



**CENTRO DE INVESTIGACIONES Y
ESTUDIOS SUPERIORES EN
ANTROPOLOGÍA SOCIAL**

**ESCOLARIZACIÓN Y ETNICIDAD EN LA
REGIÓN TRIQUI ALTA:**

LA ESCUELA PRIMARIA EMILIANO ZAPATA,
UNA EXPERIENCIA DE APROPIACIÓN ÉTNICA ESCOLAR

T E S I S

QUE PARA OPTAR AL GRADO DE
MAESTRA EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

P R E S E N T A

CECILIA ERNA GUTIÉRREZ GONZÁLEZ

DIRECTORA DE TESIS: DRA. ERICA GONZÁLEZ APODACA

OAXACA DE JUÁREZ, OAXACA. FEBRERO DE 2014



**CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS
SUPERIORES
EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL
UNIDAD PACÍFICO SUR**



PÁGINA DE FIRMAS

El presente Comité y Jurado evaluador ha decidido aprobar, como parte de los requisitos para optar al grado de Maestra en Antropología Social, la tesis: **“Escolarización y etnicidad en la región Triqui Alta: La Escuela Primaria Emiliano Zapata, una experiencia de apropiación étnica escolar”** presentada por **Cecilia Erna Gutiérrez González**.

Dra. Marcela Coronado Malagón
Maestría en Sociolingüística de la educación básica y bilingüe
UPN 201, OAXACA

Dr. Benjamín Maldonado Alvarado
Director de Estudios Superiores del Centro Superior para la
Educación Integral Intercultural de Oaxaca CSEIIO

Dra. Angélica Rojas Cortés
Colaboradora CIESAS Occidente

Dra. Erica González Apodaca
CIESAS Pacífico Sur

FECHA: 24 DE FEBRERO DE 2014

AGRADECIMIENTOS

La oportunidad de conocer la región Triqui Alta me permitió tener el privilegio de desarrollar este trabajo de investigación que dedico a todos quienes, directa o indirectamente, se involucraron y participaron en el inicio, desarrollo y culminación de este proyecto personal-profesional, en el que intento dibujar apenas una pequeña parte de la compleja realidad política y cultural del pueblo Triqui de esta zona.

San Andrés y Miguel Hidalgo Chichahuaxtla, en medio de su paisaje abrupto, poderosos vientos y montañas cubiertas de niebla, de una riqueza que cautiva los sentidos como la belleza de los huipiles de las mujeres y la vida que se despliega entre las cordilleras, me han mostrado la fuerza de su cultura. Agradezco profundamente a estas comunidades por compartir generosamente su vida y permitir adentrarme en ella, a su organización social “ancestral” y a su convivencia comunitaria, fundamental para responder las preguntas que me hice en este trabajo de investigación.

Quiero agradecer a los maestros Fausto, por su apertura y sus reflexiones compartidas; a María y Sergio por transmitirme sus experiencias; a Feliciano y Francisco por confiarme sus opiniones divergentes que me permitieron ampliar mi mirada sobre la complejidad de la arena política que representa la escolarización en la región.

A las autoridades de San Andrés y Miguel Hidalgo Chichahuaxtla; a los padres y madres de familia; a los niños y niñas de ambas comunidades que participaron con sus testimonios, entrevistas y pláticas, las cuales me proporcionaron una invaluable información, base de esta investigación. A todos ellos, gracias por su confianza.

A Erika por su paciencia y dirección; a mis lectores: Benjamín, Marcela y, en la última etapa, Angélica, quienes junto, con mi asesora, conformaron un equipo que me acompañó en el proceso de construcción de este trabajo investigación y lo fortaleció sus valiosas aportaciones.

Este trabajo en realidad es una construcción colectiva. La lista de todas las personas que de una u otra manera han participado en este proceso, sin duda es extensa: maestros y compañeros de maestría, trabajadores del CIESAS, parientes y amigos, agradezco sinceramente a todos por haber intervenido a todos los que intervinieron con interés, solidaridad y compromiso con mi proceso en el desarrollo de esta investigación.

Diana y Úrsula, ustedes saben lo que compartimos, gracias.

A Miguel Cornelio quien me facilitó, a través de su experiencia, un acercamiento al mundo magisterial oaxaqueño que fue fundamental en el desarrollo de mi trabajo, agradezco profundamente su solidaridad y apoyo.

A Graciela, por el reto inicial, los ánimos y su constante cercanía; a la Dra. María de los Ángeles Romero Frizzi y Bruno Baronnet por haber creído en mí.

A Ramiro, por su ánimo facilitador en el mundo de los libros y documentos.

A Guillermo del Collado, por su valioso y veloz esfuerzo en la revisión final de esta tesis.

A Cecilia y Abril, quienes conocen a profundidad este trabajo, y cuyos aportes, visión crítica, impulso y acompañamiento constante fueron vitales para mí.

A CIESAS por la oportunidad por participar en el programa de maestría.

CONACYT por el financiamiento otorgado a través de su programa de becas.

RESUMEN

La presente investigación busca dar cuenta del complejo proceso que representa la construcción de un proyecto político pedagógico en la región Triqui de los Chichahuaxtlas. Se aborda como una experiencia de apropiación étnica escolar, en un contexto intracomunitario confrontado inserto en relaciones interculturales asimétricas.

Esta investigación se propone contribuir al campo interdisciplinario de la Antropología e Historia de la Educación en México, y al sub-campo de las relaciones entre etnicidad y escuela, con un estudio de caso etnográfico en el que se documenta, con cierta profundidad histórica, la construcción de una escuela y de un proyecto pedagógico y etnopolítico *desde abajo*, desde la mirada de los actores, donde se observa claramente la capacidad de agencia de los sujetos involucrados, y las estructuras de poder que la circunscriben, así como las complejas relaciones sociales y políticas entre los partícipes de la *apropiación étnica* escolar.

La escolarización en la región alta se muestra como una arena política donde se debate y disputa la definición colectiva de la identidad Triqui contemporánea. Los maestros de la zona son un sector protagónico en estas tensiones, donde lo Triqui se redefine asociado a la identidad magisterial, la militancia político-sindical y las relaciones de parentesco y linaje. El movimiento magisterial del 2006 en Oaxaca, constituye el telón histórico de fondo que abrió una coyuntura crítica que visibilizó esas tensiones regionales y llevó a un rompimiento entre facciones etnomagisteriales de la región. De esta coyuntura surge la escuela primaria Emiliano Zapata como *apropiación étnica* de la escuela, donde un grupo de actores letrados de esta arena etnopolítica regional impulsan una propuesta de re-definición y actualización de la identidad Triqui.

Desde una perspectiva etnográfica el trabajo recupera las voces de los principales actores magisteriales que participaron en el origen conflictivo de esta escuela primaria. Se consideran tanto voces convergentes como divergentes al proyecto educativo, lo que permite mostrar los avatares de su construcción. Así mismo caracteriza el proyecto educativo identitario de la escuela Emiliano Zapata desde el análisis de su cultura y prácticas escolares.

El trabajo de investigación se inscribe, dentro de tres ejes teóricos: 1) la *etnicidad* en una perspectiva constructivista, 2) la *escuela* y la *cultura escolar* como construcciones sociales e históricas, y 3) la relación entre ambos, que deviene en este caso en *apropiaciones étnicas* de la escuela.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I	
DE ESCENARIOS Y ACTORES. LOS TRIQUIS DE LA ZONA ALTA Y LA ESCOLARIZACIÓN	29
1.1 La región Triqui: un lunar dentro de la mixteca.	29
1.2 La zona alta y San Andrés Chicahuaxtla como centro de la vida política regional	34
1.3 Las políticas nacionales de educación indígena en la zona alta Triqui: historia y contexto de la escolarización regional.	38
1.4 Miguel Hidalgo Chicahuaxtla y la fundación de la escuela Emiliano Zapata.	46
CAPÍTULO II	
LA GÉNESIS ESCOLAR Y SUS ACTORES LETRADOS: EXPRESIÓN DE UNA ARENA ETNOPOLÍTICA	50
2.1 La escuela primaria Emiliano Zapata. Un asunto político.	51
2.2 Las rupturas del magisterio Triqui desde actores y voces diversas y confrontadas.	62
2.2.1 Sergio Fernández: magisterio y militancia partidista en el contexto del movimiento – social del 2006 en Oaxaca.	62
2.2.2 Fausto Sandoval: la intelectualidad étnica y la búsqueda de una educación propia Triqui.	68
2.2.3 Feliciano Hernández: la militancia sindical y la tradición étnica Triqui.	73
2.2.4 La voz de María: magisterio y exclusión social desde la condición de género.	80
2.2.5 Francisco Santiago: la nueva generación de maestros Triquis.	86
CAPÍTULO III	
GESTIONAR LA ESCUELA ENTRE FRONTERAS. POSICIONES Y REDES DE LA PRIMARIA EMILIANO ZAPATA DE MIGUEL HIDALGO CHICAHUAXTLA EN UN CONTEXTO INTERCULTURAL ASIMÉTRICO	92
3.1 El marco institucional de la escuela Emiliano Zapata.	95
3.1.1 “No pertenecemos a ninguna zona escolar”: la ambigüedad como estrategia étnica y como vulnerabilidad institucional.	98
3.2 El escenario escolar: entre la escuela y la comunidad.	106
3.2.1 La escuela en el escenario comunitario: el mapa simbólico.	107
3.2.2 Infraestructura y recursos educativos: lo global en lo local.	111

3.3 La escuela como red socioeducativa: redes y niveles de gestión.	115
3.3.1 El ámbito comunitario.	115
3.3.2 El ámbito gubernamental.	118
3.3.3 El ámbito no gubernamental.	120
CAPÍTULO IV: EL PROYECTO EDUCATIVO IDENTITARIO DE LA ESCUELA EMILIANO ZAPATA: CULTURA Y PRÁCTICAS ESCOLARES	124
4.1 La ciudadanía nacionalizante y su resignificación en las prácticas escolares.	128
4.1.1 Los libros de texto: una visión pragmática.	128
4.1.2 Festival del día del maestro en la escuela Emiliano Zapata: Subvertir la autoridad y fomentar la autonomía.	133
4.2 Prácticas de ciudadanía étnica: la identidad Triqui local-global.	137
4.2.1 La música como emblema de etnicidad y como conocimiento escolar.	138
4.2.2 El tejido del huipil: fuente de conocimiento y de participación de las madres en la dinámica escolar.	142
4.2.3 La radio como estrategia formativa y comunicativa. La difusión del proyecto escolar y del proyecto étnico desde los niños y niñas.	145
4.3 La vinculación escuela – comunidad como espacio de tensión: prácticas comunicativas y de transparencia.	150
4.3.1. El transporte escolar: la captación de alumnos y la difusión emblemática de un proyecto innovador.	151
4.3.2 La asamblea de madres y padres de familia: un espacio político y educativo para la transparencia y la autonomía.	154
4.4 La síntesis ritual de la propuesta étnica y su posicionamiento político: el festival de fin de cursos.	158
CONCLUSIONES	168
BIBLIOGRAFÍA	175

INTRODUCCIÓN

En el marco de las políticas educativas para los pueblos indígenas implementadas por el Estado mexicano, históricamente orientadas hacia su integración a una “cultura nacional homogénea”, “mexicana” y “mestiza”, la escuela rural e indígena ha sido un espacio estratégico para operar políticas de asimilación, integración, incorporación, campesinización y proletarización, modernización y folclorización de la diversidad étnica del país; y los maestros indígenas, los actores centrales y claves que desempeñarían el papel de agentes de aculturación para llevar “el progreso” y “la modernidad” a sus pueblos, y construir localmente el proyecto hegemónico del Estado nación. Así, a través de las escuelas, el Estado irrumpe en los escenarios comunitarios con un discurso oficial en el que éstas se representan como “el dispositivo institucional encargado de garantizar la unidad cultural y lingüística de las naciones” (Bertely, 2008:33).

Esta estrategia homogeneizadora del Estado nacional detona la etnicidad de los pueblos originarios, generando procesos de resistencia, adaptación, y apropiación diversos, entre los que se apuesta, en gran cantidad de casos, a la escolarización como un recurso importante para la rearticulación de las fronteras étnicas (Barth, 1976) frente al Estado mismo y a la sociedad envolvente. Con ello, la escuela, sus tramas étnicas (Bertely 2005) y la misma “cultura escolar” (Rockwell, 2007) va variando históricamente en cada contexto sociocultural y etnopolítico específico.

La historia social y política de cada pueblo o comunidad preexiste a la legitimidad del proyecto educativo nacional, y sus cambios estructurales no dependen sólo del reconocimiento que de ella hagan estas políticas, sino del proceso etnogenético que circunscribe a un grupo y lo convierte en portador consciente de una identidad y de una cultura emblemática. (Bertely, 1998: V).

A través de los procesos de construcción social y étnica de la escolarización con los pueblos y comunidades indígenas, van surgiendo nuevos tipos de actores, entre ellos una élite intelectual indígena inicialmente integrada por maestros bilingües y promotores culturales formados en instituciones indigenistas gubernamentales; esta élite es capaz de jugar un papel de intermediación e interlocución con la sociedad mestiza y con otros grupos étnicos, y en muchos casos, sus miembros se convierten en influyentes representantes políticos frente al Estado y la sociedad envolvente (Dietz y Mateos, 2011). Como tales, han jugado un importante papel en la viabilidad de procesos de resistencia, de corte etnogenético, y en la construcción de nuevas narrativas que conllevan reconfiguraciones identitarias en el espacio intracomunitario.

Desde una perspectiva histórica, Mallon (2003) plantea que los intelectuales locales “eran aquellos que intentaban reproducir y rearticular la historia y la memoria locales, y conectar los discursos locales de identidad comunal a los cambiantes proyectos de poder, solidaridad y consenso” (: 95).

La realidad profundamente heterogénea del país, en sus dimensiones sociales, culturales, lingüísticas y de insondable inequidad socioeconómica, sigue interpelando al proyecto nacionalista original y su actualización neoliberal, que convierte la diversidad étnica y cultural en un discurso retórico y que carece de una propuesta social y educativa culturalmente pertinente. Este Estado sigue propiciando, paradójicamente, movimientos de resistencia étnicos y luchas políticas lideradas por los mismos actores “formados” en el proyecto educativo del Estado.

El sector magisterial ha sido históricamente un actor influyente en las comunidades indígenas; en contextos de mayor diversidad cultural y lingüística, como Oaxaca, donde habita la mayor cantidad de población hablante de lengua indígena del país¹, este actor social ha apoyado y, en muchas ocasiones, impulsado importantes movimientos sociales y movilizaciones étnicas y etnomagisteriales.

De acuerdo con el Informe Público sobre Democracia y Derechos Humanos de Oaxaca 2010 (Educa, 2010), resaltan tres grandes fases del movimiento social en Oaxaca: la primera es lo que ellos llaman “el germen del movimiento popular oaxaqueño” que abarca desde los años sesenta hasta finales de los años setenta. En esta fase destaca el protagonizado por la Coalición Obrero Estudiantil del Istmo (COCEI) por el poder municipal; una importante movilización por el movimiento democrático universitario de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), y el impulso hacia una nueva educación por los maestros de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO).

La segunda fase, “el movimiento magisterial y las luchas regionales”, inicia en los años ochenta, bajo un importante protagonismo de la Sección XXII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y las luchas regionales por la defensa de los recursos naturales que, en su momento, también fue un tema de vanguardia nacional; la organización y movilización en torno a los conflictos agrarios, y el respeto a los pueblos indígenas, entre otras demandas.

¹ 1.1 millones de hablantes, 18.1 % del total del país (INEGI 2009).

Finalmente, la última fase “el movimiento indígena, el zapatismo y emergencia de la sociedad civil”, contempla la irrupción del EZLN en 1994, a partir de lo cual se da un proceso de maduración del movimiento indígena, en general, a nivel nacional. En Oaxaca se destaca de manera especial en esta etapa, la promulgación de la Ley de Derechos de Pueblos y Comunidades Indígenas de Oaxaca (bajo la influencia de las negociaciones en torno a los acuerdos de San Andrés entre el Gobierno Federal y el EZLN), y el reconocimiento de los sistemas normativos internos en la elección de autoridades municipales en 1995 (Educa, 2010). Estos son algunos ejemplos que forman parte de una larga historia del movimiento social en Oaxaca y del papel protagónico que ha tenido el sector magisterial como actor etnopolítico.

Una coyuntura más, que resulta central para comprender los procesos etnopolíticos que aborda esta investigación, es la movilización social de 2006. En una coyuntura nacional de elecciones presidenciales fuertemente competidas, la movilización anual de los maestros oaxaqueños de la Sección XXII, en ese año, conjuga una serie de factores sociales, políticos y económicos que derivan en una fuerte represión al magisterio por parte del gobierno del estado. Ello detona un fuerte sentimiento de indignación entre las organizaciones sociales de Oaxaca y amplios sectores de la población, que da pie a uno de los movimientos sociales más complejos de la historia de la entidad, de donde surge un actor colectivo central en esta coyuntura política: la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO). Gustavo Esteva (2007) afirma que, en 2006, se catalizó una articulación de movimientos sociales; algunos de los cuales “representan impulsos maduros que vienen de muy lejos: movimientos indígenas y campesinos, feministas, ambientalistas, o los defensores de los derechos humanos, o el patrimonio histórico y cultural” (: 20).

No es el propósito de este apartado abordar a profundidad este movimiento social, que retomaremos posteriormente; sin embargo, constituye un antecedente importante que forma parte del contexto sociopolítico en el que se desarrollan los acontecimientos que dan pie al presente trabajo de investigación. Por el momento baste decir que los maestros de educación indígena en Oaxaca constituyen una base social importante dentro de la Sección XXII, y por lo tanto del movimiento político oaxaqueño, que a su vez se han formado en esta larga historia de luchas sociales y políticas con expresiones concretas de acuerdo con cada contexto específico.

La región Triqui

Mi llegada a la región Triqui alta se da en el año de 2009 en el marco del proyecto “Agua, Tierra y Tradiciones”², que se desarrolló a partir de la coordinación entre una pequeña red de ONG’s compuesta por Desarrollo y Educación a Favor de la Autonomía Local en México (DEAFAL México A.C.), asociación en la que yo participé directamente, el Centro Nacional de Educación en Ciencias y Matemáticas (CNECyM A.C.) y el Centro Internacional en Tecnologías Alternativas (Cita A.C.). El objeto era apoyar la construcción de una cisterna de captación de agua de lluvia para la escuela primaria bilingüe “Emiliano Zapata” ubicada en la pequeña localidad de Miguel Hidalgo Chichahuaxtla. Conforme se va desarrollando esta tarea voy conociendo la dinámica comunitaria y regional y a sus principales actores.

En los primeros acercamientos a la vida cotidiana de San Andrés Chichahuaxtla, principal pueblo de la región, donde además viven la mayoría de maestros y niños que asisten a la escuela Emiliano Zapata, la percibí tranquila, con un ritmo muy acorde a las temporadas del año y los días de plaza. Una de las primeras cosas que llamó mi atención fue precisamente la asistencia de niños y niñas de San Andrés a una escuela primaria ubicada en otra localidad, aun cuando existe una en su propio pueblo. Al indagar al respecto, emergió el tema de la división al interior del gremio magisterial Triqui. Posteriormente, el trabajo y mi presencia como parte de una ONG se amplió más allá de la escuela, lo que me llevó a participar en la organización y seguimiento de talleres vinculados al tema de agricultura orgánica; esto me permitió el acercamiento con otros actores y espacios comunitarios.

De esta manera me di cuenta de la compleja composición social de la región, en cuyo entramado convergen diferentes organizaciones sociales, grupos religiosos, estructuras locales propias de la vida colectiva y un importante e influyente sector de la población integrada por maestros. Estas agrupaciones protagonizan las luchas por el control del poder regional, participan de divisiones y tensiones internas en los procesos intracomunitarios que van reconfigurando su propia construcción identitaria. Las tensiones internas se expresan en diferentes campos o arenas de lucha política. Uno de ellos es la escolarización (González, 2008).

² El proyecto se desarrolló en varias comunidades de los altos de Morelos y de la mixteca alta de Oaxaca, con financiamiento de fundaciones italianas; DEAFAL México fue la responsable del seguimiento en la zona Triqui alta de Oaxaca.

Como veremos, los maestros son actores centrales en la lucha por el poder y control del consenso comunitario en torno a la definición etnopolítica de la identidad Triqui. Su participación como actores etnopolíticos se ha construido históricamente en la región, dentro de faccionalismos políticos que ponen en evidencia las tensiones y contradicciones internas. Al estar agremiados sindicalmente en la sección XXII disidente del Sindicato Nacional de trabajadores de la Educación (SNTE), e integrada a la Coordinadora Nacional de trabajadores de la Educación (CNTE), no están exentos de la dinámica social y política que caracteriza al estado de Oaxaca; sin embargo, ésta adquiere rasgos específicos según las condiciones sociopolíticas y socioculturales de la región Triqui.

Durante los conflictos de 2006 en Oaxaca, las tensiones al interior de la sección magisterial Triqui llegan a un punto de quiebre y se produce una fractura que lleva a la escisión de un pequeño grupo de docentes; esta ruptura desemboca en la emergencia de un proyecto etnopolítico particular, construido en torno a la escuela primaria bilingüe “Emiliano Zapata” en la comunidad de Miguel Hidalgo Chichahuaxtla. La presente investigación se centra en caracterizar este proyecto etnopolítico construido por un grupo de actores étnicos locales en torno a la escolarización, en el doble marco de las relaciones interculturales históricamente asimétricas del pueblo Triqui con la sociedad nacional, y de las luchas por la hegemonía en la arena etnopolítica regional. La pequeña escuela primaria Emiliano Zapata, es el espacio -dinámico y poroso- desde donde se orienta la construcción de una propuesta político-pedagógica que progresivamente se va definiendo como un proyecto escolar alternativo y contestatario frente a las otras escuelas de la región. El marco de este proyecto es la construcción de la *ciudadanía étnica* que “se refiere al reclamo de mantener una identidad cultural y una organización societal diferenciada dentro de un Estado, el cual a su vez debe no sólo reconocer, sino proteger y sancionar jurídicamente tales diferencias” (De la Peña, 1999: 23), y que asume la exigencia histórica de las organizaciones indígenas de ser consideradas interlocutoras legítimas por parte del Estado y la sociedad civil que está en proceso de redefinir las reglas de la participación social y política, y en este sentido, incidir en la configuración de los espacios públicos (De la Peña, 1995).

El proyecto etnopolítico escolar que referimos se convierte en una punta del conflicto magisterial Triqui en la región Alta, y en centro de confrontación entre diferentes sectores de la población de San Andrés Chichahuaxtla y Miguel Hidalgo Chichahuaxtla. Lejos de ser un conflicto centrado en intereses exclusivamente gremiales, su principal característica que complejiza el contexto etnopolítico local, es la posición que ocupan sus protagonistas en la

estructura organizativa etno-territorial de la comunidad, basada en los linajes étnicos, e imbricada con la estructura del gremio sindical - magisterial Triqui. El sistema político territorial basado en linajes, rige la vida comunitaria, y desde ella se establecen las posiciones de los principales actores políticos que protagonizan luchas históricas de poder conformando, en este proceso, las principales facciones étnicas locales, cuya dinámica se transforma y complejiza en cada coyuntura histórica donde la sociedad Triqui participa. Se trata entonces del traslape o la yuxtaposición entre una estructura étnica “ancestral”, tradicional, y una estructura magisterial moderna y nacionalizante, en la que se ubican los actores etnomagisteriales Triquis, y a partir de la cual se organiza la vida política y social comunitaria. De ahí que en este contexto étnico, que participa del *conflicto intercultural* histórico (Gasché, 2008), la escolarización se convierta en una *arena política* (Lewellen, 2000; González, 2008) donde se despliega la etnicidad, y donde también la actualización de la identidad étnica es objeto de disputa y de confrontación.

Ante esta realidad formulo las siguientes preguntas:

¿Cómo se construye la escuela Emiliano Zapata como un proyecto étnico reivindicativo de identidad Triqui?

¿Cómo surge este proyecto en un contexto regional etnopolítico donde se intersectan y tensionan el hábitus magisterial-sindical, la militancia política y la estructura de parentescos étnicos?

¿Cuáles son las distintas voces y actores involucrados en su surgimiento? ¿Quiénes son los actores que intervienen en su proceso fundacional y cómo están posicionados en la arena etnopolítica local?

¿Qué elementos caracterizan esta escuela desde su especificidad como proyecto étnico-político?

¿Cómo se posiciona el proyecto ético- educativo en: a) los marcos institucionales de la educación oficial; b) el espacio comunitario-regional, y c) las redes de gestión del proyecto educativo?

¿Qué prácticas escolares caracterizan la escuela como proyecto de etnicidad Triqui? ¿Qué perfil de egreso apuntalan estas prácticas?

¿Qué tipo de propuesta étnica se está construyendo en la escuela Emiliano Zapata? ¿Cómo se actualiza la definición de la identidad Triqui?

El argumento que se desarrolla a lo largo de todo el trabajo es el siguiente:

La escolarización en la región alta constituye una arena política donde se debate y disputa la definición colectiva de la identidad Triqui contemporánea. Los maestros son un sector protagónico en estas tensiones, donde lo Triqui se redefine asociado a la identidad magisterial, la militancia político-sindical y las relaciones de parentesco y linaje. El movimiento magisterial del 2006 abrió una coyuntura crítica que visibilizó esas tensiones regionales y llevó a un rompimiento entre facciones etnomagisteriales. De esta coyuntura surge la escuela primaria Emiliano Zapata como *apropiación étnica* de la escuela (Rockwell 2005, Bertely 2005), donde un grupo de actores letrados de esta arena regional impulsan una propuesta de re-definición y actualización de la identidad Triqui.

La escuela Emiliano Zapata constituye, entonces, una trinchera educativo-política, que impulsa una propuesta de identidad étnica a construirse en la socialización escolar de niñas y niños de la primaria, y en los vínculos que establece con la comunidad de Miguel Hidalgo Chichahuaxtla. La propuesta identitaria de la escuela actualiza el sentido contemporáneo de lo Triqui mediante prácticas escolares *etnogenéticas* que intersectan lo local-global.

Asimismo, este proyecto etnopolítico no se entiende sin ubicarlo en un escenario intercultural asimétrico, caracterizado por el *conflicto intercultural* (Gasche 2008), que históricamente ha negado los derechos colectivos de los pueblos a definir de manera autónoma sus formas de organización social, política y educativa, y ha caracterizado la educación escolar en contextos indígenas bajo condiciones de desigualdad, carencia de recursos materiales y humanos, escasa calidad y nula pertinencia de la formación. Sin embargo, como parte de la *apropiación étnica* de la escuela oficial, la inserción de este proyecto etno-educativo en redes de gestión heterogéneas y diversificadas, alternativas al Estado, y su ambigüedad en la estructura educativa oficial han representado, hasta ahora, una posición estratégica para que sus promotores, intelectuales étnicos Triquis formados en el magisterio, con funciones de *intermediación* (De la Peña, 1986), construyan el proyecto etno-político. Por otra parte, la misma ambigüedad institucional del proyecto, en un contexto intercultural de asimetría y una arena intra-étnica fraccionada, puede constituir también un ámbito de vulnerabilidad y riesgo.

Contextualización de la investigación en el campo de estudio

La investigación que presento se inscribe dentro de los estudios antropológicos que vinculan la escuela y la etnicidad, un campo de investigación sumamente dinámico y con nuevos retos³.

³ Los principales trabajos en estas temáticas han sido reportados en los estados del conocimiento elaborados por el COMIE y coordinados por Bertely (2003), Rockwell y González (2012), y Bertely, Dietz y Díaz (2013).

Estos últimos están marcados por el surgimiento de contextos emergentes en términos de investigación, que se abren a raíz del repunte de movimientos sociales, sobre todo después del levantamiento zapatista en Chiapas, que condujo a una revitalización de los movimientos indígenas que a su vez han planteado otras formas de resistencia y de construcción de autonomías locales.

Como Bertely señala, clarificar lo que se entiende por estudios étnicos en educación es un reto, debido a la ambigüedad teórica en que estos se mueven y la complejidad de los contextos que enfrentan (Bertely, 2003). Los temas en los que se centra el debate giran en torno a las relaciones entre la educación (tanto escolar como no escolarizada), el Estado y los diferentes actores sociales y políticos, en contextos tanto urbanos como rurales caracterizados por la diversidad social, étnica y cultural (Rockwell y González, 2012).

Mi trabajo es un estudio centrado en el análisis etnográfico de experiencias de resistencia indígena desarrolladas en el campo de la educación como espacio etnopolítico, que se ubica en la sub-área temática de investigación *Proyectos educativos locales, autonomía y resistencia indígena* del estado de conocimiento en Educación y Diversidad Cultural 2002-2012 (Bertely, Dietz y Mendoza, coords., 2013), que considera trabajos que abordan: “la génesis y el desarrollo de propuestas e iniciativas educativas, escolarizadas o no, que surgen en contextos etnopolíticos locales y regionales, articuladas a las luchas sociales de organizaciones y comunidades indígenas por la reivindicación de sus derechos colectivos, y que tienen en común ser formulados como proyectos étnicos con base social y comunitaria, con la participación activa de actores indígenas y no indígenas” (González y Rojas, 2013).

Atendiendo a una mirada de conjunto, los estudios considerados se caracterizan por los siguientes elementos:

- Enfatizan procesos *etnogenéticos* donde los sujetos participan en la definición, negociación y resistencia de sus propias fronteras, recursos emblemáticos y demandas que se concentran y canalizan a través de la escuela, entendida como una construcción social e histórica ligada al conflicto alrededor de relaciones de poder intra e intercomunitarias.
- Se concentran en experiencias generadas *de abajo hacia arriba*, cuyos procesos son impulsados por actores individuales o colectivos inmersos en relaciones desiguales de poder y se analizan desde una perspectiva histórica.

- Estas experiencias, en muchos de los casos, constituyen ejercicios autonómicos explícitos o *de facto* (Bertely, 2005) cuyas propuestas se orientan hacia fortalecer procesos de resistencia indígena, construcción de ciudadanía étnica o de ciudadanía intercultural (González y Rojas, 2013).

- A partir de enfoques constructivistas sobre etnicidad política y *etnogenéisis*, se analizan procesos de apropiación e intermediaciones étnicas de la escuela y las políticas educativas, que incluyen la construcción de emblemas de etnicidad y la reinención estratégica de sus tradiciones (González y Rojas, 2013).

Diversos estudios que forman parte de este campo de investigación, como el trabajo desarrollado por González (2008) en el contexto etnopolítico ayuuik (mixe), consideran los “recursos materiales y simbólicos que los actores étnicos movilizan, las estrategias de negociación, resistencia o apropiación étnicas, *las arenas, campos y redes inter-actorales* y sus articulaciones global-local, el papel de los *intermediarios* tanto indígenas como no indígenas y los participantes externos, así como la legitimidad de los actores educativos y sus proyectos, discursos y marcos de significación” (González y Rojas, 2013:), investigaciones que se realizan dentro de procesos étnicos y etno-genéticos desde una perspectiva histórica.

Así mismo, un aspecto importante en esta sub-área de investigación es el interés por analizar “el tipo de vinculación establecida por los proyectos e iniciativas indígenas e interculturales con base social y comunitaria; con el Estado y las políticas educativas; las instituciones y dispositivos escolares oficiales; sus recursos materiales y simbólicos, y sus redes de información e intercambio” (González y Rojas, 2013). En las experiencias que se reportan sobresale *la tensión entre la institucionalización de los proyectos, su financiamiento público y su reconocimiento oficial por un lado, y el rango de autonomía y margen de decisión por el otro* (ibid). Destacan proyectos en contextos autonómicos que se desarrollan fuera o en los márgenes de las estructuras educativas oficiales y en marcos variables de autonomía política, económica y cultural (Baronnet 2012, Gutiérrez 2005, 2011, Núñez 2011, UNEM, 1999, Bertely 2006, 2007, 2008; Bertely y Gutiérrez 2008; Sartorello 2011, 2012). Por otro lado, resaltan proyectos que buscan conservar su conducción autónoma operando en los marcos institucionales de la educación oficial y que se articulan a las estructuras educativas del Estado, como es el caso de algunos proyectos ubicados en Oaxaca (Maldonado 2011, Soberanes 2011).

Otro aspecto a destacar en este tipo de investigaciones tiene que ver con las formas de *apropiación étnica* de la escuela, y la definición y manejo de los conocimientos comunitarios en

ellas, enmarcadas en proyectos etnopolíticos más amplios. Al respecto se destaca el estudio de caso que desarrolla Rojas (2012) en una escuela secundaria en la sierra huichola. Finalmente, el papel de los docentes indígenas ocupa un lugar central en los trabajos de investigación producidos en el campo. Estos “son concebidos como líderes étnicos o comunitarios (Rojas 2012), intelectuales orgánicos (Flores y Méndez 2008, López 2009), depositarios del mandato pedagógico comunitario (Baronnet 2011, Gutiérrez 2005) y acompañantes (Gutiérrez 2006), o como intermediarios de las relaciones interculturales del grupo (González Apodaca 2008)” (González y Rojas, 2013:).

Ahora bien, en el contexto etnopolítico Triqui, hay un número limitado de estudios sobre la región alta. La mayoría de trabajos sobre los pueblos Triquis tienen como referente empírico la región baja (San Juan Copala) y retoma como temas de estudio el conflicto social, la violencia, el municipio autónomo, las luchas de resistencia y los temas de derechos humanos, entre otros (Hernández Díaz, 2001; Parra y Hernández,1994); por ejemplo, en la serie *Pequeñas bibliografías comentadas* (De Marinis, 2010) se muestra, de manera resumida, la bibliografía para comprender el conflicto en la región baja; también encontramos la investigación de Gabriela Czarny (2008) sobre procesos de escolarización de la comunidad Triqui en la ciudad de México. Hay también investigaciones o estudios etnográficos que abarcan la región en su conjunto (García Alcaráz, 1973; Huerta Ríos, 1981; Parra y Hernández, 1994; Lewin, 1999; Lewin y Sandoval, 2007; Velásquez, 2011). Destaca el importante trabajo de Pedro Lewin (1999) que analiza la organización social de los pueblos Triquis, señalando y caracterizando la estructura étnica basada en los linajes como uno de los elementos más relevantes de la misma. Por su parte, las muy escasas investigaciones sobre la región alta Triqui donde este trabajo se ubica, se centran en temas del conflicto agrario, derechos indios, derecho consuetudinario y movimientos agrarios (Cordero Avendaño, 1977; Durand Alcántara, 1998; Durand Alcántara, et. al., 2002); se encuentran también producciones de autores triquis que consideran estudios sobre temas como la lengua Triqui (Hernández, 2012), trabajos sobre educación bilingüe intercultural en el contexto Triqui, que a su vez hacen referencia al sistema educativo estatal y, en particular, a la educación indígena en Oaxaca (Sandoval, 2003, 2005, 2011a y 2011b); el territorio y la problemática agraria en la región (Avendaño, 2001), así cómo trabajos relacionados con historia y tradición oral Triqui (Sandoval, 2009; Hernández Cruz, 2010). Este conjunto de materiales me ha permitido acercarme a los temas que por el momento representan preocupaciones centrales para los intelectuales Triquis. Es importante destacar, como aporte de mi trabajo a este campo de investigación, que no existen a la fecha

investigaciones etnográficas que aborden el campo educativo regional, ni sus conexiones con la etnicidad Triqui.

Al respecto, existe un amplio debate sobre la relación entre etnicidad y escuela que sobre todo aborda las relaciones conceptuales. Existen, relativamente, pocos estudios empíricos que documenten experiencias de apropiación étnica de la escuela donde se estén produciendo planteamientos político pedagógicos de este tipo. Para comprender la complejidad de los procesos educativos y étnicos, es central el desarrollo de trabajos que profundicen en el análisis y documenten estos procesos desde contextos específicos, etnográficamente informados. Esta investigación se propone contribuir al campo interdisciplinario de la Antropología e Historia de la Educación en México, y al sub-campo de las relaciones entre etnicidad y escuela, con un estudio de caso etnográfico en el que se documenta, con cierta profundidad histórica, la construcción de una escuela y de un proyecto pedagógico y etnopolítico *desde abajo*, desde la mirada de los actores, en un contexto conflictivo donde se observa claramente la capacidad de agencia de los sujetos involucrados, y las estructuras de poder que la circunscriben, así como las complejas relaciones sociales y políticas entre los partícipes de la *apropiación étnica* escolar. Como dije antes, no existen trabajos que consideren este objeto en el caso Triqui, a pesar de la importancia e influencia política que los maestros Triquis tienen en la región y en la dinámica etnopolítica y educativa en el estado de Oaxaca.

Referentes teóricos del trabajo

El trabajo de investigación que presento se inscribe, como ya adelanté, dentro de tres ejes teóricos: 1) la *etnicidad* en una perspectiva constructivista; 2) la *escuela* y la *cultura escolar* como construcciones sociales e históricas, y 3) la relación entre ambos, que deviene, en este caso, en *apropiaciones étnicas* de la escuela.

Abordar la escuela como construcción social e histórica, implica pensarla desde la capacidad de agencia de los actores involucrados en ella, así como también desde los marcos culturales y socioculturales en los que ésta se inscribe, en el doble juego dialéctico entre agencia social y estructura. Como la definió entre otros Elsie Rockwell, sus fronteras son porosas, difusas y abiertas a los contextos socioculturales y políticos circundantes, y por lo tanto, su estructura y significado cambia en cada época y contexto social (Rockwell, 1995, 2007). No existe una escuela, sino múltiples culturas escolares, producidas desde los contextos locales y

sus conexiones, los flujos culturales y políticos más amplios y enmarcadas en complejas dinámicas de poder.

Este marco se inscribe en la perspectiva analítica de la escuela como *producción cultural*. Distanciándose de las concepciones reproductivistas, desarrolladas a partir del importante trabajo de Pierre Bourdieu y su concepto de *hábitus*. Levinson y Holland (1996) propusieron una perspectiva de la escuela como construcción cultural, apoyados en el concepto de *producción cultural*, entendido como “un proceso continuo de creación de significados en contextos sociales y materiales” (:14) específicos, afirman que los actores sociales y educativos utilizan creativamente *el espacio de la educación y la escolarización*, donde persiste una dialéctica entre la estructura y la agencia. En este sentido, los actores son a la vez producto de la escuela y productores de la misma.

“Mientras la persona es culturalmente *producida* en sitios definidos, la persona educada también culturalmente *produce* formas culturales. (...) Esta práctica creativa genera comprensiones y estrategias que pueden, de hecho, ir más allá de la escuela, transformando aspiraciones, relaciones domésticas, conocimientos locales, y estructuras de poder” (Levinson y Holland, 1996:17).

Ubicándome en esta perspectiva, el concepto de *cultura escolar*, que permea este trabajo, la comprende como un conjunto de prácticas, contenidos y discursos que se construyen históricamente y, por tanto, se transforman. Rockwell hace énfasis en su carácter plural e histórico:

“Como lo ha recordado Dominique Julia (1995), no existe una ‘cultura escolar’ única, como esfera impermeable a las tensiones y las contradicciones del mundo externo. Otras tradiciones culturales, otras civilizaciones, han proporcionado conocimientos y prácticas culturales que forman parte de la realidad cotidiana de las escuelas en diferentes partes del mundo” (Rockwell, 2000:17).

Las escuelas, siguiendo a la autora, “son construcciones históricas y, como tales, muestran encadenamientos y transformaciones en el tiempo. Están sujetas a flujos culturales provenientes de diferentes ámbitos, ante los cuales muestran diferentes grados de permeabilidad y de clausura” (Ibid: 178). Así mismo, las culturas escolares tienen una dinámica propia que se define en la interacción de los actores involucrados. Esta “condiciona ritmos y formas de transmisión intergeneracional, de apropiación y de resistencia, que no respetan los tiempos económicos y políticos” (Ibidem: 178).

Como elementos visibles que conforman las culturas escolares, Viñao identifica a los actores educativos, los discursos, los aspectos organizativos e institucionales y la cultura material de la escuela (2002). Así mismo, Julia (1995) subraya que las culturas escolares han de ser entendidas más allá de sus elementos programáticos y su normatividad, poniendo en relevancia la disputa sobre los saberes a enseñar, y los comportamientos a inculcar, y sobre el conjunto de prácticas que permiten la trasmisión y asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos (Julia, 1995: 354 en Viñao 2002). En mi objeto de estudio, afirmo que esos saberes y prácticas en el contexto específico de la escuela Emiliano Zapata están vinculados con el proyecto etnopolítico en disputa.

Este punto de partida me sirve para concebir la escuela en el contexto etnopolítico Triqui como un espacio político y cultural, social y políticamente construido, donde entran en juego significados y recursos emblemáticos distintivos, relaciones de poder y acción social, que puede ser *apropiado* desde la etnicidad local-regional. Me permite reflexionar también sobre los procesos étnicos y *etnogenéticos* que se construyen desde y en torno a este espacio, y con ello, sobre la conformación de nuevas narrativas identitarias que tienen como centro la escolarización étnica Triqui. Esto abre sobre nuestro segundo vértice teórico.

La *etnicidad* en la perspectiva constructivista (Barth, 1976; Giménez, 2006; Cardoso de Oliveira, 2007; Dietz, 1999; 2003; Bartolomé, 2006) entiende las identidades de los grupos étnicos como construcciones sociohistóricas y es abordada como un concepto relacional que, en principio, enfatiza la *frontera* diferenciadora entre el colectivo étnico y los que quedan excluidos de dicha identidad social, tanto personal como colectiva.

Desde el aporte paradigmático de Barth (1976) sobre la *identidad étnica* como constructo organizacional, ésta se trata de un proceso relacional y diferenciador, que se construye no únicamente en función de contenidos culturales, sino sobre la delimitación de una frontera que separa los grupos. Ésta se construye mediante procesos de autoadscripción como de adscripción por “otros” o heteroadscripción, a través de *estereotipos*, siempre en contextos de relaciones asimétricas y desiguales de poder (Comaroff y Comaroff, 1992). Lejos de ser fronteras estáticas, suponen dinamismo y movilidad de sus límites, a partir de las interrelaciones culturales (Barth, 1976) y la constante actualización de las fronteras.

Otros elementos enriquecen la perspectiva organizacional de las identidades étnicas, y subrayan sus dimensiones culturales e históricas. Lejos de ser únicamente una construcción instrumental (Cohen, 1974; 1982) o un grupo de interés (Glazer y Moynihan, 1975), las

identidades étnicas recurren a contenidos culturales presentes en la praxis sociocultural grupal, así como en su memoria histórica, y suponen un fuerte componente afectivo (Epstein 1976). Bartolomé (2006), retomando a Cardoso de Oliveira (1976) recupera un componente *ideológico* afirmando que “la identidad étnica se construye como resultante de una estructuración ideológica de las representaciones colectivas derivadas de la relación diádica y contrastiva entre un "nosotros" y un "los otros" ” (Bartolomé 2006:29). Para este mismo autor, la identidad étnica como construcción que realizan las sociedades para expresar su alteridad frente a otras y ordenar sus conductas (ibid), se comprende *históricamente* y en términos procesuales, acotando que “la identidad étnica no es un estado, sino un proceso.” (Molina Ludy en Cardoso, 2007: 25).

Bartolomé (2006) distingue la *identidad étnica* como una representación social colectiva de la *etnicidad* y ésta a su vez como la identidad étnica en acción y como su asunción política (:29). Los movimientos etnopolíticos, en este sentido, serían espacios donde “la identidad étnica se manifiesta como etnicidad, como una adscripción totalizadora que orienta las conductas sociales y políticas y que puede llevar a confrontaciones radicales”(:29).

Los procesos de redefinición de identidades étnicas se desarrollan en medio de conflictos y faccionalismos internos, que expresan las relaciones de asimetría y los contextos desiguales de economía política (Comaroff y Comaroff, 1992) que distinguen las identidades étnicas de otro tipo de identidades. El Estado y su constructo cultural, la nación, son el principal referente relacional de estas relaciones conflictivas que “producen” etnicidad, al constituir históricamente el marco intercultural asimétrico donde operan los procesos de auto/heteroadscripción. Guillermo de la Peña (1998) plantea que: “lo que llamamos etnicidad se refiere precisamente a la capacidad de ciertos grupos subalternos de plantear idiomas y tradiciones distintivas que guarden relevancia en los espacios públicos, frente a un Estado que –agresivamente- se arroga el monopolio cultural de estos espacios [...]”(citado en Bertely, 2006: 204). Por ello, la etnicidad tiene que ver con las luchas contemporáneas por nuevas formas de *ciudadanía étnica* (De la Peña, 1998) o de *ciudadanía intercultural* (Bertely 2008).

Ahora bien, la propuesta de etnicidad de Mallon (2003) profundiza en esta dinámica política y nos lleva a pensarla como una construcción social donde entran en juego un conjunto de elementos distintivos en contextos jerarquizados por relaciones de interculturalidad, clase, género, e incluso por la estructura de parentesco. Mallon apunta que “los seres humanos han definido, históricamente, las identidades étnicas y las fronteras entre

ellas en un conflicto a tres niveles: al interior del grupo; entre grupos étnicos y entre los grupos étnicos y el Estado” (Mallon, 2003: 92). Considerar estos tres niveles me permite ubicar los elementos distintivos que se encuentran en juego en la construcción de un proyecto de identidad étnica Triqui, que por un lado es llevado a la escuela entendida como principal institución ideológica del Estado para construir la identidad nacional, y por otro se construye inserto en las estructuras jerárquicas y las relaciones de poder en la región de los Chichahuaxtla.

La etnicidad alude por lo tanto a relaciones conflictivas de corte intercultural e intracultural; lo que nos obliga a problematizar la *comunidad* como un nivel de las mismas. El concepto de *hegemonía comunal* que propone Mallon permite abordar la dinámica etnopolítica que se despliega en la vida comunitaria en la región de los Chichahuaxtla y considerar la solidaridad pero también la jerarquía y vigilancia internas (Mallon, 2003). Entiendo la comunidad como un lugar complejo y contradictorio, donde la disputa y negociación son parte de un proceso social continuo que transforma y recrea las identidades sociopolíticas comunales y étnicas, en el marco más amplio del conflicto intercultural con el Estado e imbricadas con éste; en dicho proceso, las negociaciones políticas e identitarias suceden en espacios como la escuela, como institución donde se “disputa, legitima y redefine el poder constantemente” (Ibid: 85). Desde esta perspectiva, *la comunidad* como concepto político, es producto de “conflictos entre una serie de posibles proyectos comunales”, y se entiende en formas diversas:

“La comunidad como red de linajes étnicos y compromisos generacionales; la comunidad como entidad espacial o geográfica; la comunidad como un espacio cultural con varias identidades en proceso de cuestionamiento y negociación; la comunidad como un todo ‘imaginado’ que entra[...] en confrontación y coalición con el mundo exterior; la comunidad como una red de instituciones políticas en flujo y transformación (...) definiciones que se entrelazan entre sí a través de secuencias específicas de lucha” (Ibidem: 187).

La distinción étnica se actualiza mediante procesos de *etnogénesis* y reinención cultural o *invención de tradiciones* (Hobsbawm, 2002). Estos implican extraer de la praxis cultural e histórica, elementos diacríticos que resulten estratégicamente significativos para marcar y reinventar la frontera étnica, con miras a su reconocimiento como sujeto social y sujeto de derechos. Son entonces estrategias políticas frente al Estado y la sociedad envolvente, que “suelen requerir de nuevos liderazgos, que pueden chocar con los existentes y generar luchas facciosas; requieren

igualmente de nuevos ‘intelectuales orgánicos’ que articulen narrativas y discursos que muchos considerarán subversivos y molestos” (De la Peña, 2008:3).

El encuentro entre estos dos marcos conceptuales y analíticos, configura el tercer eje que sustenta este trabajo. El concepto de *apropiación étnica de la escuela* ha sido planteado por Bertely (2005), en diálogo con la *apropiación escolar* de Rockwell (2005), y nos permite explorar la interrelación entre escuela y etnicidad en contextos etnopolíticos como la región Triqui alta.

La *apropiación escolar* desde el punto de vista de Rockwell (2005) refiere a la traducción local del proceso de escolarización, y es útil para analizar las relaciones entre las prácticas culturales escolares y los procesos macrosociales. En sus palabras permite ubicar “la acción de las personas que toman posesión de los recursos culturales y que los utilizan” al tiempo que alude “al tipo de cultura arraigada en la vida cotidiana, en objetos, herramientas, prácticas, imágenes y palabras, tal y como son experimentadas por las personas” (:29). Así mismo, Rockwell retoma a Chartier (1997) y señala que los procesos de apropiación cultural se entienden dentro de “conflictos sociales que ocurren en torno a clasificación, jerarquización, consagración o descalificación” de los bienes culturales (citado en Rockwell, 2005: 30), por lo que pueden ser estudiados como un recurso del que disponen los grupos sociales inmersos en relaciones de hegemonía.

Por su parte Bertely (2005) considera que el concepto de apropiación escolar puede resultar limitado por no plantear “con suficiencia el anclaje étnico y las filiaciones de parentesco, políticas y faccionalistas que intervienen en las capacidades autonómicas nativas, en el sentido de traducir los símbolos provistos por el Estado nacional a partir de lo que resulta políticamente significativo a los protagonistas” (:59). Ante ello, propone el concepto de *apropiación étnica* o *etnogénesis escolar*, que subraya el vínculo entre la historia social de la escolarización y las luchas políticas de los pueblos indígenas, que en muchos casos se expresan, según sus palabras, en “escenarios conflictivos donde los faccionalismos y las filiaciones de parentesco suelen condicionar y asegurar el control nativo sobre los recursos simbólicos y materiales representados por la escuela” (:59).

Finalmente, estos procesos convierten la escolarización en una *arena etnopolítica* (González 2008), un concepto acuñado desde el enfoque procesual de la antropología política (Swartz, Tuden y Turner, 1994; Cohen 1979; Lewellen, 2003) que alude a espacios de confrontación y relaciones de hegemonía, en los que los actores despliegan una serie de

recursos para mantenerse en el poder y establecen alianzas para la determinación y realización de objetivos públicos y para la obtención y uso diferenciado del poder (Lewellen, 2000).

El marco teórico descrito nos proporciona los elementos para analizar una expresión de los complejos procesos etnopolíticos que caracterizan la escolarización en la región alta Triqui. La escolarización se incorpora como *atributo étnico* (Bertely 1998, González 2003), esto es, como un recurso cultural e identitario que resulta estratégico para los intereses etnopolíticos –sectoriales, faccionalistas y de parentesco- en un marco de conflicto intercultural con el Estado y de construcción de *hegemonía comunal* (Mallon, 2003). La escuela y el saber escolar, así como la pertenencia al magisterio, son objeto de *apropiación étnica*. Una de sus expresiones es un proyecto étnico llevado a la escuela, a construirse en la socialización escolar de sus niños y niñas. Analizar y caracterizar esta apropiación Triqui de la escuela es el objeto de esta investigación.

Marco metodológico y el trabajo de campo

Uno de los puntos de partida de la propuesta metodológica de este trabajo, es la idea de que “No es posible el diálogo intercultural que nuestra época reclama, si éste está basado en el mutuo desconocimiento de sus protagonistas” (Bartolomé, 2003). Comprender la complejidad de las relaciones que se desarrollan en torno a los procesos locales de escolarización de los pueblos indios, requiere desentrañarlas a partir de las prácticas y discursos de los actores y sus significados en los contextos específicos en que se desarrollan. El enfoque etnográfico nos permite mirar las múltiples dimensiones que forman parte de esta compleja red de relaciones, “como una manera de comprender mejor sus propios mundos en relación con los otros, aquellos que detentan poder y privilegio” (Rockwell, 2009:21) es decir, en palabras de Rockwell, *documentar lo no documentado* (Rockwell, 2009), acceder a lo cotidiano, familiar y muchas veces oculto o inconsciente, a “la historia de los que han logrado la resistencia a la dominación y la construcción de movimientos alternativos” (Ibid:21), pero sin dejar de tener presente y observar el poder hegemónico y su impacto en la realidad social.

Este trabajo se inscribe en una perspectiva etnográfica, entendiendo la etnografía no únicamente como un método, sino como una *perspectiva*, una forma de mirar los procesos sociales. Rockwell define la investigación etnográfica como aquella que “parte de la experiencia prolongada del etnógrafo en una localidad y de la interacción con quienes la habitan (...); producen, como resultado de un trabajo analítico, un documento descriptivo (...), en el cual se inscribe la realidad social no documentada y se integra el conocimiento local. (...)

esta experiencia etnográfica resulta ser más significativa si la acompaña un trabajo reflexivo que permita transformar y precisar la concepción desde la cual se mira y se describe la realidad” (Rockwell, 2009:25).

La etnografía en el ámbito educativo contribuye con una mirada profunda a los contextos socioculturales y políticos que construyen la escuela, aportando “descripciones de procesos que se dan dentro o fuera de las instituciones educativas (...), puede abrir la mirada para comprender dichos procesos dentro de las matrices socioculturales y considerar las relaciones de poder y desigualdad que también inciden en ellos” (Rockwell, 2009:27). Bertely (2000) plantea que para la etnografía educativa, la realidad escolar se construye socialmente en contextos específicos que se *crean y recrean* en la vida cotidiana, cuyos significados *profundos* pueden ser explorados a partir de lo que se dice y hace en las escuelas, o en torno a ellas.

Abrir la mirada a la multiplicidad de procesos que se dan en torno a la escuela desde la voz de los actores que participan en ellos, con un doble enfoque sincrónico y procesual, implica recuperar y analizar sus prácticas escolares y culturales, partir de sus discursos y de la reconstrucción de sus historias. El análisis de ambas dimensiones permite profundizar en la comprensión de algunas de las dinámicas y lógicas culturales que intervienen en estos procesos regionales, en la perspectiva de sus participantes. Esto representa un camino multidimensional que se despliega en una realidad cambiante que a su vez nos interpela, modifica nuestras percepciones y nos invita a ser parte de la transformación que implica el proceso de conocimiento.

La escuela de Miguel Hidalgo Chichahuaxtla constituye la principal expresión de la arena etnopolítica de la escolarización en la región alta Triqui. La escuela entonces fue una ventana de observación para: a) reconstruir las diferentes voces presentes en el origen de un proyecto de etnogénesis escolar, anclado en las relaciones de parentesco, y en las filiaciones políticas, gremiales y étnicas locales; b) describir etnográficamente las prácticas, los discursos, los emblemas y los recursos distintivos que se ponen en juego y cómo aportan a su propuesta identitaria; c) caracterizar el proyecto pedagógico-político implícito en la escuela e identificar sus principales significados de cara a la actualización de la identidad Triqui contemporánea, y d) perfilar la *arena* en la que esta experiencia se construye y las tensiones y contradicciones que involucra.

El trabajo de campo sujeto a los tiempos del programa de Maestría del CIESAS Pacífico Sur, se realizó entre septiembre y diciembre de 2012. Los principales recursos

etnográficos fueron la observación participante de las dinámicas escolares y de las relaciones de la escuela con la comunidad, y las entrevistas etnográficas con docentes, padres y autoridades, mismas que me permitieron un acercamiento a este complejo entramado que se complementó con la observación del trabajo de los docentes en el aula. Así mismo fue importante la observación de la dinámica sociopolítica de San Andrés Chicahuaxtla que se logra distinguir en el movimiento que se desarrolla en torno al día de plaza grande.

La investigación se construye con base en los testimonios recabados en entrevistas etnográficas a profundidad con los integrantes del equipo docente de la escuela Emiliano Zapata, las autoridades de la localidad de Miguel Hidalgo Chicahuaxtla, y de San Andrés Chicahuaxtla así como de otros actores educativos (maestros jubilados y docentes en servicio) que forman parte de este campo etnopolítico, cuyas voces representan posiciones confrontadas. Para reconstruir la génesis de proyecto, desarrollé entrevistas abiertas a los maestros que participaron en la reactivación de la escuela de Miguel Hidalgo, en el contexto político de 2006, con el objetivo de conocer las perspectivas de los diferentes actores políticos y su posicionamiento en la arena etnopolítica regional. También realicé entrevistas con otros actores comunitarios que me permitieron construir una visión diacrónica con respecto a la fundación de la escuela y la consolidación de Miguel Hidalgo Chicahuaxtla como Agencia Municipal. Fueron muy importantes los intercambios sostenidos con otros actores comunitarios que me permitieron explorar la vigencia de la organización etnopolítica basada en linajes.

Además de las observaciones realizadas en el periodo concentrado de trabajo de campo, también considero observaciones realizadas con anterioridad en periodos cortos y eventos específicos, como la observación de la fiesta de carnaval en 2010, el seguimiento a las clases de música de la escuela (2010 - 2011), la clausura de los ciclos escolares 2010-2011 y 2012- 2013; y el proceso de construcción de la cisterna para la escuela Emiliano Zapata que se realizó entre 2010 y 2011, en el que participé como parte del proyecto ya mencionado que se desarrolló en la región. La participación directa en esta experiencia previa, enriquece mi perspectiva y me permite incorporar otros elementos para ofrecer una descripción más detallada de la escuela y su especificidad en el contexto local.

Cuando leí que Cardoso de Oliveira (2004) se autodefinía a sí mismo como “*observador no desinteresado del movimiento indígena en Brasil*” me identifiqué inmediatamente con esa posición. En mi caso y para los efectos de este trabajo, me declaro observadora *no desinteresada* del movimiento que se da en torno a la escuela y su impacto en la construcción de nuevas propuestas educativas que desarrollen nuevas formas de etnicidad Triqui. Este posicionamiento *no desinteresado* tiene que ver con una búsqueda y un compromiso personal por comprender los procesos en los que me inserto, no sólo académicamente sino para contribuir con ellos desde una posición activista, convencida de que el conocimiento es poder y que debe servir para fortalecer los procesos colectivos.

Es importante explicitar que mi llegada a la región se da en el contexto de la realización de un proyecto de intervención concreto en la escuela Emiliano Zapata de Miguel Hidalgo Chichahuaxtla, proyecto que se desarrolló a solicitud del maestro Fausto Sandoval, quien en ese momento era director de la escuela primaria. En este sentido, soy un actor posicionado en el mismo proceso que estudio y formo parte de las redes que coadyuvan con este proyecto etnopolítico; y a la vez, desarrollo una *distancia etnográfica* que me permite comprender desde una perspectiva emic-etic, su complejidad y sus tensiones. Desde este espacio y este posicionamiento, paulatinamente me fui encontrando con la existencia de un proyecto étnico-educativo en construcción, al que subyace un conflicto con profundas razones, históricas e ideológicas, que los actores políticos implicados han ido construyendo y negociando frente a un discurso hegemónico del Estado hacia los pueblos indios, así como frente a la educación que promueve *para* las comunidades indígenas. Esta educación históricamente ha sido definida desde afuera, y sin respeto a los derechos colectivos de los pueblos a decidir autónomamente la educación pertinente y de calidad que requieren, reconocidos por instrumentos jurídicos internacionales.

Adentrarme en la comprensión de una realidad compleja en la que participa una multiplicidad de historias y de voces que se recomponen y reacomodan en cada coyuntura social específica, ha implicado moverme en espacios de tensión, de negociación, espacios altamente sensibles por las posiciones que los actores asumen y sus intereses convergentes y divergentes, donde entran en juego posicionamientos ideológicos, significados, expectativas o “apuestas” educativas diversas. Esto ha significado un gran reto en términos de los alcances de este trabajo y de mi propia posición en el mismo, situación que en diferentes momentos me ha

llevado a cuestionamientos profundos sobre mi propia práctica. Me propuse entonces, realizar un entretendido de algunas de estas voces con el objeto de mostrar las tensiones, los quiebres, los disensos, los encuentros o coincidencias que los actores de esta arena manifestaron en los espacios de diálogo que sostuvimos durante la etapa del trabajo de campo, y además, mostrar cómo en medio de toda esa diversidad se construye un proyecto étnico escolar, que hace una apuesta específica por el fortalecimiento de la identidad Triqui contemporánea.

La intención de mostrar algunas de las contradicciones y tensiones que surgieron en el proceso de etnografiar la dinámica etnopolítica de los Chichahuaxtlas en torno a la escolarización, y a uno de sus proyectos en construcción, es contribuir a la reflexión y al diálogo comunitario, tomando en cuenta el efecto que esta dinámica tiene en la comunidad educativa de niños, padres de familia, autoridades y otros actores locales. Considero que el debate profundo y respetuoso es fundamental en la definición de posicionamientos colectivos, en este caso en torno a un proyecto educativo cultural y políticamente pertinente que se orienta a fortalecer y desarrollar la identidad Triqui en una sociedad que se ha definido hegemónicamente como nacional, monolingüe, monocultural, y que ahora adopta una definición pluricultural sin que eso signifique el respeto a los derechos sociales, culturales y educativos de los pueblos originarios. Así mismo, considero que el reconocimiento de las diferencias internas puede constituir un punto de partida que abra la posibilidad de construir consensos comunitarios con respecto a esta y otras problemáticas.

De ninguna manera pretendí hacer un estudio exhaustivo de la escolarización en la región alta, proceso que tiene una larga y compleja historia que sobrepasa por mucho los alcances de esta investigación. En este sentido, el estudio de las otras experiencias escolares de la zona es un aspecto que vale la pena ser considerado en posteriores investigaciones.

De la misma manera, estoy consciente de que hay muchas voces y experiencias que tienen mucho que aportar al debate comunitario sobre una propuesta educativa pertinente para el pueblo Nánj ní'in (Triqui); debate que no solamente concierne a los maestros, sino también a padres de familia, autoridades, alumnos y otros actores comunitarios interesados en este proceso. Incorporar sus voces es una tarea y un compromiso que queda pendiente. Espero que este trabajo pueda aportar al enriquecimiento del diálogo comunitario, que a su vez fortalezca los procesos identitarios y autonómicos de la región Triqui Alta, frente a la historia del conflicto intercultural y las políticas neoliberales que son su expresión contemporánea.

CAPÍTULO I

De escenarios y actores. Los Triquis de la zona alta y la escolarización

1.1 La región Triqui: un lunar dentro de la mixteca.

El pueblo Triqui se ubica al noroeste del estado de Oaxaca. Su territorio se halla enclavado en la Mixteca Alta en lo que se conoce como el “Nudo Mixteco”, punto donde se encuentran la Sierra Madre del Sur, que corre paralela al Océano Pacífico, con “su hermana”, la Sierra Madre Oriental (García Alcaraz, 1973). La región se ubica en medio de tres pequeñas ciudades: Putla, Juxtlahuaca y Tlaxiaco. Las comunidades Triquis están supeditadas, administrativamente, a alguna de estas tres ciudades mestizas, por su pertenencia político - administrativa o por su estrecha relación debido a que el territorio se localiza en el área de influencia económica de estos tres centros urbanos (Parra y Hernández, 1994).



Fuente: elaboración propia

El idioma Triqui tiene funcionalidad en todas las situaciones de interacción asociadas a la cultura propia, desde las esferas más privadas de la vida cotidiana y familiar hasta las actividades comunitarias de participación colectiva como son las asambleas.

El territorio cuenta con una población hablante de lengua Triqui de 25,883 personas, de las cuales 12,108 son mujeres y 13, 775 son hombres (INEGI, 2010). Los municipios con mayor cantidad de población hablante del Triqui son: Santiago Juxtlahuaca, Putla Villa de Guerrero y San Martín Itunyoso, en Oaxaca, así como Ensenada, en Baja California, debido a los flujos migratorios. De acuerdo al Perfil sociodemográfico de la población que habla lengua indígena (INEGI, 2009), a nivel nacional 19.1% de los hablantes de lengua Triqui no hablan español, 12.6% de los hombres y 24.8% de las mujeres, indicadores que en Oaxaca alcanzan niveles de 16 y 30 por ciento. El 57.1% de la población monolingüe se asienta en el municipio de Juxtlahuaca y el 19.4% en Putla Villa de Guerrero, municipios a los que pertenecen Copala y San Andrés Chicahuaxtla junto con las localidades de la zona alta, respectivamente.

Los pobladores de la región reconocen tres variantes principales de la lengua: el Triqui de Chicahuaxtla, el de Itunyoso y el de Copala. El territorio conforma una extensión compacta que cubre una superficie de 517.6 km², integrado por cinco núcleos agrarios contiguos que corresponden parcialmente a los antiguos clanes de la organización etnoterritorial Triqui: Chicahuaxtla, San Martín Itunyoso, San Juan Copala, Santo Domingo del Estado y San José Xochixtlán; cada clan, a su vez, está conformado por diferentes linajes cuyas tierras no necesariamente se sitúan de manera adyacente (Lewin, 1999; Avendaño, 2001), los límites entre estos núcleos agrarios representan fronteras formales tanto hacia adentro como hacia fuera del territorio Triqui (Lewin, 1999) “lo cual convierte al territorio en un referente cultural primordial en la constitución y mantenimiento de las fronteras étnicas del grupo” (:217).

La estructura clánica territorial integrada por linajes, constituye la organización territorial de los Triquis, especialmente de las localidades ubicadas en la zona alta, en ella se articula la dimensión parental y territorial de manera precisa en torno a grupos de descendencia patrilineal que pueden demostrar su ascendencia en torno a un antepasado común y tienen acceso a tierras (en general por vía paterna) en espacios que no siempre se encuentran concentrados en una misma comunidad (Lewin, 1999).

Actualmente la región Triqui se encuentra políticamente delimitada en cuatro municipios; la mayoría de comunidades y agencias de la zona baja pertenecen a los municipios mestizos de Juxtlahuaca, y una mínima parte a Constanza del Rosario. Las poblaciones de la zona alta forman parte del municipio mestizo de Putla Villa de Guerrero, y San Martín Itunyoso es la única población Triqui que se conserva como municipio; tanto Chicahuaxtla como Copala perdieron este estatus en los años cuarenta. Esta distribución municipal no

corresponde a la trayectoria histórica de las comunidades Triquis a decir de Pedro Lewin (1999), y se enmarca en una estrategia de control de la población Triqui por parte del Estado (íbid).

Según García Alcaráz (1973) uno de los niveles de la organización sociopolítica de los Triquis tiene que ver con la designación de los centros políticos religiosos o *Chuma'a*, que en el caso de la zona baja es Copala; este término se utiliza también en la región alta, pero de acuerdo a su variante lingüística es *Yuma'a*: tanto San Andrés Chicahuaxtla como San Martín Itunyoso son *Yuma'a*.

El *Yuma'a* significa *el lugar de llegada* o *el lugar para juntarse*, también se traduce como pueblo. Los pobladores de la región refieren que, en otros tiempos, cuando la gente vivía más dispersa, el *Yuma'a* era el lugar donde se asentaban las mayordomías o donde se llegaba a cumplir los cargos comunitarios, así la persona que tenía que cumplir algún cargo se trasladaba a vivir al *Yuma'a* durante todo el tiempo que correspondía su desempeño.

El territorio Triqui se encuentra distribuido en dos subregiones delimitadas ecológica y culturalmente: una se conoce como la “región Triqui baja” (cuyas alturas fluctúan entre los 800 y los 1500 metros de altura), y tiene como población principal a San Juan Copala. Es una zona cálida, con tierras de buena calidad que permite diversidad en los cultivos, además de maíz, frijol, calabaza y chilacayote, plantan café en pequeña escala que intercalan con plátano (Parra y Hernández, 1994). Ya Pablo Velásquez en los años cincuenta (2011) observó que los Triquis de Copala eran considerados “gente rica”, precisamente por su capacidad productiva, lo que los coloca en una posición importante en el mercado regional.

La segunda subregión es la “región Triqui alta”, zona alta y fría (con alturas que oscilan alrededor de los 2500 metros), cuyos principales centros de población son San Andrés Chicahuaxtla, San Martín Itunyoso y Santo Domingo del Estado (Lewin y Sandoval, 2007).

Uno de los marcadores étnicos que identifica a la región es el huipil que utilizan las mujeres. Éste tiene tres variantes regionales: en el de Copala, aunque es largo como el de Chicahuaxtla, el color rojo característico es más tupido; en el caso de Itunyoso, el huipil es corto. Este referente identitario que indica la adscripción regional de las personas, es visible solamente en las mujeres, ya que los hombres actualmente no utilizan ninguna clase de indumentaria tradicional (Lewin, 1999).

Las condiciones accidentadas en que se encuentra la región mantuvieron a la zona como un territorio con pocas posibilidades de acceso y a los pueblos como lugares aislados. Con la apertura de vías de comunicación hacia finales de los años cincuenta⁴, (Parra y Hernández, 1994) en realidad la región quedó fácilmente comunicada, y la relación que cada una de las subregiones mantuvo con la sociedad circundante fue diferenciada. En este sentido, la sociedad Triqui no es una unidad regional homogénea, cada una de las subregiones estableció su propio esquema de relación con la sociedad nacional envolvente, así se fueron marcando las diferencias en términos económicos, culturales y políticos.

El hecho de que la subregión baja contara con mejores tierras y climas y, por lo tanto, mayores posibilidades en la diversificación de los cultivos pudiera ser “...el motivo de que hayan tenido menos necesidad de recurrir a los pueblos mestizos y mixtecos en busca de trabajo” (Parra y Hernández, 1994:94). Por el contrario, en la zona alta de los Chicahuaxtlas, el frío y lo accidentado de su orografía, ha determinado la baja productividad en la cosecha de maíz, frijol y calabaza, lo que “obligaba a los Triquis a concurrir a los pueblos mestizos en busca de trabajo, a un mayor contacto con el exterior” (:63).

“La zona alta ha tenido un desarrollo y desenvolvimiento un tanto independiente de Copala; su aculturamiento ha sido más intenso y más temprano por su situación económica y geográfica; las relaciones que han entablado con los mestizos han sido constantes y menos conflictivas que en la subregión baja” (Parra y Hernández, 1994:64).

Al respecto Parra y Hernández comentan que, debido a esta situación, se ha tenido la idea de que la apertura de Chicahuaxtla es la que ha favorecido la entrada de diferentes programas de desarrollo o planes de integración de los gobiernos tanto estatales como federales. Sin embargo, hacia los años ochenta, la subregión de Copala comenzó a recibir grandes cantidades de recursos con el propósito de paliar la compleja situación político –social que ahí prevalecía (Parra y Hernández, 1994).

La correspondencia más cercana que existía entre los Triquis de la región alta con los pueblos mestizos de Tlaxiaco y Putla, “significa que existe una mayor concertación entre una

⁴ En 1962 fue inaugurada por el presidente de la República, Adolfo López Mateos, la carretera vecinal de terracería Yucudá- Pinotepa Nacional, que parte del kilómetro 412 de la carretera Panamericana, en dirección sur hacia el Océano Pacífico, para entroncar con la carretera Federal Costera del Pacífico en el kilómetro 273, cerca de Pinotepa Nacional. Cuando fue inaugurada, tenía tan solo 40 kilómetros pavimentados; en la actualidad se encuentra pavimentada en su totalidad. Ésta atraviesa la región; en su avance de Tlaxiaco a Putla enlaza a Chicahuaxtla y a San Martín Itunyoso, y el tramo hacia Juxtlahuaca comunica a San Juan Copala (Parra y Hernández, 1994:31).

parte de la sociedad indígena y la sociedad nacional, sin que, por supuesto, cada una abandone su especificidad.”(41) Con todo, en la región las fronteras interétnicas estaban claramente definidas, aun en el caso de las comunidades que se relacionaban de manera más directa con la sociedad nacional. (Ibid)

Como sujeto etnopolítico, el pueblo Triqui posee una intensa historia de resistencia para conservar su identidad cultural y defender su autonomía, sus formas de organización, y sobre todo la posesión comunal de su tierra.

La región se encuentra rodeada de pueblos mestizos desde donde, históricamente, se reproducen condiciones de discriminación étnica y formas de control político por parte de los grupos hegemónicos locales (Lewin y Sandoval, 2007); otra frontera interétnica son los pueblos mixtecos con los que existen complejas historias de conflictos por la tierra. De hecho, las dimensiones territoriales actuales no corresponden al área original, ésta se ha visto mermada en una larga historia de despojos y conflictos político – territoriales. Por ejemplo, en la etapa de la Colonia, el pueblo Triqui sufrió una disminución del 30 por ciento de su territorio; desde entonces, esas tierras han permanecido en manos de pueblos mixtecos o mestizos circunvecinos (Lewin, 1999; García Alcaraz, 1973).

Sin embargo, así como la historia de dominación es larga, la de resistencia también. El pueblo Triqui se ha caracterizado por la defensa constante de su territorio y de la propiedad comunal de la tierra, que históricamente ha sido un punto de confrontación y un escenario de levantamientos indígenas en diferentes periodos históricos (ver Lewin 1999; Parra y Hernández, 1994; García Alcaraz, 1973). La larga trayectoria de confrontaciones violentas que tiene la región y particularmente el pueblo de Copala, ha generado en la opinión pública un estereotipo que considera a los Triquis como un grupo violento, ingobernable y hostil (Lewin 1999). Este calificativo suele asociarse a otros estereotipos negativos, por ejemplo, los que atribuyen la violencia regional a los “niveles de aislamiento y/o salvajismo”, cuando en realidad atrás de las confrontaciones hay procesos hegemónicos sumamente complejos. Siguiendo a Parra y Hernández, la violencia regional es producto de estas dinámicas etnopolíticas históricas: “la muerte no es más que la manifestación de un proceso político y social que tiene como centro relaciones de poder violentas que regionalmente caracterizan a la zona baja” (Parra y Hernández, 1994:66).

La persistencia de la organización sociopolítica etno territorial, sobre todo en la zona alta, y su vitalidad idiomática (Lewin y Sandoval, 2007), constituyen dos dinámicas socioculturales que además de ser marcadores de identidad étnica, favorecen los intensos procesos de resistencia local y regional en un contexto de relaciones de asimetría.

1.2 La zona alta y San Andrés Chicahuaxtla como centro de la vida política regional.

Chicahuaxtla es una voz náhuatl que designa esta localidad como un “lugar de fuerza” o “lugar fuerte”. Efectivamente, para los externos es un lugar cuya fortaleza se va descubriendo poco a poco, al principio es una fuerza que está allí, entre la niebla, que gradualmente se va revelando en cada una de sus facetas, en la fuerza de su geografía, de su clima, del paisaje, de su gente, de su lengua, de su día a día, con un pasado muy presente y una mirada puesta en el devenir, en el caminar... La gente de Chicahuaxtla se identifica con este nombre. También se le conoce como Yuma'nikó que significa “pueblo grande”, o el “lugar grande donde pertenecemos” en lengua nánj nī'in (Triqui). Yuma'nikó deriva de Yuma'a que, como se mencionó anteriormente, con él se distinguen los centros político- religiosos de los Triquis, que en el caso de los chicahuaxtlas se considera Yuma'a Chicahuaxtla.

En Chicahuaxtla se habla una de las tres variantes lingüísticas del idioma nánj nī'in (Triqui) y los habitantes de esta zona se refieren a ellos mismos como *gui a'mi nánj nī'in*, “La gente que habla la palabra completa”.

Con una población de 1120 habitantes (INEGI 2010), Chicahuaxtla es una de las agencias municipales más pobladas de la región alta. Además de las instituciones locales, como la agencia municipal cuyas autoridades se nombran anualmente en asamblea, se concentran en este lugar otras instituciones que dan servicio no solamente a la población local, sino a los habitantes de otras localidades que pertenecen a esta misma región, como la oficina de Bienes Comunales, un albergue para niños que provienen de lugares alejados que estudian la primaria o la secundaria, e hijos de familias de escasos recursos, el centro de salud, y las escuelas de secundaria y bachillerato, únicas en la región.

Nicho geográfico y organización socioeconómica

San Andrés Chicahuaxtla y las localidades que forman parte de esta zona se despliegan sobre un “espinazo montañoso” (Velásquez, 2011), donde se encuentran los aires fríos de la montaña y los vientos cálidos de la costa del Pacífico provocando una neblina espesa que permanece la mayor parte del año. La neblina, junto con los fuertes vientos que en algunas épocas del año

soplan en esta parte de la geografía, constituyen las características climáticas particulares de la región. Es una zona fría y agreste, que según Parra y Hernández (1994:28) presenta “una ecología severa y drástica”, con ciclos de cultivo de temporal largos (que arrojan una sola cosecha hacia finales del año) y pequeñas parcelas en terrenos con pendientes muy pronunciadas. Esto, sumado a las duras condiciones climáticas (vientos y heladas) y otros factores naturales (como los ataques a la milpa por tejones y otros animales del monte), dificulta el trabajo agrícola del que se obtiene un rendimiento precario en la producción, insuficiente, incluso, para obtener el maíz necesario para el autoconsumo anual.

Ya desde los años cincuenta, Pablo Velásquez (2011) observaba que: “culturalmente hablando, la economía del pueblo estaría basada en la agricultura, pero debido a que esto no resuelve sus necesidades, los habitantes se ven obligados a poner su atención en otras actividades” (Velásquez, 2011:156). Antes como ahora, obtener cada kilogramo de alimento en esas condiciones requiere un enorme esfuerzo que logra concretarse gracias también a la organización colectiva del trabajo en la que participan los integrantes de cada familia. Los Triquis “siguen enfrentados, en primera instancia, al qué y cómo van a comer, vestir y guarecerse” (García Alcaraz, 1973: 72).

Debido a esta necesidad de búsqueda de fuentes alternas de ingresos, en Chichahuaxtla se ha desarrollado una diversificación de actividades económicas, entre las cuales destaca la migración a centros urbanos como la ciudad de México, o bien hacia los campos productores del norte de México y los Estados Unidos. Crecientemente la migración constituye una vía económica alterna para los habitantes de la zona.

La escolarización, aunque en menor medida, genera también un tipo de migración en los jóvenes que salen de la comunidad por motivos de estudio y profesionalización. Esta migración en algunos casos es temporal; entre los profesionales que regresan a ejercer en la zona sin duda la docencia es la que ha representado mayores posibilidades de diversificación laboral. Incluso en décadas previas ser maestro era la única posibilidad de acceso al estudio con beneficios laborales inmediatos.

Como ya referimos antes, las relaciones económicas, comerciales y político - administrativas inmediatas de los Chichahuaxtlas, se desarrollan principalmente con la ciudad mestiza de Tlaxiaco, uno de los centros económicos más importantes de la mixteca alta, y Putla Villa de Guerrero, un centro urbano mestizo ubicado en tierras bajas, y cabecera municipal y distrital.

Una actividad socioeconómica y cultural de gran relevancia es el mercado que se realiza cada lunes, día de la plaza grande en San Andrés Chicahuaxtla. Es el único mercado de la región alta, y uno de los principales espacios donde se desarrolla la dinámica económica y política de la zona. A él acuden a ofrecer sus productos habitantes de las localidades Triquis de los alrededores, así como de San Martín Itunyoso y Copala, también llegan mixtecos de poblaciones cercanas, mestizos de Tlaxiaco y Putla, y un número considerable de comerciantes de Puebla. Un poco antes del amanecer se instalan a vender, comprar e intercambiar en forma de trueque. Los productos son diversos: barro bruñido, tenates y petates; totopos de maíz de diferentes colores: amarillo, azul, blanco y naranja; pan, carnes, frutas y verduras; materiales de tejido y mercería; pulque, etcétera. Los puestos más grandes son de comerciantes de Tlaxiaco o Puebla, quienes llegan en camionetas cargadas de mercancía como plásticos, utensilios de cocina, muebles, ropa, zapatos, discos compactos de música, herramientas y varios productos.

Además de los comerciantes de Tlaxiaco, algunas familias de Chicahuaxtla venden también su producción de traspatio.

Entre los puestos más concurridos están los de hilos y listones de todos colores, donde se encuentra lo necesario para la elaboración de huipiles y otras prendas que se usan en la región, tejidas en telar de cintura. Y muchos puestos pequeños que atienden mujeres sentadas en el piso, la mayoría Triquis de la región alta, con montoncitos de frutas, jitomate, ramos de flores o de hierbas comestibles, sobre todo quelites y hongos de diferentes tipos. En los puestos de pulque (que proviene de alguna comunidad mixteca cercana), se juntan desde muy temprano las mujeres a beber en jícaras compartidas, es un momento de convivencia y de encuentro entre ellas. El mercado de Chicahuaxtla es dinámico, especialmente en fechas previas a las celebraciones más importantes, como el día de muertos, donde resalta el colorido de los huipiles rojos que contrasta con las flores amarillas de cempoalxochitl. El día de plaza también se aprovecha para atender asuntos pendientes y realizar trámites, como acudir al centro de salud, hablar con maestros y directivos en las escuelas (que abren las puertas durante el receso para que los alumnos salgan al mercado), realizar alguna diligencia en la agencia municipal o en los comités de servicios. Ese día, la oficina del Comisariado de Bienes Comunales tiene gran actividad: se reúne el pleno para atender a las personas y autoridades de las comunidades que lo requieran.

Organización sociopolítica

Administrativamente Chichahuaxtla es cabecera de núcleo agrario, integrado por diez localidades, la mayoría de ellas con estatus de agencias municipales, y aproximadamente otros seis pequeños asentamientos. El Comisariado de Bienes Comunales tiene un peso político importante en la región; el nombramiento de sus miembros se realiza en asamblea regional, y se considera para su conformación representantes de todas las localidades que forman parte del núcleo agrario. Este cargo tiene una duración de tres años y las personas que son nombradas adquieren un gran prestigio en la comunidad.

El Comisariado de Bienes Comunales es una de las principales autoridades tradicionales. En la región Triqui alta, esta estructura política se superpone con otra “aún más tradicional” que son los jefes de linaje o socios de tierra, denominados localmente “jefes de socios”. Aunque no es una constante en la actualidad, en el nombramiento del Presidente de Bienes Comunales se observa esta superposición de estructuras de autoridad, cuando tradicionalmente este cargo ha sido ocupado por alguno de los “jefes de socios” de los linajes más influyentes en los chichahuaxtlas (Lewin, 1999).

Por lo demás, la composición social y política de la región Triqui alta es diversa y compleja. San Andrés Chichahuaxtla se consolida como un centro político, social y económico por ser el espacio de concentración de las instituciones del Estado, que participan en la toma de decisiones locales y regionales, es decir, la vida política de la zona alta. Este proceso se desarrolla en medio de tensiones, por los faccionalismos locales confrontados por intereses diversos y contrapuestos, y por posiciones de control y hegemonía local. Entre estas facciones, heterogéneas al interior, destaca el sector magisterial Triqui, actor social y político influyente por el capital cultural que le representa su escolarización, su nivel de participación en los principales puestos políticos comunitarios, su discurso político y su jerarquía en el sistema de poder tradicional. Los maestros también son actores socioeconómicos, dinamizadores de la economía regional por la seguridad de su ingreso y la relativa estabilidad de su condición laboral. Finalmente, como lo han documentado los trabajos paradigmáticos de Vargas (1994), Pineda (1993) sobre maestros bilingües en los contextos etnopolíticos de Michoacán y los Altos de Chiapas, y trabajos más recientes en el contexto oaxaqueño (Coronado 2012, González Apodaca, 2008), el sector de maestros Triqui es un importante actor sociocultural regional, con funciones de intermediación política (De la Peña, 1998).

1.3 Las políticas nacionales de educación indígena en la zona alta Triqui: historia y contexto de la escolarización regional.

En una mirada más amplia, los procesos etnopolíticos impulsados –entre otros actores- por el sector de maestros de la región Triqui Alta, han de leerse en el marco nacional de las políticas educativas oficiales dirigidas a la población indígena. A continuación se muestran algunas expresiones locales y regionales en que las políticas educativas nacionales, sus acciones y orientaciones, se imbrican con la compleja dinámica sociopolítica y cultural Triqui y conforman apropiaciones estratégicas de la escuela desde los intereses étnico-políticos de la facción del magisterio Triqui.

El incorporacionismo y el integracionismo: formación de maestros Triquis en la Casa del Estudiante Indígena

Como ha sido ampliamente señalado, los gobiernos posrevolucionarios en su afán de construir “una nación unitaria y homogénea de ciudadanos e individuos” (Dietz y Mateos, 2011), se dan a la tarea de “mexicanizar al indio”. Para ello, la escuela se transforma en un instrumento privilegiado capaz de incidir de manera efectiva en procesos de aculturación en aras del “progreso social”. Así, se generaron una serie de políticas y estrategias que incidieron profundamente en “las estructuras locales consuetudinarias” de las comunidades indígenas (ibid).

“La escuela emerge como organizadora y transmisora de un saber institucionalizado, estrechamente vinculada a la formación de los estados nacionales del siglo XX. En México se concibe como respuesta al proyecto de unidad nacional y los discursos de la modernización, medio por excelencia para la transformación sociocultural que llevará a la uniformidad lingüística y cultural dentro de un tipo ideal de ciudadano mestizo. Difusora de la ideología nacionalista, la cultura escolar se entiende, desde la época posrevolucionaria, como cultura nacional” (González Apodaca, 2008: 48).

La gente de la región Triqui recuerda que, alrededor de los años veinte, llegó a la escuela de San Andrés Chicahuaxtla uno de los primeros maestros, de origen mixteco; formado en las políticas educativas del indigenismo incorporacionista se fue ganando la confianza de la gente de la comunidad al grado de intervenir como mediador en conflictos limítrofes con otros pueblos mixtecos. Este maestro promovió que dos jóvenes Triquis estudiaran casi una década después en la Casa del Estudiante Indígena en la ciudad de México.

Esta institución, dedicada a la instrucción de jóvenes indígenas, fue creada con la idea de encontrar una solución al “problema” de incorporar a los indígenas a la Nación de manera eficiente, y que además correspondiera al ideal del Estado Nacional posrevolucionario de “forjar la verdadera alma nacional”⁵. La Casa del Estudiante Indígena surge con el apoyo decidido del presidente Calles en 1926 (Aguirre, 1973) y fue una de las tantas propuestas en “favor del indio” que formaba parte de las acciones que se emprendieron para alcanzar su asimilación⁶, lo cual fue una de las preocupaciones centrales de los gobiernos posteriores a la revolución, siempre con la premisa de que “la civilización occidental” era una forma de vida superior. El camino para "forjar el alma nacional" era "civilizar" a los grupos étnicos, "homogeneizar" sus hábitos, darles los elementos para que "ascendieran" a una forma de vida "superior" profundamente contrastante con sus valores, creencias y visión del mundo (Loyo, 1996 p.101). Se trataba de formar a jóvenes indígenas como agentes de “desarrollo” para sus regiones y, una vez “instruidos”, regresarían a sus lugares de origen para desempeñarse “(...) a modo de catalizadores y promuevan en las comunidades indígenas atrasadas el progreso y mejoramiento integral” (Aguirre, 1973:128).

En tanto experimento psicológico colectivo con indios, todos los detalles de su instalación y funcionamiento fueron cuidados: desde la selección, la dinámica de estudio e incorporación cultural y social de los jóvenes, hasta su ubicación en la Ciudad de México que “deliberadamente se escoge como sede de la casa (...) la metrópoli, donde los patrones de la civilización presentan una manifestación más patente” (Aguirre, 1973:126).

Con respecto a la selección para el reclutamiento de jóvenes pertenecientes a diferentes “razas”, como se consideraba a los pueblos indígenas en esos años (véase el informe: La Casa del Estudiante Indígena, 16 meses de labor en un experimento colectivo con indios. Febrero de 1926 – junio de 1927. Publicaciones de la SEP, 1927), se plantearon algunos criterios que fueron comunicados a los gobernadores de los estados: mandar al menos dos varones de entre 14 a 18 años originarios de regiones con densa población indígena; que

⁵Parte de la carta de Puig Casauranc enviada a los gobernadores para solicitar la selección de diez indígenas en Publicaciones de la SEP. (1927). La Casa del Estudiante Indígena, 16 meses de labor en un experimento colectivo con indios. Febrero de 1926 – junio de 1927. México: Talleres Gráficos de la Nación.

⁶ Aguirre Beltrán (1973) señala que “Dentro de este movimiento [asimilacionista] se incluye una compleja serie de organizaciones, como las Escuelas Rurales, las Normales Regionales, las Misiones Culturales ambulantes, las escuelas Centrales Agrícolas y otros internados similares a esta Casa, en diversas regiones del país.” (:17)

hablaran y entendieran “el idioma indio propio” y que tuvieran “las características de inteligencia, vigor físico y salud”⁷ necesarios para su estancia en la Casa.

Uno de los principios básicos para el esquema de incorporación pensado era la formación de un grupo escolar que no estuviera aislado de la vida citadina, ya que se trataba de buscar la cohesión y unidad de “las razas” a través del contacto cercano con criollos y mestizos; para ello, la estrategia fue incorporar a los jóvenes de la Casa a diversas escuelas urbanas y, con esto, adquirir el modelo de vida de la cultura occidental.

De los jóvenes Triquis que se fueron a estudiar a la casa del Estudiante Indígena en la ciudad de México, solamente uno de ellos regresó a su comunidad, se integró a la vida social y política, y se convirtió en el primer maestro Triqui que desempeñó un importante papel de intermediación cultural, al participar en múltiples gestiones de servicios en beneficio de la comunidad y en la definición de las instituciones de gobierno local. Se constituyó en uno de los primeros intelectuales Triquis, en el sentido que define De la Peña: “...‘los intelectuales indios’ son producto del Estado nacional, de sus campañas escolares, de su reclutamiento de jóvenes de las zonas indígenas como maestros rurales, promotores indigenistas y profesionales modernos que supuestamente volverían a sus pueblos de origen en calidad de difusores de la cultura nacional mestiza” (De la Peña, 1998 citado en González Apodaca 2008: 61).

Bajo las políticas del indigenismo integracionista se formaron, entonces, varias generaciones de maestros y maestras Triquis. El profesor Wilfrido Santiago, maestro jubilado de San Andrés Chicahuaxtla, recuerda el significado que la escolarización fue adquiriendo en la comunidad en este proceso y cómo se fue construyendo una representación del saber escolar como un capital cultural y un *atributo* de etnicidad (Bertely 1998, González 2004):

“Sí, para regresarse acá, (...) habían mandado a nosotros los varones, fuimos a Yosondúa y a las mujeres le mandó el difunto [maestro] a Teziutlán, Puebla. Sí, es escuela para mujeres, allí terminaron su primaria también, y de regreso pues se obligaba para que regresaran a trabajar en su área lingüístico...”.

“Pues quería ir, pero mi difunto papá no quería que yo fuera a estudiar, ‘para qué vas a estudiar si tenemos terrenos, y te pones a trabajar porque tu hermano mayor ya fue a estudiar, y los otros van a ir a estudiar pero quién va a cuidar los terrenos si te vas a estudiar’. Yo era el menor de mi difunto hermano, y bueno, ‘no te vas’, pero mi primo, el difunto [maestro de Chicahuaxtla] decía: ‘No, por qué, si al contrario, los que van a estudiar y regresan van a cuidar mejor sus terrenos, y el que no estudia cualquiera puede despojarlo o quitarlo el terreno’...”. (Wilfrido Santiago Bautista, profesor jubilado y Jefe de socios del linaje de los Santiago. Registro: 26/10/2012)

⁷ Op. Cit.

El proceso de escolarización regional empieza a cobrar importancia en tanto recurso de resistencia y de adaptación activa en las políticas estatales indigenistas. Así mismo, abre el camino para la formación de nuevos contingentes de maestros que en los años siguientes se insertan activamente en la dinámica social y política local-nacional, y al mismo tiempo, participan de sus formas de organización política y social tradicionales, lo que les permite conformarse como un sector influyente que paulatinamente va ganando mayor presencia comunitaria, ocupando posiciones de intermediación y protagonizando procesos de apropiación escolar (Rockwell, 1996), sobre todo a nivel de escolarización primaria.

En los años setenta las escuelas de la región funcionaban a cargo de maestros mixtecos principalmente, aun cuando ya había algunos maestros Triquis; incluso en 1974, este grupo de docentes mixtecos fundó la delegación sindical magisterial de Chicahuaxtla. Fue a partir de 1977 cuando los maestros Triquis iniciaron un movimiento para solicitar la salida de los maestros mixtecos por el descontento que ya existía al interior del gremio local. De acuerdo con los datos obtenidos en campo, la población de Chicahuaxtla no tenía inconveniente en que los maestros de la escuela fueran mixtecos a pesar de que no hablaban la lengua Triqui; sin embargo, los maestros Triquis se consideraban suficientemente formados para asumir los puestos docentes en todos los grados escolares: hasta entonces se les asignaban únicamente los grados del primer ciclo, lo cual era considerado como un trabajo que requería menor nivel de formación escolar que la necesaria para atender de cuarto a sexto grado. Así mismo, demandaban asumir la dirección de la gestión escolar y la toma de decisiones en las escuelas de su propia región. Finalmente, uno de sus argumentos fue su propio manejo de la lengua Triqui y la desubicación lingüística de los docentes mixtecos, en un contexto regional casi monolingüe en esta lengua y en el marco de una política bilingüe bicultural. Los maestros Triquis gestionaron su demanda en el Departamento de Educación Indígena en Oaxaca sin obtener respuesta. De acuerdo con sus testimonios, en ese tiempo los responsables de esa Dirección eran maestros zapotecos y mixtecos. Molestos, los maestros Triquis decidieron negociar directamente con los maestros mixtecos, intento también infructuoso.

“Sí, estábamos de acuerdo, porque también imponían los mixtecos todo lo que queríamos hacer, imponían. Todo el tiempo pues ‘que se haga esto, se organiza esto’, y ‘esto es’, y éramos unos cuantos, uno, dos estaban en cada escuela, y ya cuando nos reunían pues ya tenían bien planeado..., de lo que iban a decir, y nosotros llegábamos nada más a escuchar, y todo eso fue nuestro desacuerdo”. (Wilfrido Santiago Bautista, profesor jubilado y Jefe de socios del linaje de los Santiago. Registro: 26/10/2012)

Frente a esta situación los docentes Triquis decidieron negociar directamente a nivel federal, ante la recientemente creada Dirección General de Educación Indígena (1978), en donde sí recibieron apoyo para que los maestros mixtecos salieran de la región Triqui, bajo el argumento de la relevancia de la ubicación lingüística. Esta negociación, que muestra la apropiación étnica de la escuela (Bertely, 2005) y el uso estratégico de las políticas educativas oficiales para fines étnicos, fue exitosa. Los maestros mixtecos fueron saliendo de la zona paulatinamente, no sin cierta resistencia, ya que consideraban a la zona de Chicahuaxtla “bien ubicada” respecto a la ciudad de Tlaxiaco; finalmente accedieron al cambio de zona.

Para los docentes Triquis era estratégico asegurar espacios formales en sus propias zonas escolares y ejercer su capacidad de decisión y control sobre la escuela y sus recursos, lo que en términos de Bertely significa un ejercicio de *autonomía de facto* entendida como “la capacidad histórica de un pueblo lingüística y culturalmente distintivo, de negociar, resistir y traducir a su favor los proyectos educativos oficiales; protagonismo que asegura el control nativo sobre la escuela y sus recursos materiales y simbólicos” (Bertely, 2005:58).

La salida de las religiosas y la gestión de la escuela secundaria: poder letrado vs poder clerical

Otro hecho que ayuda a comprender el protagonismo etnopolítico de los maestros en la región, a través de la apropiación étnica de la escuela, fue la gestión de la primera y única escuela secundaria para toda la zona Triqui Alta. En los años ochenta, surgió la posibilidad de solicitar de manera inmediata, vía un programa gubernamental, los recursos necesarios para la creación de una escuela secundaria; ya antes se habían hecho varios intentos en este sentido, que no fructificaron por la falta de un terreno adecuado para ese fin. En esta ocasión se consideró utilizar de manera temporal dos espacios: un salón auditorio que se encontraba en el área de la Escuela Primaria Cuauhtémoc, o bien dos salones que se encontraban en un albergue-comedor construido por una congregación de religiosas guadalupanas en un terreno cedido por la comunidad. De acuerdo con la información recabada, este lugar funcionaba básicamente como comedor para niños, se repartían medicinas de patente y se formaban catequistas para hacer labor religiosa en la zona.

La población de Chicahuaxtla decidió en Asamblea solicitar a las religiosas, de manera temporal, los dos salones que se encontraban dentro del albergue, que estaban en desuso, para iniciar la secundaria. Ante el planteamiento de las autoridades comunitarias, las religiosas se negaron. El hecho dividió a la población y trajo consigo un movimiento interno que la gente de Chicahuaxtla recuerda como uno de los acontecimientos críticos en la historia local de

escolarización, ya que causó una importante fractura intracomunitaria e incluso al interior de las familias. En este conflicto, la defensa del centro misional fue asumida sobre todo por los catequistas, que eran personas mayores, y en algunos casos, padres de los mismos maestros que estaban defendiendo la instalación de la secundaria. Los acuerdos de Asamblea fueron el respaldo legítimo de las decisiones y las acciones emprendidas, que planteaban la disyuntiva entre religión y escuela.

“Pero lo convocamos a una Asamblea, como estaba yo de autoridad, convocamos a una Asamblea y sacamos los acuerdos. (...) ‘¿prefieren tener una casa misional o preferimos una secundaria?’, entonces ya nos metimos..., unas ideas de los señores, los que ya más o menos participan y son los que apoyaron a nosotros ‘no, dicen, preferible una secundaria, porque eso va a sacar al pueblo adelante, pero una religión no’. Y cuando se llevó a la Asamblea, este, pues ganamos”. (Wilfrido Santiago Bautista, profesor jubilado y Jefe de socios del linaje de los Santiago. Registro: 26/10/2012)

De manera paralela al conflicto por la secundaria en Chicahuaxtla, en esos años, a nivel estatal, se iniciaba el Movimiento Democrático Magisterial de Oaxaca, protagonizado por la Sección XXII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, en el que el sector Triqui fue participante activo. Esta fue una coyuntura de fortalecimiento político de los maestros Triquis, que no solo coincidió con la petición de los salones a las religiosas, sino que además ayudó al movimiento local por la instalación de la secundaria. Ante la negativa de las religiosas, y a pesar de la intervención de sus aliados políticos influyentes y de instancias oficiales que presionaron para que los maestros de San Andrés desistieran de la petición, la Asamblea decidió tomar las instalaciones.

“... ‘bueno, vamos a entrar a la brava’, como ya aprendimos algo que es el magisterio, (...) yo ya conozco cómo es la Sección 22, cómo se organizan ellos, ellos iniciaron parece que en octubre, y nosotros iniciamos hasta septiembre del otro año, ya más o menos tengo noción de eso, ‘vamos a armar los problemas pero de esta manera’, y ya, ‘vamos a tomar el centro misional’; dijeron los demás, bueno, lo tomamos, lo tuvimos que tomar; organizamos bien y ya, muchos, los amigos esos evangelistas no querían también ver a las religiosas, y también apoyaron a nosotros, y ya éramos más, y fuimos, ‘no, vamos a plantarnos’, (...) Afuera nada más, [para que] no se dejara que saliera ninguna de las cosas que estuvieran adentro, porque si no, nos van a culpar de cualquier cosita”. (Wilfrido Santiago Bautista, profesor jubilado y Jefe de socios del linaje de los Santiago. Registro: 26/10/2012)

Finalmente, las religiosas salieron del centro misional; sin embargo, la confrontación entre catequistas y maestros continuó mucho tiempo después de la apertura de la escuela, a tal grado que hubo enfrentamientos violentos y rumores de disparos hechos por parte de los catequistas y las familias proclives a la facción religiosa. En medio de la turbulencia, y como una muestra

del poder logrado por la facción magisterial Triqui y de sus redes de alianzas, se logró formalizar la apertura de la secundaria: en el acto inaugural estuvo presente Dante Delgado, en ese entonces delegado general de la Secretaría de Educación Pública en los estados de Yucatán, Oaxaca y Veracruz de 1979 a 1983), quien se recuerda, “llegó en helicóptero”.

“Vino un delegado ahí y dice “señores, si quieren la escuela, aquí ya le tenemos la clave y ya va a empezar a funcionar, tal día ya se va a empezar a entonar el Himno Nacional por primera vez en este centro religioso, (...) Entonces se calentó la gente y en esa noche agarraron rifle, empezaron a disparar, quién sabe... En esa vez, llegaron también los de la preparatoria de Tlaxiaco, vinieron con su música, ahí estaban. Estuvieron apoyando”. (Wilfrido Santiago Bautista, profesor jubilado y Jefe de socios del linaje de los Santiago. Registro: 26/10/2012)

Es así como, en el marco del paradigma bilingüe bicultural que operaba a nivel nacional, en la región se apostaba etnopolíticamente por el acceso a los niveles subsecuentes a la educación básica. La escuela secundaria sugerentemente llamada “Liberación indígena” de San Andrés Chicahuaxtla inició sus actividades en octubre de 1980, después de un conflicto de aproximadamente diez meses, en el que participaron un 60 por ciento de maestros Triquis y un 40 por ciento de comuneros y comuneras, miembros de familias de prestigio de la comunidad, por sus trayectorias letradas⁸.

Estas dos coyunturas políticas brevemente resumidas –la salida de los maestros mixtecos, y la salida de las religiosas y la gestión de la secundaria- permiten ver a esta comunidad Triqui como una arena política compleja y contradictoria (González Apodaca 2008), de disputa y negociación de intereses diversos (faccionalistas, gremiales, interétnicos y etnoparentales) que se gestionan alrededor de la escolarización. Esto configura un proceso social y etnopolítico que transforma y recrea la pertenencia y la identidad Triqui, a la vez que muestra cómo la escolarización deviene en un espacio de poder y de disputa inter e intracomunitaria.

En este proceso, enmarcado por las políticas educativas nacionales dirigidas a las comunidades indígenas, los maestros Triquis constituyen un nuevo intelectual indígena; una élite que construye un discurso y una praxis étnica donde juegan un papel central la apropiación escolar autonómica y los procesos etnogenéticos (Bertely, 2005).

⁸ Información proporcionada por el profesor Benito Reyes, maestro jubilado de San Andrés Chicahuaxtla, y presidente del comisariado de Bienes Comunales en el periodo 2011-2014.

En esta dinámica política interna que se desarrolla en medio de la confrontación, el papel de estos intelectuales étnicos, junto con su intermediación ante el Estado y la sociedad nacional envolvente, y su carácter de dinamizadores de la identidad Triqui, también consiste en encargarse de “supervisar los procesos hegemónicos comunales organizando y moldeando los diferentes niveles de diálogo y conflicto comunal hasta llegar a un consenso legítimo. Como cualquier proceso hegemónico, por supuesto, el conflicto y el diálogo no ocurren bajo condiciones de acceso equitativo al poder y al conocimiento (...)” (Mallon, 2003: 95).

“...hubo muchos jóvenes maestros que fueron ya a la escuela a estudiar, ya empezaron a pensar de otra manera, los que salieron de la población y fueron a hacer sus estudios en otros lugares”. (Wilfrido Santiago Bautista, profesor jubilado y Jefe de socios del linaje de los Santiago. Registro: 26/10/2012)

Ahora bien, ¿dónde se ubica, en este contexto, el micro universo de la comunidad de Miguel Hidalgo Chichahuaxtla, sede de uno de estos ejercicios de apropiación étnica de la escuela?

1.4 Miguel Hidalgo Chichahuaxtla y la fundación de la escuela Emiliano Zapata.

Miguel Hidalgo Chichahuaxtla es la localidad en donde se encuentra la escuela primaria bilingüe Emiliano Zapata. Es una pequeña comunidad que forma parte del núcleo agrario de San Andrés Chichahuaxtla y que, junto con las demás comunidades de la región Triqui Alta, con excepción de las consideradas dentro del municipio de San Martín Itunyoso, pertenecen a Putla Villa de Guerrero. Esta pequeña agencia municipal tiene una población de 94 habitantes, 44 hombres y 50 mujeres (INEGI, 2010).

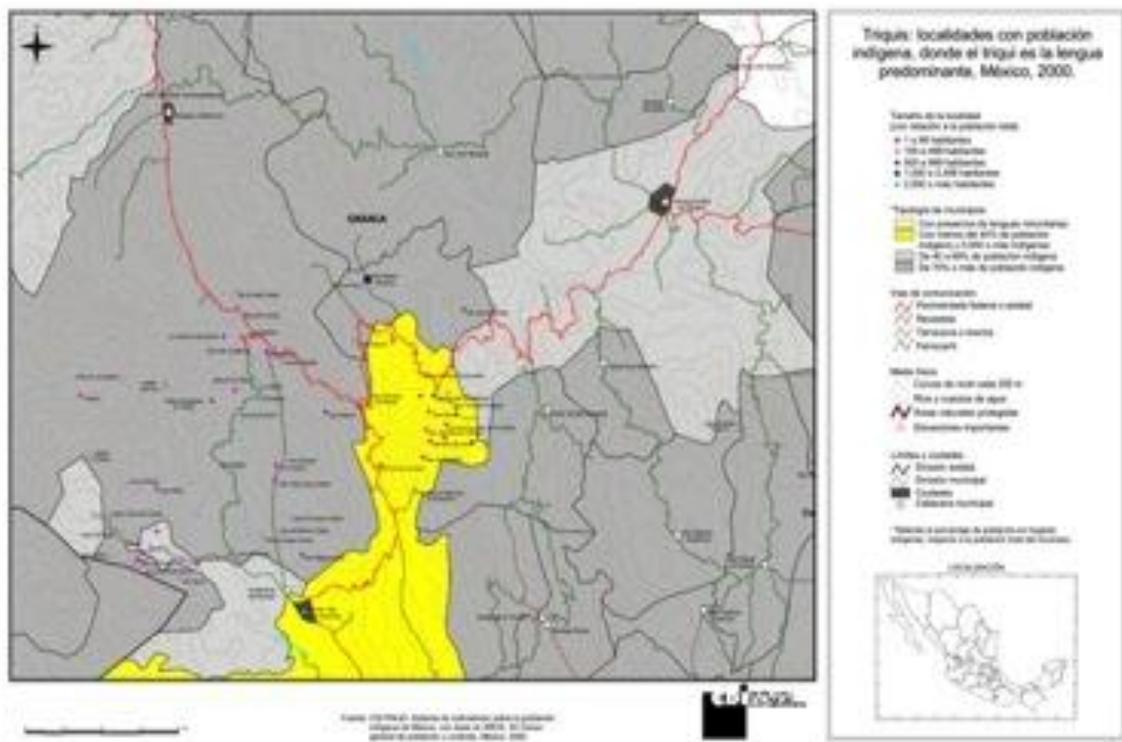


Imagen tomada de *Triquis*. CDI. México (Lewin Fischer, P. y Sandoval Cruz, F. 2007)

De acuerdo con las versiones orales de los pobladores, la comunidad de Miguel Hidalgo Chichauxtla se origina entre tres o cuatro familias pertenecientes a linajes de San Andrés Chicahuaxtla. Se juntan “jefes de socios” que tenían tierras ⁹ en los parajes que hoy integran Miguel Hidalgo, y fundan esta localidad aproximadamente en los años cincuenta. Cuentan que el nombre antiguo era Rancho Viejo.

En los años sesentas, la localidad tenía un estatus administrativo de sección perteneciente a Chicahuaxtla; a la autoridad local se le llamaba “Jefe de sector”. Las secciones que estaban consideradas en esta población eran Rancho Viejo, Loma de Pastor, Agua de Sombrero y Loma de Lumbre y Llano Adelante, aunque esta última dejó de pertenecer en un conflicto intracomunitario posterior.

En los años setenta inició operaciones la primera escuela, que pertenecía a la Supervisión escolar de Tlaxiaco y era un centro de castellanización. La maestra Triqui Marciana Martínez Osorio, fue la primer encargada de este centro que funcionaba en una casita de doble agua, construida por la gente de Miguel Hidalgo; para su construcción fue necesario abrir el camino con machetes para que pudiera entrar el camión con algunos de los materiales que gestionaron. Posteriormente, con un programa de política social federal “Montañas de Oaxaca”, se logró gestionar el material necesario para construir un segundo salón, también con tequio: la gente recuerda que tenían que acarrear el material desde la carretera. En ese tiempo había como diez o doce niños inscritos en la escuela. Don Francisco Santiago, perteneciente a una de las familias fundadoras de mayor prestigio de Miguel Hidalgo, recuerda el trabajo que se realizó para iniciar la construcción:

“Bueno, pues en aquel tiempo no teníamos recursos, no teníamos nada. La gente nos cooperó con el tequio, a construir esa casa de paja, sacamos los horcones, los morillos, todo, todo. Porque era un gran, como un gran tequio esto. Entonces empezamos a techar y a hacer todo con eso...”. (Francisco Santiago Ramírez López, familia fundadora de Miguel Hidalgo, Registro: 20/09/2012)

Al tiempo que se construía el segundo salón, la localidad cambió de estatus legal y se constituyó en representación agraria perteneciente a San Andrés Chicahuaxtla. Hacia finales de los años ochenta y principios de los noventa, se trabajó en la construcción de la cancha y de otros salones; junto con ellos se empezó a construir el edificio de lo que es ahora la Agencia

⁹Para referir las tierras del linaje y particularmente los linderos de las mismas, la gente les llama “documentos” y para señalar el límite dicen “hasta aquí llega ese documento”.

Municipal, y se llevó a cabo la gestión para cambiar el estatus legal de Miguel Hidalgo al de Agencia de Policía:

“Y ya está la cancha y luego los otros salones... pero nos costó mucho para conseguir el sello de la agencia de la policía de Miguel Hidalgo Chichahuaxtla; entonces ir a Oaxaca y para allá y para acá (...); y en Huajuapán se vio lo de la luz, y ya de ahí pues la escuela ya creció.

“Fue en los años noventa(...) esta agencia fue creada en 1989 y eso empezó legalmente en el año 90, fue reconocido como agencia de policía... Entonces no había casa, sino un salón que construimos con la ‘Montaña de Oaxaca’...”. (Francisco Santiago Ramírez López, familia fundadora de Miguel Hidalgo, Registro: 20/09/2012)

La posibilidad de asistir a la escuela en la misma comunidad devino en ahorro de tiempo y de recursos económicos invertidos para la escolarización de los hijos; antes los niños tenían que hacer un camino largo hasta llegar a San Andrés Chichahuaxtla, cruzar la carretera y atravesar dos arroyos que en época de lluvias crecían produciendo accidentes.

“Ah, porque hay lío, y como hay dos arroyos grandes, (...) corre el agua en este tiempo, y los niños tenían que pasar los arroyos para ir a San Andrés, se evitan los accidentes de los ríos (...) todo ese camino porque era el camino real de acá abajo, en la carretera...

“Pues por la comida, porque tenían que salir a comer, porque está mejor para regresar a comer. Porque en mi tiempo hasta acá llegaba, pero corriendo y los niños ya últimamente ya no lo hacían y la lluvia y esas cosas y entonces así empezó; esa casita con paja, así empezó...”.(Francisco Santiago Ramírez López, familia fundadora de Miguel Hidalgo, Registro: 20/09/2012)

El tipo de servicio educativo se amplió; además de centro de castellanización, se solicitó la atención del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), que funcionó durante dos años para posteriormente ser retirado por no cubrir el número reglamentario de alumnos, lo que se convertiría en uno de los ítems estratégicos y claves en la supervivencia del proyecto escolar, que desde entonces a la fecha realiza un esfuerzo importante por mantener la matrícula mínima requerida para permanecer en funciones.

“Y vuelven a quitar CONAFE porque no quieren, porque algunos niños como cinco, o seis o hasta diez niños se quedan, y allá en su lista de ellos, pues falta...”. (Francisco Santiago Ramírez López, familia fundadora de Miguel Hidalgo, Registro: 20/09/2012).

Fue así como, aunque se logró su formalización como primaria bilingüe multigrado y operó un tiempo como tal, la escuela Emiliano Zapata se volvió a clausurar por insuficiencia de matrícula, y se mantuvo cerrada hasta que en el contexto sociopolítico del 2006 se gestionó

nuevamente su reapertura. Esta coyuntura inauguró una etapa de la escuela como proyecto etnopolítico de nuevo cuño, impulsado por la *intelligentzia* indígena emergente, compuesta originalmente por miembros del magisterio Triqui, pero después deslindados de éste. Como veremos en el capítulo siguiente, la apropiación étnica de la escuela que tiene lugar en torno a este proyecto específico, se inserta en esta trama histórica que hace de la escolarización una apuesta para recrear –siempre en conflicto- la identidad Triqui.

CAPÍTULO II

La génesis escolar y sus actores letrados: expresión de una arena etnopolítica

El propósito de este capítulo es mostrar cómo la escuela Emiliano Zapata surge en el contexto de una *arena etnopolítica* diversa (González, 2008), donde se expresa una conflictividad configurada históricamente. En ella entran en juego distintos actores que despliegan una serie de recursos que tienen a su alcance para disputar posiciones de poder (Lewellen, 2000), esta acción política implica establecer alianzas (ibid) que derivan en faccionalismos locales relacionados con la filiación sindical - magisterial, las filiaciones partidistas o independientes y la pertenencia a linajes parentales históricamente confrontados. En el marco del conflicto magisterial de 2006 en Oaxaca estas tensiones se catalizan a la luz de un “deber ser” asociado con lealtades sindicales que genera un entrecruzamiento conflictivo con lealtades étnico – comunitarias y búsquedas o aspiraciones personales y profesionales por parte de los actores involucrados, generando finalmente una escisión dentro del gremio magisterial Triqui, que tiene como resultado el surgimiento de la escuela *Emiliano Zapata* en Miguel Hidalgo Chichahuaxtla.

El proceso de escolarización ha sido estratégico en la región en la medida en que ha posibilitado el acceso a una serie de herramientas y elementos que han permitido a los Triquis moverse entre los andamiajes del Estado y la cultura nacional. Ha ocupado un lugar central en la historia sociopolítica de la región Triqui Alta ya que constituye un recurso simbólico que otorga prestigio social y poder que ha impactado en la ubicación de los actores dentro del mapa político regional sobre todo a partir de los años treinta, con la formación de los primeros maestros Triquis y su influencia en la conformación de las instituciones del Estado a nivel local.

Los maestros Triquis, padres y madres de familia y las autoridades escolares, forman parte de esta arena. Las tensiones que se generan entre las diversas facciones, inciden también en la construcción cotidiana de la *comunidad*, entendida ésta como una entidad política que se construye y es resultante de procesos hegemónicos, mismos que Mallon define “...como el cuestionamiento, la legitimación y la redefinición de las relaciones de poder y de los significados culturales” (Mallon, 2003: 187). Estas tensiones las podemos observar en el conjunto de acontecimientos que dan origen a la (re)apertura de la escuela Emiliano Zapata en

2006 y los múltiples procesos que se entrelazan en ellos, en las historias de los docentes y el lugar que ocupan en la estructura de parentesco, o bien en su trayectoria laboral y su experiencia de participación política. Estos son algunos de los aspectos que intervienen en la dinámica política local, lo que permite decir, en palabras de González Apodaca, que “los procesos escolares y su relación con la etnicidad pueden ser enfocados entonces como espacios conflictivos de relaciones de poder, esto es, una arena política” (2008: 53).

2.1 La escuela primaria Emiliano Zapata. Un asunto político.

Para comprender la dinámica política regional Triqui es necesario considerar la imbricación que existe entre diferentes estructuras políticas. Una de ellas es el sistema político tradicional organizado en torno a una estructura parental socio- territorial y jerárquica, basada en linajes, llamados también “grupos de socios”¹⁰, en la que “no todos los linajes tienen el mismo peso político local, ya que se distinguen por las posibilidades diferenciadas en el acceso a la tierra y por las consiguientes extensiones territoriales acumuladas” (Lewin, 1999: 248). La tarea principal de “los jefes de socios” (cabeza del linaje) es la de cuidar los documentos de las tierras del linaje y guardar el registro de todas las personas integrantes del mismo. Los linajes de poder más fuertes han protagonizado, históricamente, las tensiones que se derivan de las luchas internas por el control político de la comunidad.

En Chichahuaxtla, se encuentran dos linajes que han ocupado posiciones centrales en la política comunitaria: el linaje de “los Santiago” y el linaje de “los Hernández”, ambos son considerados los linajes de poder más importantes en esta zona. De acuerdo con una conversación sostenida con el profesor Wilfrido Santiago Bautista, maestro jubilado y actual *jefe de socios* del linaje de los Santiago, los linajes pueden ser considerados fuertes o débiles. Consideran débiles a los linajes, familias o personas que se “protegen” obteniendo el documento de posesión por parte del Comisariado de Bienes Comunales; en cambio, los linajes fuertes conservan su estructura, sus formas para decidir sobre las tierras y el reconocimiento por parte de los otros linajes, autoridades y población en general.

¹⁰ “Esta pequeña sociedad (linajes o grupos de socios) está conformada por todas las personas de ascendencia patrilínea, es decir todos los individuos (primos y hermanos) que pueden constatar su descendencia en un mismo ancestro” (Lewin y Sandoval...:18).

“Los más fuertes [son] los que tienen más terrenos de esta población, más bien. Ya hay otros, pero tienen poco, pocos terrenos, y son blanditos también para platicar. (...) Por respeto no invaden, ya saben ellos su fracción, ahí ya trabajan, pero no expiden acta de donación y posesión por el comisariado, sino que ellos ya saben, van y saben dónde tienen que trabajar; sin decir de que no puedo ya, para eso están los jefes de socios, están los que intervienen si alguien lo quiere invadir o alguien pide permiso, pido un terreno y le gustó trabajar este año, pues adelante, es cuestión de pedir permiso, y sí, eso es lo que estamos haciendo así; igual están haciendo los Hernández, e igual están haciendo estos amigos de Dolores y Hernández Tereso. Y ya los demás no, ya van agarrando su fracción y no le dan mucha importancia al jefe...”. (Wilfrido Santiago Bautista, profesor jubilado y Jefe de socios del linaje de los Santiago. Registro: 26/10/2012)

Como se puede apreciar, los linajes, como estructura socio territorial, continua vigente, sin embargo, no significa que sean estructuras invariables, cobran relevancia dependiendo de la coyuntura concreta y constituyen el telón de fondo que enmarca la arena política local. “Los sistemas de linaje, las reglamentaciones, los valores y las pautas de conducta no son realidades inalterables, sino idealizaciones sociales objeto de una manipulación constante”. (Lewellen, 2000: 131)

A este sistema político tradicional se le superpone la estructura de gobierno municipal (la Agencia Municipal y el cabildo) y agraria (el comisariado de Bienes Comunales), el magisterio Triqui y su lógica político-sindical y la presencia de organizaciones políticas y partidistas en la región.

En el nombramiento de personas para ocupar los cargos municipales y agrarios se considera el prestigio adquirido en el cumplimiento del sistema de cargos o el papel que han desempeñado en gestiones diversas en beneficio de la región, su nivel de escolarización, y su pertenencia a los principales linajes de poder, aunque esto último no se maneja de manera abierta ni explícita. No es extraño ver a dos personas que pertenecen a linajes confrontados compartiendo un cargo como parte del equilibrio político, o a la inversa, en posiciones radicalmente contrarias.

En cuanto al magisterio, es importante destacar que en los Chichahuaxtlas la mayor parte de maestros son originarios principalmente de San Andrés o de alguna de las localidades que forma parte de la región alta. Por lo que, en tanto miembros de la comunidad, no son ajenos a su dinámica sociopolítica; por el contrario, participan plenamente en ella y han tenido una influencia importante en su reconfiguración.

De acuerdo con Marcela Coronado (2013), los docentes de educación indígena en Oaxaca constituyen un sector cuya identidad y *hábitus* magisterial se configura en procesos *conflictivos y contradictorios* en los que se entrecruzan tres ámbitos principales: el *institucional/escolar*, el *sindical* y el *de la retórica etnicista*. La compleja interrelación entre ellos ha generado históricamente un conjunto de prácticas, significados y discursos que producen lo que ella denomina la *cultura etnomagisterial*, es decir, “las prácticas, códigos, rituales, símbolos que se insertan en contextos estructurados (Thompson, 1990:149), que en conjunto forman una red compleja de significados internalizados y compartidos por el magisterio que labora en el medio indígena y que se encuentra anclada en el subsistema de educación indígena, configurando un *hábitus* profesional”. (Coronado 2013:1).

A lo largo de su trabajo, Coronado (2013) explica cómo cada uno de estos ámbitos conllevan significados particulares que demandan de los docentes “un deber ser” cuya integración resulta conflictiva, ya que muchas veces el tipo de lealtades a las que se encuentran obligados pueden ser contradictorias entre sí. Comprender la articulación compleja de estos procesos, es fundamental en el acercamiento a este sector del magisterio (Coronado, 2013); así, “el ejercicio de la profesión magisterial se desarrolla entonces en el entrecruzamiento conflictivo de estos ámbitos a nivel social y personal, que le plantea al (la) docente indígena dilemas constantes, a veces insolubles, respecto a los significados de ser docente del sistema indígena en cuanto a su papel como educador, a sus lealtades sindicales y/o étnicas, a sus aspiraciones profesionales y a sus prioridades personales”. (Coronado 2013: 2).

Este conjunto de tensiones a las que hace referencia la autora, en el caso del magisterio de la región Triqui Alta se observan con mayor claridad en el contexto del conflicto magisterial de 2006 en Oaxaca. Los maestros entrevistados en este capítulo son algunos de los actores políticos que juegan posiciones centrales dentro de la arena etnopolítica comunitaria; representan rivalidades y tensiones en las que subyacen diversas posiciones ideológicas y políticas, desde las cuales se conforman facciones, grupos políticos o liderazgos a partir de las alianzas que se establecen entre ellos, lo que muestra que el magisterio Triqui no es una entidad homogénea. El surgimiento de la escuela Emiliano Zapata termina siendo el resultado de una serie de movimientos políticos y de confrontaciones que estos actores protagonizan en el contexto del movimiento magisterial de 2006. Sus narrativas se entrelazan en la coyuntura conflictiva que origina la reapertura de esta escuela.

La escuela Emiliano Zapata de Miguel Hidalgo Chichahuaxtla estaba en suspensión de actividades varios años antes del conflicto magisterial de 2006, por no completar el número reglamentario de alumnos. En la coyuntura política del movimiento magisterial, los actores cuyas voces están presentes en este capítulo, con excepción del profesor Francisco Santiago Castillo, formaban parte de la planta docente de la escuela primaria Cuauhtémoc, -la primera y más antigua de la zona Triqui Alta ubicada en San Andrés Chichahuaxtla-, o bien se encontraban comisionados en la zona escolar ubicada en esta misma localidad. Es decir, el magisterio Triqui, no sin conflictos internos, trabajaba acuerpado sindicalmente en la Sección XXII y organizado estructuralmente de acuerdo con el subsistema de educación indígena del estado de Oaxaca.

Como veremos más adelante, el contexto de conmoción política en la entidad oaxaqueña tuvo consecuencias directas y se expresó de diferentes maneras en cada una de las regiones del estado, las tensiones internas se exacerbaban y las lealtades magisteriales ocuparon un lugar central; con ello, el *hábitus magisterial* cobró mayor significación debido al conflicto político, al grado que en la zona escolar de Chichahuaxtla se produjo una fractura y un grupo de maestros resultó expulsado del sindicato. Ante ello, aprovechando la coyuntura y haciendo uso estratégico de las relaciones políticas de que disponían sus miembros, este grupo logró la reapertura formal de la escuela Emiliano Zapata apoyándose en una serie de alianzas intracomunitarias y redes gubernamentales externas, estratégicas para este fin. De esta manera, consiguió posicionarse en un nuevo centro escolar en su misma región.

La coyuntura: el movimiento de 2006

El movimiento magisterial de 2006 fue una de las movilizaciones más importantes de la Sección XXII del SNTE. Quedó registrada en la memoria colectiva como una de las crisis políticas más significativas de la historia reciente del estado de Oaxaca (Coronado, 2013; Martínez Vázquez, 2009). Inició con un conflicto interno en el Comité Ejecutivo Seccional por la formación de "...una nueva sección sindical, la 59, que agrupó a maestras y maestros disidentes de la Sección 22, que en cierto sentido fue arropada y usada por el gobernador Ulises Ruiz para combatir al movimiento magisterial" (Coronado, 2013:24), y con un conjunto de demandas básicamente gremiales, entre ellas la de rezonificación salarial. Después de una serie de movilizaciones masivas, el Comité Ejecutivo Seccional llamó a paro indefinido y se instaló un plantón en las principales calles y zócalo del centro histórico de la ciudad como

parte de las jornadas anuales de lucha que desarrollaba la Sección XXII durante el mes de mayo.

Hasta este punto, los acontecimientos resultaban más o menos normales comparados con manifestaciones de años anteriores; ese mismo año, sin embargo, la movilización derivó en una fuerte represión policiaca el 14 de junio perpetrada por parte del gobierno de Ulises Ruiz. Esta represión generó gran indignación entre amplios sectores de la población a partir de lo cual se desencadenó un importante movimiento social, del que surgió la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO), una red heterogénea que concentró múltiples demandas de los diferentes sectores sociales y políticos que se fueron sumando con un objetivo en común: exigir la renuncia del gobernador Ulises Ruiz Ortiz.

Aunque no se alcanza ese objetivo, el movimiento de 2006 logró una importante convocatoria y un gran respaldo popular; incluso algunos análisis de este momento político en la vida de Oaxaca, afirman que se trató de una insurrección, la primera no armada del siglo XXI (Coronado, 2013; Esteva, 2007). La APPO aglutinó el descontento disperso entre los diferentes sectores sociales, lo que originó que la ciudad de Oaxaca estuviera tomada durante varios meses.

La Sección XXII aportó toda su experiencia y capacidad de movilización para el fortalecimiento del movimiento; sin embargo, también tuvo una participación polémica: "...en su interior recrudesció los filtros, en tanto que sus formas corporativas de control se tornaron más rígidas. Endureció y amplió el control de espacios institucionales del sistema educativo estatal. Fortaleció su hegemonía gremial y a pesar de la derrota, podría afirmarse que quedó en una correlación de fuerzas favorable" (Coronado, 2013). Analizar las experiencias de los actores que participaron en esta coyuntura, permite comprender cómo se vivió este momento en las diferentes regiones del estado y el impacto político que se produjo a nivel local.

En el entramado político local en la coyuntura de 2006, es importante la presencia de las organizaciones políticas y sociales en los Chicahuaxtlas. El Comité de Defensa de los Derechos del Pueblo ¹¹ (CODEP) y el Partido Revolucionario Institucional (PRI), son las dos principales

¹¹ El Comité de Defensa de los Derechos del Pueblo – Organización Nacional del Poder Popular, como se autonombran, son una organización social que surge en el estado de Oaxaca, particularmente entre los distritos de Tlaxiaco y Putla. (<http://codepappo.wordpress.com/codep/>) "El CODEP se ha reeditado bajo diversos nombres. Pero tiene sus antecedentes desde los años ochenta, con los primeros cuadros o fundadores de la organización. En 1993 se oficializa el nombre de Comité de Defensa de los Derechos del Pueblo (CODEP)[...]. "Hay un objetivo político que hemos venido señalando en diferentes reuniones foros o eventos que es la construcción del poder popular. El poder popular es para nosotros que los pueblos, los diversos sectores sociales, empiecen a construir una alternativa de gobierno. Asumiendo el control de su destino, ir tejiendo una nueva

fuerzas políticas, antagónicas entre sí, con presencia en la zona. Las lealtades políticas de algunos de los docentes a estas organizaciones, y las tensiones que se derivan de ello, fueron factores relacionados con la agudización de los faccionalismos al interior del magisterio Triqui.

Algunos acontecimientos que se vivieron en la región durante el proceso electoral previo, muestran lo anterior. En el año de 2002 llegó a la presidencia municipal de Putla Villa de Guerrero por el PRI, Cuitláhuac Santiago Espinoza, originario de San Andrés Chicahuaxtla y perteneciente al linaje de *Los Santiago*. Su llegada a la presidencia municipal fue cuestionada principalmente por el CODEP¹². Para el siguiente periodo electoral fue candidato del PRI para diputado local por el mismo distrito; hizo campaña en la región y en la zona Triqui Alta con el entonces candidato a gobernador Ulises Ruiz Ortiz. Los actos de proselitismo que se realizaron en Chicahuaxtla también fueron cuestionados aduciendo que no se respetaron los acuerdos comunitarios para la realización de proselitismo político en la localidad. La Coordinadora de Pueblos Indígenas (COPI), organización gestora de filiación priísta con influencia en la región Triqui Alta, intervino de manera directa en esta situación; el resultado de la elección, aunque con controversia, fue favorable al PRI, situación que a su vez agudizó las tensiones locales.

Estas vinculaciones nos permiten comprender los acontecimientos que se desarrollaron posteriormente y que dieron pie a la reactivación de la escuela Emiliano Zapata. La influyente presencia en el ámbito político regional de personas originarias de la región, ganó adeptos y movilizó lealtades que tuvieron un efecto específico en la conflictividad interna. Esto nos permite constatar la compleja imbricación que coexiste entre la pertenencia al gremio magisterial y al sindicato de maestros, y el tejido político partidista y étnico regional.

Otro de los factores que se conjuntaron en la reapertura de la escuela fue la participación de la comunidad de Miguel Hidalgo en la coyuntura política de 2006, a través de sus autoridades comunales. En la definición de sus acciones, acordadas en asamblea, se había expresado reiteradamente la importancia de la escuela para la población, y el deseo de reactivarla, considerando el periodo que los niños llevaban sin clases debido al paro magisterial, así como el estatus que la escuela aporta a la comunidad.

forma de convivencia, desde la educación, la recuperación de cultura desde los pueblos indígenas desde luego, [...]” entrevista realizada por EDUCA A. C. a Cástulo López – dirigente de CODEP- el 18 de mayo de 2010 para el Informe público sobre democracia y derechos humanos, 2010". "Los movimientos sociales y el cambio democrático en Oaxaca". Educa A.C. 2010.

¹² Ver nota publicada en: <http://www.nodo50.org/pchiapas/documentos/indigena/compa1.htm> y firmada por CODEP donde se hace referencia a un fraude electoral en el municipio y al cuestionamiento de una de sus funcionarias que ocupaba la secretaría de transporte en el ayuntamiento.

Una de las estrategias del gobierno del Estado para contrarrestar el movimiento del 2006, fue la contratación de maestros y jóvenes bachilleres para dar clases a los niños en espacios alternos a las escuelas¹³. La estrategia, dirigida contra la Sección XXII dividió a las comunidades, aprovechando la preocupación general de padres de familia y autoridades en funciones. Las escuelas entonces, se transformaron en espacios de disputa.

En la región Triqui Alta esta estrategia también se puso en práctica; en Miguel Hidalgo Chichahuaxtla, uno de los funcionarios del Ayuntamiento priísta de Putla Villa de Guerrero que se acercó a la comunidad¹⁴ era originario de la zona Triqui, y sabía que las instalaciones de esa escuela se encontraban en desuso. Este fue un factor importante que favoreció el arranque del proceso que desembocó en la reapertura de la escuela. El recuento de este proceso se muestra a partir de una entrevista colectiva realizada a las autoridades de la agencia de Miguel Hidalgo Chichahuaxtla¹⁵ en el periodo de 2012.¹⁶

“Y bueno vinieron los del municipio [de Putla], porque también teníamos un paisano que estaba como síndico procurador en el municipio, (...) él fue de los que vinieron a hablar con nosotros (...) pues como la escuela estaba cerrada, pues imagínate, se les ocurrió. Y la gente de aquí... yo me imagino que la gente de aquí, casi no se meten en tantas broncas ¿no?, la gente yo creo que lo pensó por los chamacos también y todo mundo dijo que sí, todo mundo le entró, (...) la gente pensaba que sus hijos estaban perdiendo clases y pues aceptaron luego luego”. (Entrevista colectiva a las autoridades de Miguel Hidalgo Chichahuaxtla durante 2012 en voz de Ulises García, suplente del agente municipal y vocero-traductor, registro: oct/2012)

Así, la escuela se abrió en octubre de 2006, en lo que las autoridades de la agencia conocen como “la segunda etapa”. En un primer momento participaron como maestros algunos jóvenes de la región, además del maestro Sergio y la maestra María:

¹³ “Los maestros y maestras de la Sección 59 decidieron no parar labores durante el paro magisterial de 2006. Lo que no solo fue respaldado por el gobernador, sino que éste contrató a personas como docentes de *facto*, que no trabajaban para el IEEPO ni tenían formación profesional para ello, a fin de que acudieran a laborar a las escuelas y así poder reventar el paro magisterial. Lo que provocó tensiones y numerosos enfrentamientos. (Coronado 2013:24)

¹⁴ Para el periodo 2005-2007 del Ayuntamiento de Putla Villa de Guerrero, la elección resultó favorable para el candidato a la presidencia municipal del partido Verde Ecologista en alianza con el PRI.

¹⁵ Entrevista colectiva realizada a las autoridades municipales de Miguel Hidalgo Chichahuaxtla, traducción de Ulises García integrante de la autoridad como suplente del agente municipal, en 2012. Estuvieron presentes en la entrevista: Cosme Santiago, Agente Municipal; Wenceslao Manuel García, Síndico municipal de Miguel Hidalgo; Mauro Rosas Reyes, Secretario.

¹⁶ Su voz está representada por Ulises García, suplente del agente municipal, quien fungió de vocero y traductor durante la entrevista. Ulises García también forma parte de la escuela Emiliano Zapata como maestro de inglés y ha participado en el Comité de padres de familia en otros periodos; es responsable de la radio comunitaria de Miguel Hidalgo e integrante de la familia Sandoval.

“...y vinieron otros jóvenes no sólo los maestros que están ahorita, bueno, sí estaba el maestro Sergio y su esposa, luego vino Abraham Sánchez, Ismael Hernández y la maestra Teresa Ramírez, ellos estuvieron participando, dando clases a los niños, y sí, se juntaron bastantes niños eran alrededor de sesenta niños que venían a la escuela en ese tiempo, pero ellos nada más la querían abrir, pero no definitivamente, nada más en lo que duraba el conflicto y ya después la iban a cerrar...”. (Entrevista colectiva a las autoridades de Miguel Hidalgo Chicahuaxtla durante 2012 en voz de Ulises García, suplente del agente municipal y vocero-traductor, registro: oct/2012)

Ante la solicitud de los funcionarios del ayuntamiento se realizó una asamblea en la localidad de Miguel Hidalgo para definir la reapertura. En el mismo momento en que se decidió abrirla, se nombró el Comité de padres de familia.

“Incluso esa vez (...) ya estaban en la reunión cuando yo venía, estaba trabajando en Carrizal creo, y venía regresando del trabajo cuando estaban ahí ya, y ya me llamaron y llegué para que me nombraran de comité (risas). Pero como que no quería involucrarme mucho porque estaba con mis hermanos [maestros] también, tenía que apoyarlos también... Pero es que también había que apoyar a la comunidad, era una decisión colectiva pues, si hubiera sido decisión de unos dos o tres, pues a lo mejor sí, pero estaba la mayoría y había que apoyar a la comunidad también”. (Ulises García, suplente del agente municipal y vocero-traductor en la entrevista colectiva a las autoridades de Miguel Hidalgo Chicahuaxtla durante 2012, registro: oct/2012)

La decisión de Ulises García de aceptar el nombramiento de la Asamblea estaba más allá de su situación personal, ya que el mandato comunitario estaba por encima del conflicto que le ocasionaba tener hermanos maestros participando en el movimiento; es claro que el conflicto estatal atravesó relaciones sociales y familiares a diferentes niveles, generando tensiones importantes en las comunidades. La decisión de la Asamblea no tenía, desde su punto de vista, mayores implicaciones políticas, puesto que era una decisión temporal y una vez terminado el conflicto la escuela se cerraría nuevamente. El pago de los maestros temporales lo asumió el municipio de Putla ¹⁷, como instancia encargada de poner en práctica esta estrategia de gobierno del Estado para desactivar al movimiento magisterial y social.

Cuando finalmente el conflicto estatal se dio por concluido, y los maestros regresaron a sus regiones, la situación en Miguel Hidalgo con respecto a la escuela y a la reapertura de la misma se modificó. Por un lado se generaron expectativas en la población con respecto a

¹⁷ Es importante comentar que, debido a la filiación del presidente municipal de Putla en turno, la estrategia implementada por el Gobierno del Estado, se puso en práctica en la región de manera eficiente. Las autoridades señalan que en 2006 el municipio: “en ese tiempo... bueno ni siquiera eran del PRI, eran del Verde Ecologista, pero el presidente era de línea priísta, incluso ellos estaban corriendo con los gastos de los maestros, ellos estuvieron apoyando también”. (Entrevista colectiva a las autoridades de Miguel Hidalgo Chicahuaxtla durante 2012 en voz de Ulises García, suplente del agente municipal y vocero-traductor, registro: oct/2012)

mantener la escuela en funciones, y por otro lado, los conflictos al interior del magisterio Triqui se agudizaron, lo que resultó en la expulsión de tres maestros de la zona escolar de Chicahuaxtla, cada uno de ellos en condiciones y momentos distintos. Cuando el municipio dejó de pagar a los maestros externos contratados temporalmente, éstos se retiraron.

“... pero ya cuando regresaron los maestros y este... creo que tuvieron una asamblea en Chicahuaxtla y como Fausto no estaba metido en el movimiento... él dice que cuando escuchó que iban a traer a policías sí se salió, se hizo a un lado luego luego, se salió con su mujer. El maestro Sergio ya había tenido problemas con su esposa que estaba embarazada y creo que cuando entró la policía allá en Oaxaca creo que ella perdió un bebé, entonces decidieron regresarse, por eso los expulsaron de Chicahuaxtla, los tachaban de priístas. Cuando pues, lejos de defenderlos, los maestros los castigaron sacándolos de Chicahuaxtla y bueno, Sergio aprovechó y se jaló al maestro Fausto y pues ya fue cuando cambió un poquito la situación y se empezó a buscar la forma de cómo re-aperturar la clave [de la escuela] que fue toda una labor muy grande pues como todo lo controlaban los maestros [de la Sección XXII], entonces era muy difícil...”. (Entrevista colectiva a las autoridades de Miguel Hidalgo Chicahuaxtla durante 2012 en voz de Ulises García, suplente del agente municipal y vocero-traductor, registro: oct/2012)

La siguiente tarea que acompañaron las autoridades de la Agencia Municipal de Miguel Hidalgo fue la reactivación de la clave escolar. Esta labor se realizó en coordinación con los maestros disidentes de la Sección XXII. Reactivar la clave era definitivo para la legalización de la escuela; de ello dependía mantener la decisión de la comunidad para apoyar su reapertura. La gestión para la clave escolar fue una de las primeras acciones que se realizaron; para ello maestros y comunidad acudieron a redes de contactos gubernamentales. La prontitud con que se avanzó en ello y las relaciones que se activaron permitió su concreción.

“... para reaperturar la clave, (...) entró el que fue delegado de gobierno en la región, y a través de una amistad de él, fue que se pudo lograr la reapertura de clave. [...] fue a través de la amistad de él, consiguió las firmas para la reapertura, y ya se logró la reapertura, y bueno a partir de ahí empezaron como que a darle más formalidad a la escuela. (Entrevista colectiva a las autoridades de Miguel Hidalgo Chicahuaxtla durante 2012 en voz de Ulises García, suplente del agente municipal y vocero-traductor, registro: oct/2012)

Durante este periodo que comprendió la gestión de la reactivación de la clave escolar y el arranque de la escuela, la dinámica social estaba centrada en los acontecimientos que se fueron presentando en torno a ella. Los maestros de la Sección XXII, una vez que regresaron del plantón de la ciudad de Oaxaca, amenazaron con tomar la escuela.

“Muy constantemente nos juntábamos porque como estaban los problemas, constantemente decían que iban (...) a entrar los maestros a cerrar la escuela, que iban a venir, que nos iban a quitar el vehículo cuando íbamos a traer a los chicos, (...) pero nada más fueron puras amenazas, nunca hicieron nada de lo que decían, pero siempre estaban con que iban a venir a cerrar la escuela, iban a venir todos los maestros a invadir Miguel Hidalgo... (Entrevista colectiva a las autoridades de Miguel Hidalgo Chichahuaxtla durante 2012 en voz de Ulises García, suplente del agente municipal y vocero-traductor, registro: oct/2012)

De acuerdo con el testimonio de las autoridades, la situación se puso delicada, puesto que, ante las amenazas de los maestros de la Sección XXII, la gente de Miguel Hidalgo estaba dispuesta a defender la escuela; las amenazas atentaban no solamente contra los maestros disidentes, sino contra la población en general, ya que la decisión de abrir la escuela fue una decisión colectiva. Familias y autoridades pidieron a los maestros disidentes “que vieran la forma de que se pudiera legalizar [la escuela]” y siguieron apoyando su reapertura a pesar de las constantes provocaciones.

La coyuntura favoreció que emergieran los descontentos e inconformidades de los habitantes de Miguel Hidalgo. A partir de sus experiencias y expectativas con respecto a la escuela y maestros de San Andrés Chichahuaxtla, surgieron reclamos por tratos discriminatorios y condiciones de desigualdad para sus niños y niñas. Se mencionó también la distancia a recorrer, el maltrato, la desatención de los docentes y otros aspectos que alimentaban la inconformidad. La coyuntura política del 2006 se entrelazó con estos elementos locales y favoreció que la comunidad impulsara la permanencia de la escuela y su reconocimiento oficial, más allá del conflicto político magisterial .

“...muchos lo hicieron también por la distancia que tenían que recorrer sus hijos de aquí hasta Chichahuaxtla, entonces cuando vieron la posibilidad de que se podía reaperturar la escuela aquí, todos dijeron que sí. Porque además cuando iban a Chichahuaxtla nunca los atendían bien los maestros a los papás, (...). Porque no les hacían caso, no los tomaban en cuenta, ellos iban a pedir porqué maltrataban a sus hijos...[u otras] razones de la escuela, pero nunca les hacían caso, entonces también era por eso... pero más era por la distancia que tenían que recorrer los niños. Y entonces por eso apoyaron para que sus niños no tuvieran que caminar tan lejos hasta Chichahuaxtla, creo que eso fue (...) lo que hizo que la mayoría apoyara la escuela, que iba a estar cerca, aquí en la comunidad...”. (Entrevista colectiva a las autoridades de Miguel Hidalgo Chichahuaxtla durante 2012 en voz de Ulises García, suplente del agente municipal y vocero-traductor, registro: oct/2012)

Una vez que el conflicto se pactó a nivel estatal, parte de las negociaciones tenía que ver con la demanda de la Sección XXII de cerrar las escuelas que el propio gobierno abrió para contrarrestar al movimiento magisterial, esto tuvo consecuencias directas para la escuela

Emiliano Zapata; es decir, el gobierno del Estado utilizó a la comunidad en un momento y una vez que se negoció el conflicto, se desentendió de los efectos derivados de sus propias acciones.

“... Porque pues, cuando empezamos, si estábamos muy limitados, no había ni pizarrones, no había nada. Y siempre era batallar, íbamos a Oaxaca a pedir que nos dieran material y pues... el gobierno que vino a abrir la escuela después ya no quería apoyarnos, ya no nos querían dar material, incluso hasta ellos mismos vinieron aquí, que se quería cerrar la escuela, después de que la gente había apoyado para que se reaperturara la escuela cuando ellos tenían sus broncas. Cuando nosotros fuimos a buscarlos para que nos apoyaran ya no querían apoyarnos. Incluso hasta vinieron y querían cerrar la escuela, (...) por las presiones de los maestros del sindicato. (Entrevista colectiva a las autoridades de Miguel Hidalgo Chicahuaxtla durante 2012 en voz de Ulises García, suplente del agente municipal y vocero-traductor, registro: oct/2012)

Ante todo ello, incluso frente a la posibilidad de un enfrentamiento, la comunidad mantuvo el apoyo a la escuela:

“...estaban esperando a que vinieran los maestros a ver si es cierto que venían, pero afortunadamente nunca se aparecieron por aquí, porque si no, sí se hubiera hecho un rollo mucho más grave, más fuerte (...), sí hubiera respondido la gente (...) en ese tiempo sí, la mayoría estaba, todos los de acá tenían a sus hijos en la escuela aquí. Y ahorita ya el tiempo ya está cambiando, hay gente que manda a sus hijos a Chicahuaxtla otra vez... (Entrevista colectiva a las autoridades de Miguel Hidalgo Chicahuaxtla durante 2012 en voz de Ulises García, suplente del agente municipal y vocero-traductor, registro: oct/2012).

El nivel de conflicto alcanzado demuestra la importancia de la escuela para la comunidad. No solamente estaba en juego la defensa de una facción de maestros, sino el significado que la escuela tiene para la comunidad en tanto recurso socialmente valorado, fuente de prestigio comunitario en la arena regional y vehículo de acceso a la ciudadanía, lo que le otorga una posición destacada en la dinámica política entre las localidades y el centro de poder de la zona Triqui Alta, que en este caso es San Andrés Chicahuaxtla.

Como veremos, los actores que gestaron la reactivación de esta escuela fueron definiendo un sello distintivo, y con ello dando también a la comunidad sede un recurso de distinción (Bourdieu, 2002), como una experiencia de educación alterna, promotora de un discurso y una praxis de identidad Triqui, posicionada no solamente en las redes corporativas magisteriales o partidistas, sino en redes de organizaciones civiles y de cooperación multilateral. Al respecto, las autoridades reflexionan sobre lo que a la distancia esta etapa de la escuela ha representado:

“Wenceslao dice que la escuela le da como cierto estatus a la comunidad, como que tener escuela, tener una iglesia, le van dando cierto grado a la comunidad, y bueno pues la escuela viene a darle ese grado de importancia a la comunidad, siempre y cuando haya chamacos, dice.

“Y aquí Cosme dice que uno espera que sus hijos aprendan para que cuando sean grandes poder defenderse, tener una vida mejor que la que tiene uno ahorita, entonces para eso sirve la escuela.

“A mi modo de ver las cosas y coincidiendo un poquito con lo que dice Wenceslao, es algo que nos da cierto nivel, cierta categoría, porque anteriormente, antes de que existiera la escuela nadie sabía... ni siquiera sabían dónde estaba Miguel Hidalgo, ahorita te metes a internet y sabes que en Miguel Hidalgo hay una escuela que está tratando de hacer cosas diferentes, ya nos han visto en Colombia, ya nos han visto en varias partes del mundo, por lo menos Miguel Hidalgo ya está a otro nivel y como que la escuela viene a darle ese estatus...”. (Entrevista colectiva a las autoridades de Miguel Hidalgo Chichahuaxtla durante 2012 en voz de Ulises García, suplente del agente municipal y vocero-traductor, registro: oct/2012)

La carencia de escuela, desde la mirada de la gente, coloca a Miguel Hidalgo en un lugar marginal. La escuela Emiliano Zapata es un recurso de distinción que permitió a esta localidad reafirmar su autonomía y posicionarse frente a San Andrés Chichahuaxtla y las otras localidades Triquis de la región que sí tenían escuela activa. Sin embargo, el proceso que ha implicado el desarrollo del proyecto escolar de la escuela Emiliano Zapata representó y representa retos importantes para todos. Lo siguiente muestra las perspectivas diversas desde las cuales se entreteje y configura la concepción de la escuela como depositaria de un proyecto étnico, y su importancia estratégica en la arena política de la escolarización y la etnicidad Triqui.

2.2 Las rupturas del magisterio Triqui desde actores y voces diversas y confrontadas.

2.2.1 Sergio Fernández: magisterio y militancia partidista en el contexto del movimiento social de 2006 en Oaxaca.

Sergio Fernández, descendiente de una familia Triqui originaria de San Andrés Chichahuaxtla, es uno de los tres docentes fundadores de la escuela Emiliano Zapata. Ingresó al magisterio a través de un examen de bilingüismo que se aplicó en la zona escolar de San Andrés Chichahuaxtla después de haber terminado el bachillerato en Tlaxiaco; ahí mismo y una vez obtenida su plaza, continuó sus estudios como docente en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

“... como había necesidades de nuevos maestros en la zona, entonces a través de ese examen, lo aprobé y me fui a hacer un curso de inducción, que le llaman, a una localidad que se llama Yosondúa, entonces ahí estuve alrededor de (...) seis meses. (...) Una vez ya saliendo de ese curso de inducción pues nos dieron ya el resultado de que sí podíamos laborar con los niños. Entonces eso fue en el año de 1994 que ya me otorgan una plaza (...). La mecánica es que para poder seguir con este trabajo pues teníamos que seguir estudiando. Y a partir de entonces pues yo me fui a estudiar en la Universidad Pedagógica Nacional en Tlaxiaco. Entonces terminé los estudios y posteriormente [la titulación fue] a través de un examen del CENEVAL.” (Sergio Fernández, Director y docente de la escuela Emiliano Zapata, registro: 25/04/12).

Pertenecer al magisterio indígena en Oaxaca significa insertarse no solamente en la dinámica institucional específica del subsistema de educación indígena del Estado, sino también participar dentro del sindicato de maestros, en concreto la Sección XXII del SNTE; esta participación tiene un carácter obligatorio para todos los trabajadores de la educación que laboran para el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) (Coronado, 2013), lo que implica compartir un discurso de lucha social y participar en un conjunto de acciones que se regulan a través de sus principios rectores y constituye uno de los ámbitos que estructuran la *cultura etnomagisterial* (Ibid).

“Pues lo que pasa que la cuestión sindical es un asunto que a nosotros casi casi nos obligan a pertenecer al sindicato; (...) para que a nosotros nos den una plaza, necesitan la anuencia de un sindicato y la única que había en aquel entonces era la 22; entonces teníamos que estar encajonados”. (Sergio Fernández, Director y docente de la escuela Emiliano Zapata, registro: 25/04/12).

Las lealtades sindicales se construyen en torno a un discurso político; participar sindicalmente significa compartir una serie de principios y postulados ideológicos que se van actualizando en las diferentes coyunturas sociales y que en la práctica se concretan a través de un conjunto de actividades que van desde acudir a las asambleas, hasta ser parte de las movilizaciones políticas que se vayan definiendo en cada momento. “En estas actividades descansa la hegemonía del sindicato, por lo que no obstante la obligatoriedad de la participación sindical para sus agremiados, constituye una vía relevante de socialización y politización del magisterio oaxaqueño”. (Coronado, 2013: 29).

“Al principio que nos brigadeaban nos hacían concientizar de que el movimiento tenía un fin de lucha en beneficio tanto de maestros como del pueblo. (...) Pero poco a poco nos íbamos dando cuenta que no era así, que era más político el asunto y sí, a pesar de eso pues estuvimos participando al cien por ciento en los eventos sindicales que nos convocaban”. (Sergio Fernández, Director y docente de la escuela Emiliano Zapata, registro: 25/04/12).

Durante 2012, año en que realicé el trabajo de campo en la región, Sergio, con dieciocho años de servicio dentro del magisterio, tenía el cargo de Director de la escuela Emiliano Zapata y además era profesor del grupo de tercero y cuarto grado. Al mismo tiempo que pertenecía a la Sección XXII tenía una militancia partidaria dentro del PRI.

La crisis política en Oaxaca a raíz del movimiento de 2006, desencadenó una multiplicidad de expresiones y sacó a la luz conflictos específicos locales y regionales. En la región Triqui, se expresaron divisiones y conflictos históricos en la arena política local, y los faccionalismos internos aprovecharon la sacudida para posicionarse unos frente a otros. El caso del maestro Sergio es detonador de una serie de descontentos locales, ya que en ese tiempo, y desde antes, tenía una participación política muy cercana al priísmo regional, incluso había sido dirigente de una organización de corte priísta, la Coordinadora de Organizaciones de Pueblos Indios (COPI)¹⁸. El papel que juega Sergio en el conflicto político intramagisterial y que da como resultado la reapertura de la escuela, está directamente relacionado con esa militancia política priísta.

La presencia del PRI en las comunidades indígenas de la región es un fenómeno que tiene una larga historia. Data de los años treinta y se consolida a través de las prácticas corporativas que en muchos casos representaron la vía de gestión de recursos para los pueblos, o la posibilidad de acceso a espacios de poder regionales para determinados líderes locales. De esta manera, este partido tuvo la hegemonía local durante largos periodos, y comienza a debilitarse a partir del movimiento democrático magisterial en los años ochenta, donde surgen expresiones de descontento locales en contra de las imposiciones corporativas y cacicazgos regionales, en concordancia con el movimiento estatal más amplio.

Durante el 2006, en un contexto nacional de transición política, Oaxaca se mantiene como un “enclave autoritario” (Martínez Vázquez, 2007) que, en su afán de sostener su poder, recurrió a viejos métodos de control del antiguo régimen priísta, como la revitalización del corporativismo característico de este partido, incorporando nuevos actores locales que vieron

¹⁸ De acuerdo con información recabada en la zona, esta organización se fundó con “indígenas Triquis de la Mixteca Alta” y se ha dedicado básicamente a la gestión de recursos. En Chichahuaxtla hay taxis y “suburban” gestionados por ellos. Sergio Fernández fue dirigente de la COPI. De acuerdo con su testimonio, esta organización surge impulsada por el PRI, en el marco de la administración municipal de Cuiláhuac Santiago, Triqui de Chichahuaxtla, en Putla Villa de Guerrero. En la medida que esta organización fue avanzando en la gestión de recursos, fue ganando presencia y poder en la región. En una nota de prensa del periódico *Noticias de Oaxaca*, aparecida el 14 de noviembre de 2010, se confirma su carácter gestor, se hace referencia al pliego petitorio que se presentaría al gobernador Gabino Cué Monteagudo en alguna de sus movilizaciones: “...una de las principales solicitudes es la adquisición de recursos extraordinarios, ya que lo que reciben por parte del municipio al que pertenecen no es suficiente para que puedan realizar obras de infraestructura de caminos, agua potable, electrificación o proyectos productivos para sus comunidades”.

la oportunidad de entrar en el juego de poder regional. En este marco se ubica la militancia priísta del profesor Sergio, que se convierte, al calor del movimiento social y político de 2006, en un aspecto sumamente sensible para los maestros de la Sección XXII-Triqui, situación que el propio maestro reconoce y resalta como parte de las razones que explican el conflicto local.

“...en 2006 yo tenía fuera de lo que es mi trabajo como docente, también participé políticamente apoyando a un compañero maestro para que contendiera por un cargo público que es la presidencia municipal de Putla; entonces me invitaron para que yo formara parte como suplente del presidente municipal”. (Sergio Fernández, Director y docente de la escuela Emiliano Zapata, registro: 25/04/12)

La campaña y la elección se desarrolló en 2004, la misma donde contendió para gobernador del Estado, por el Partido Revolucionario Institucional, Ulises Ruíz Ortiz. En entrevista, Sergio no habla abiertamente de su cercanía al PRI, sin embargo, de manera velada reconoce las consecuencias de su participación política.

“El Verde Ecologista ganó la presidencia de Putla y pues yo lo vi de una manera natural, no lo vi con una situación de vicio, lo único que yo quería era apoyar al maestro. (...) en el 2006, que se dio el conflicto de Oaxaca, pues a mí me achacaron diciendo que pues que yo era parte del gobierno, que porque era yo el suplente del presidente municipal de Putla y que por esa razón tomaron los acuerdos los maestros de que todas las personas que estuvieran en el gobierno fueran expulsados de las regiones donde estuvieran trabajando...”. (Sergio Fernández, Director y docente de la escuela Emiliano Zapata, registro: 25/04/12)

Desde la perspectiva del maestro Sergio, la manera como se expresaron estos acuerdos en la zona de Chicahuaxtla fue particularmente dura, quizá excedida, lo que podría indicar que hubo otras razones que entraron en juego en la toma de decisiones locales probablemente relacionadas con su labor como dirigente de la COPI- PRI, que ya venía siendo un tema delicado en la región por la confrontación con el CODEP como organización contraria. A pesar de sus derechos laborales, el conflicto político tuvo mayor peso.

“Sí, es que prácticamente hubo un acuerdo a nivel estatal que tenían que hacer esa especie de actos, pero en las demás regiones no se hizo, en donde se vio como más satanizado fue aquí en la localidad de Chicahuaxtla. Porque ahí perdieron el hilo totalmente, porque en lugar de hacer justicia, pues prácticamente cometieron atrocidades, violaron nuestros derechos laborales, hubo abuso de poder. (...) había problemas, pero no de carácter educativo ni nada, (...) se fue haciendo grande el problema y nos expulsaron, pero nunca tomaron en cuenta nuestros derechos laborales”. (Sergio Fernández, Director y docente de la escuela Emiliano Zapata, registro: 25/04/12)

La expulsión se concreta por acuerdo de asamblea de los maestros de la zona escolar de Chichahuaxtla (Sección XXII- Triqui), sin la mediación de ningún tipo de documento y sin derecho a réplica.

“Y por cierto, a mí me expulsaron y no me dejaron laborar en la escuela, pero tampoco me dieron nada por escrito. No tengo ningún documento por escrito, simplemente me dijeron: ‘te vas de la zona porque ya fue un acuerdo’. Yo solicité el documento pero nunca me lo dieron, solicité réplica porque como es de saber, aun así, el delincuente más, que haya hecho un acto más aberrante tiene derecho a defenderse, en este caso a mí no me dieron el derecho de réplica, simplemente me acusaron que yo estaba con el gobierno y por esa razón tenía que irme y así fue.

“(…) inclusive tenían que habérsenos entregado un acta donde estuvieran todos los acuerdos y que se procedía a la expulsión, pero no había, nunca se nos entregó y ahora sí darnos la oportunidad de seguir laborando, nosotros estábamos con el dicho de que ‘no, tú ya no tienes nada qué hacer, así es que lárgate de aquí, tú ya no eres de la zona y aquí ya no te queremos’ ”. (Sergio Fernández, Director y docente de la escuela Emiliano Zapata, registro: 25/04/12)

Para los docentes de la Sección XXII Triqui, Sergio representaba los intereses del gobernador Ulises Ruiz y del Partido Revolucionario Institucional en general, lo que explica la reacción de los maestros de la zona escolar de Chichahuaxtla. La posición del maestro Sergio se encontraba en una disyuntiva entre dos posturas ideológicas radicalmente contrarias y en confrontación: por un lado, su adscripción al sindicato en la fracción Triqui le obligaba a sumarse a las demandas y acciones de lucha durante el movimiento magisterial de 2006, y por lo tanto participar en los acuerdos que marcaron su continuidad; por el otro lado, su pertenencia al PRI, le exigía tomar parte en las acciones de apoyo al gobernador. A raíz de la represión perpetrada por el gobierno del Estado, la fracción XXII Triqui del sindicato recrudesció sus mecanismos de control en la zona, al grado de expulsar a varios docentes. Esta situación tuvo repercusiones importantes en otros actores, como fue el caso de la maestra María¹⁹, esposa de Sergio, quien también fue excluida de la zona.

“Bueno en este caso vamos a suponer que como yo sí fui suplente del presidente municipal, de carácter político podía ser yo una parte del cuestionamiento que ellos hicieron en aquel entonces, pues no fue así. A la maestra María la expulsaron simplemente porque es mi esposa, a pesar de que ella abortó en el movimiento, a pesar de que ella estuvo participando posteriormente, eso no lo tomaron en cuenta, eso no fue importante para ellos, simplemente por el hecho de ser mi pareja, dijeron ‘la maestra también tiene que ser expulsada’ y la expulsaron. A esos grados llegaron, ahora sí, sin tomar en cuenta el estado físico o de salud de ella, no lo tomaron en cuenta, no tomaron en cuenta las cuestiones laborales”. (Sergio Fernández, Director y docente de la escuela Emiliano Zapata, registro: 25/04/12)

¹⁹ Su caso se aborda en un apartado posterior.

Las consecuencias directas de la expulsión del maestro y posteriormente de su esposa, impulsan en él la necesidad de buscar un espacio dónde seguir desarrollando su trabajo como docente. Es entonces cuando se abre la posibilidad de reactivar la escuela de Miguel Hidalgo.

“Pues el asunto es de que como, bueno, aquí en la localidad estaba clausurada la escuela primaria y como los padres de familia también estaban necesitando que sus hijos fueran atendidos por maestros, entonces en ese tiempo, cuando vieron que nosotros fuimos expulsados de la zona, los padres de familia dijeron: ‘bueno y porqué no invitamos a estos maestros para que vengan a trabajar acá a la escuela, (...) entonces nos invitaron y ellos mismos fueron a Oaxaca, se movilizaron y consiguieron nuevamente el documento de la reapertura, y fue así que la escuela empezó a laborar con las actividades normales que nosotros estamos desarrollando ahorita. Pero todo apegado a que hay un documento de por medio del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

“(...) En otras escuelas, en el 2006, lo que pasó fue que algunos maestros fueron y se metieron a algunas escuelas donde había gente laborando, en este caso no, fue en una escuela que estaba clausurada, las autoridades se movilizaron, hicieron todo el trámite y lograron conseguir la reapertura que le llaman, y entonces es como la escuela está funcionando ahorita, pero todo apegado a la legalidad”. (Sergio Fernández, Director y docente de la escuela Emiliano Zapata, registro: 25/04/12)

Cabe señalar que la reapertura de la escuela se realizó antes de que el conflicto en Oaxaca terminara, por lo que los maestros de las otras escuelas de la región aún no habían regresado a sus localidades. Este espacio de tiempo resultó favorable para la reapertura ya que les permitió avanzar en los trámites para su legalización.

“...Ya de ahí en un primer término estuve yo, después de que expulsaron a mi esposa, ella llegó y después que llega Fausto y su esposa. (...)Él también salió expulsado en ese proceso. (...) Y entonces él llegó y como traía una experiencia más que nosotros, decidimos que él fuera el director de la escuela, porque recientemente había sido supervisor, entonces nos pusimos de acuerdo y así iniciamos la escuela”. (Sergio Fernández, Director y docente de la escuela Emiliano Zapata, registro: 25/04/12).

Es así como la escuela entró en funciones. El primer año tuvieron una gran cantidad de alumnos debido a la preocupación de los padres por el tiempo que llevaban sus hijos sin clase. Sin embargo, una vez que los maestros de la Sección XXII – Triqui regresaron a sus localidades inició otra etapa del conflicto que comenzó con una serie de acciones contra la escuela Emiliano Zapata; en esta etapa, el conflicto intramagisterial se traslada al ámbito comunitario, ya que los padres de familia se ven obligados a tomar posición con respecto a los desacuerdos entre los maestros, que a esas alturas, ya eran del conocimiento general de la población. El inicio de ese primer curso también marca el arranque de un nuevo proceso: definir el proyecto educativo a desarrollar en esa escuela.

“Ah, pues le digo tuvimos muchos alumnos, pero una vez que regresaron los maestros, empezaron a desprestigiarnos a nosotros diciendo que nosotros no éramos legales, que era una escuela pirata, (...) asustando a los padres de familia, y pues poco a poco hasta el segundo curso sacaron a sus hijos, se fueron, unos regresaron, (...) todo porque los maestros de Chicahuaxtla querían desprestigiar la escuela, a mal informar a los padres de familia, a hacer campaña, que el lugar estaba muy retirado, que el transporte no era el adecuado, que la camioneta era muy incómoda... bueno, pusieron muchos peros y algunos padres les hicieron caso y se fueron, otros siguieron enviando a sus hijos. Ahora los padres que tenemos en la actualidad son padres que van pensando en ver a sus hijos desarrollarse porque en la escuela prácticamente pues estamos haciendo otro tipo de actividades también, entonces eso es lo que a los padres también les gusta. Y también así como tenemos padres que les gusta, tenemos otros que nos hacen contralabor aquí mismo y se van y difunden cosas que no son, y ahí estamos”. (Sergio Fernández, Director y docente de la escuela Emiliano Zapata, registro: 25/04/12)

2.2.2 Fausto Sandoval: la intelectualidad étnica y la búsqueda de una educación propia Triqui.

Fausto Sandoval Cruz, maestro de la escuela Emiliano Zapata, es el menor de diez hermanos de una familia originaria de San Andrés Chicahuaxtla. Proviene, por vía materna, de uno de los linajes más influyentes en la región: el de los Santiago, y pertenece a una de las primeras familias letradas de la zona.

Estudió la primaria en Chicahuaxtla; la secundaria la cursó en un internado de Puebla (en una Escuela Tecnológica Agropecuaria –ETA–), con una beca del INI para jóvenes indígenas. Posteriormente, mientras estudiaba la preparatoria en la UABJO, se le presentó la posibilidad de entrar en la docencia:

“Había el chance de entrar como maestro, y ya, yo siempre había querido ser maestro y entonces ya me metí”. (Fausto Sandoval, docente de la escuela Emiliano Zapata, registro: octubre/2012)

Entró en 1977 al servicio magisterial. Tomó el curso de inducción a la docencia en Tlaxiaco y posteriormente, ya en servicio, estudió la Normal.

La participación en diferentes proyectos etno-educativos, impulsado por su interés personal en la educación y la cultura, como la elaboración de los libros de texto en lengua Triqui, forman parte importante de su formación como docente e intelectual triqui.

Para entender la biografía del maestro Fausto es importante considerar su historia familiar. Su padre, Marcos Emilio Sandoval Santiago, se escolarizó en los años veinte en la *Casa*

*del Estudiante Indígena*²⁰ en la ciudad de México. Fue uno de los jóvenes seleccionados para el primer *experimento* de “aculturación selectiva” (Dietz y Mateos, 2011), en el marco de los proyectos educativos integracionistas de los gobiernos posrevolucionarios y el único que regresó a la región.

El padre de Fausto se convirtió en *intermediario cultural* a partir de su proceso de escolarización y de adquisición del capital cultural de la escuela. A su regreso a Chichahuaxtla, hablando español y sabiendo leer y escribir, trabajó para la transformación de la región, buscando lograr un posicionamiento de los Triquis frente al Estado, con dos orientaciones: la defensa de la tierra y su cultura, y la forma de relacionarse con el proyecto nacional. Para ello, ejerció un fuerte liderazgo en la región que impactó en la conformación de las instituciones locales, entre ellas la escuela, incluyendo la formación de una influyente generación de maestros Triquis, probablemente bajo la noción de que para “integrarse” era necesario tener las herramientas de la sociedad nacional envolvente; de ahí el interés en que los maestros de la comunidad fueran Triquis.

Fausto Sandoval, al igual que sus hermanos y hermanas, es heredero de un prestigio que se desprende de esta historia familiar²¹. Por otro lado, ha construido un prestigio propio a través de su trayectoria profesional, su interés específico en la lengua y la cultura Triqui y su proyección étnica en redes multiculturales a nivel regional, estatal e internacional, lo que le otorga un lugar polémico en la arena política local, en el que, por un lado goza del reconocimiento general y respeto a su labor, y por otra parte, es un actor que genera controversia por sus posiciones y propuestas políticas, culturales y educativas.

La historia de la escuela Emiliano Zapata y su origen, en un contexto conflictivo dentro del magisterio Triqui, tiene al maestro Fausto como uno de sus actores centrales. Como intelectual indígena, con un marcado liderazgo en el ámbito educativo local, ha reflexionado sobre las necesidades y características de un proyecto educativo propio. A raíz del conflicto interno entre los maestros Triquis durante 2006, y su consecuente expulsión de la Sección XXII, Fausto se integra al equipo de docentes fundadores de la escuela Emiliano Zapata. El espacio le resulta favorable para poner en práctica un proyecto educativo con pertinencia cultural y lingüística. Al mismo tiempo, moviliza sus redes y recursos étnicos para impulsar en

²⁰ Ver Aguirre Beltrán (1973) y Loyo, Engracia (1996).

²¹ Misma que no abordaré a profundidad en este trabajo; sin embargo, es un antecedente que nos ayuda a entender la posición de Fausto y de su familia en la arena política local.

este espacio una propuesta pedagógica e identitaria alternativa a las que existen en las otras escuelas de la región.

Durante el conflicto de 2006, el maestro Fausto trabajaba como Supervisor de la zona escolar de San Andrés Chicahuaxtla, responsabilidad que lo confrontó con las decisiones asumidas en asamblea por parte de los maestros de la Sección XXII Triqui. El maestro no estaba vinculado con ninguna de las organizaciones políticas con presencia en la región (PRI, COPI o CODEP); sin embargo, debido a su cargo como Supervisor de la zona escolar, se ve obligado a tomar una posición con respecto a la decisión de la asamblea del magisterio local de expulsar al maestro Sergio y a la maestra María. Esta situación contribuyó en su decisión para dejar de participar en las movilizaciones magisteriales de 2006.

“... y lo que hizo que me decidiera ya a dejar de ir, es (...) que empezaron a hacer marchas en contra del movimiento organizadas por el gobernador, y entonces aquí [al plantón de Oaxaca] llegaron las noticias de que Sergio andaba organizando esas marchas, y entonces decidieron que iban a expulsar a Sergio de la zona. Allá, estando en Oaxaca, (...) llegó esa noticia, entonces yo les dije: ‘miren, no, pues no hagamos eso, hay que esperar, hay que ver más o menos de qué se trata, hay que enterarnos más o menos cómo están las cosas ya luego se ve qué se hace’, y ahora les digo: ‘este es un asunto sindical, y los asuntos sindicales se resuelven sindicalmente, no se puede castigar a alguien laboralmente cuando es un asunto sindical. Además si se le quiere castigar laboralmente, me va a tocar a mí, van a querer que yo lo haga y yo no lo voy hacer, se los digo de una vez claro: si me quieren obligar que yo haga eso, de una vez les presento mi renuncia como supervisor’.

“(...) Lo dije en una asamblea y no me pelaron, determinaron que iba a ser la expulsión. Entonces yo dije: ‘no, yo no me meto en esta’. Ellos decidieron correrlo, pero quien lo tenía que operar administrativamente tenía que ser yo. Entonces les dije: ‘¿saben qué? No, no le entro a esto’. Y ya, decidimos ya no, nos hicimos a un lado, ya no participamos. Entonces a nosotros nos corrieron por no participar. Sergio cuando se enteró pues nos fue a invitar ¿no? Y ya fue que nos metimos ahí en ese lío...”. (Fausto Sandoval, docente de la escuela Emiliano Zapata, registro: 09/02/12).

En el contexto del movimiento de 2006, las posturas de los diversos actores se radicalizaron y con ello las diferencias internas se profundizaron. A esas alturas del conflicto magisterial oaxaqueño, de acuerdo con la explicación de Fausto, su participación en el movimiento llegó a un punto de quiebre, a lo que se sumó la expulsión de la maestra Zaira (esposa de Fausto).

“Porque a mí también me corrieron de Chicahuaxtla, a Zaira [su esposa] y a mí (...) Zaira también estaba trabajando ahí, pero a nosotros fueron otros los motivos, porque, yo ya estaba harto de todo el movimiento desde antes del 2006. (...) No dejaban hacer nada, por ejemplo cuando yo fui supervisor, hubo un proyecto de la DGEI, de la Dirección General de hacer libros en lengua Triqui... Había el chance y ya estaba el presupuesto para hacer 24 libros, entonces nosotros movimos ahí para que se hicieran

libros en las tres variantes del Triqui. Entonces yo propuse que se hicieran ocho en el Triqui de Copala, ocho en el Triqui de Chichahuaxtla y ocho en el Triqui de San Martín (Itunyoso), y lo aceptaron los maestros y había un maestro que estaba empujando eso, que era el jefe de zonas, que era nuestro jefe, él estaba moviendo y estaba caminando bien el asunto.

“Pero se viene el mes de mayo, que como cada año, por costumbre había que hacer paro o había que venir a plantarse a Oaxaca. Ya iba encaminado, ya teníamos reuniones con maestros de las tres variantes, ya estaba el plan de cómo caminar, estaba el presupuesto de la DGEI, estaba el proyecto. Por primera vez se estaba trabajando en conjunto el Triqui de las tres regiones, cosa que no había ocurrido antes, pero se viene el movimiento magisterial. Entonces ya nos venimos todos acá (a Oaxaca), y el jefe de zonas que era como el motor de ese proceso, creo que como él era diabético, creo que se fue a que lo atendieran, no sé qué... y no pudo estar en el plantón. No vino a dormir aquí a las calles de Oaxaca. Cuando se acaba eso que duró como una semana, más o menos, y regresamos, ya había un grupo de maestros que por razones políticas y aprovechando las circunstancias, pidieron su salida. Entonces, ese proceso que ya lo veníamos trabajando un año antes, se muere ahí”. (Fausto Sandoval, docente de la escuela Emiliano Zapata, registro: 09/02/12)

Subyace en su testimonio una crítica importante hacia las formas corporativas del sindicato, y al peso de la lógica política y administrativa por encima de la dimensión pedagógica. Así mismo, la confrontación que se percibe con respecto a la lengua Triqui, de alta vitalidad en la región y una de las tareas prioritarias de los maestros indígenas Triquis, muestra las tensiones entre distintas posiciones en torno a un proyecto de revitalización lingüística que tendría implicaciones en la definición pública de un proyecto étnico, no solamente para la región alta, sino para la región Triqui en general. Es así como, el elemento étnico se imbrica con el conflicto político- magisterial- sindical.

El maestro Fausto, con una trayectoria docente caracterizada por su interés en la enseñanza de la lengua Triqui, la alfabetización y la elaboración de materiales didácticos, se orienta a la búsqueda de propuestas educativas culturalmente pertinentes. Desde su postura como nuevo ideólogo étnico en el campo educativo, la discusión de fondo en esta confrontación era la posibilidad de concretar proyectos educativos autonómicos que fortalecieran la identidad Triqui. En esta coyuntura, las luchas internas de poder lo llevan a radicalizar su posición crítica con respecto a las acciones del sindicato y, finalmente, determinan su separación de la facción sindical Triqui, lo que lo lleva a ocupar otra posición en la arena político-educativa regional.

“[...] Digamos que ya no tenía motivaciones para estar en esa lucha, motivaciones ideológicas ya no las tenía, porque ya mi posición era completamente crítica hacia todo lo que hacía el movimiento, porque es que a uno le toca enfrentar situaciones que lo

cuestionan. Por ejemplo, estábamos bloqueando todos los accesos al aeropuerto y venían unos señores en una carreta, pues señores campesinos, creo que iban a vender sus productos, el chiste es que nosotros estábamos bloqueando y lo mismo no pasaban coches, ni camionetas, ni gente que iba a su chamba, ni de carreta, entonces yo dije: ‘no, yo metido en estas cosas, obstaculizándole el paso a la gente, no. Los demás si quieren que lo hagan, pero yo ya no’, entonces fueron así ese tipo de cositas de las que yo dije ‘ya, hasta aquí llegué’ ”. (Fausto Sandoval, docente de la escuela Emiliano Zapata, registro: octubre/2012).

Finalmente, la expulsión del maestro Fausto se concreta. Aunque logró el apoyo de algunos funcionarios y maestros con cargo sindical en un primer momento, la tensión se agudizó:

“[...] Pero pues... ellos fueron los que lo provocaron, porque todavía les pedí que me mandaran a una escuela, y me dijeron que no, que ya era una decisión de la asamblea. Fui a Oaxaca, hablé con los de la Sección 22, y no en todas partes; al principio sí, más o menos empezaron apoyando, por ejemplo, tuve el apoyo del que era el secretario de conflictos de educación indígena, ese no intervino, pero en las cosas que le pedí que me apoyara sí me echo la mano, por ejemplo, [el asunto de] carrera magisterial (...) Le expliqué cómo estaba el asunto, y me dijo: ‘bueno, por lo menos eres sincero y reconoces..., y das razones de por qué te alejaste del movimiento y eso (...) para mí, eso está bien así que no te preocupes, tienes mi apoyo, y el director de educación indígena también te va apoyar porque yo se lo voy a decir’. Pero ya después, los de acá [los maestros de la zona de San Andrés Chicahuaxtla] empezaron a presionarlos y fueron retirando el apoyo ellos mismos, y éstos trataron como de ir cerrando las puertas que podían apoyar”. (Fausto Sandoval, docente de la escuela Emiliano Zapata, registro: 09/02/12).

El maestro Sergio y la maestra María se encontraban en Chicahuaxtla buscando la posibilidad de seguir trabajando en una escuela de la región. En ese contexto es que la escuela Emiliano Zapata se abre. Fausto refiere que llegó el maestro Sergio a invitarlo. Una de las primeras tareas fue la reactivación legal, sobre todo la clave escolar.

“La escuela está abierta, ahí caben ustedes...’ y ya desde que llegamos le empezamos a cambiar el perfil, poco a poco dejó de ser una cuestión política (...) Toda esa parte legal se reactivó cuando yo ya me fui para allá, porque como yo era supervisor escolar en la zona de Chicahuaxtla, [...] y como supervisor me sabía todas esas cosas. Yo sabía que lo primero que había que hacer era cubrir esa parte legal ¿no?, y cuando yo llego es que se empiezan a mover esas cosas.

“[...] De hecho la escuela obtuvo todo lo que tiene, más o menos por las relaciones que yo fui haciendo durante muchos años con gente del IEEPO, de aquí de Oaxaca y más o menos fue que por eso...”. (Fausto Sandoval, docente de la escuela Emiliano Zapata, registro: 09/02/12).

Desde su perspectiva, la Escuela Emiliano Zapata de Miguel Hidalgo Chicahuaxtla no solo es un centro educativo para los niños de la zona, sino que representa una posibilidad de poner en

práctica propuestas pedagógicas para desarrollar en los niños una formación autonómica, pertinente a su cultura y fortalecedora de su identidad étnica. Por ello, la escuela, como proyecto en construcción, se vuelve centro de polémicas, que la convierten en un foco de atención, en una complicada arena político –educativa y en constante confrontación, caracterizada por un entramado complejo de facciones y grupos que entrelazan la etnicidad Triqui con la adscripción magisterial sindical, entre otros *hábitus* (Bourdieu) o mundos de vida.

“...Es algo que está totalmente fuera de su control y eso no lo toleran... sí... es una piedra en el zapato. Imagínese, un universo de más o menos mil maestros atentos a lo que hace una escuelita de tres maestros...”. (Fausto Sandoval, docente de la escuela Emiliano Zapata, registro: 09/02/12).

2.2.3 Feliciano Hernández: la militancia sindical y la tradición étnica Triqui.

Feliciano Hernández es un maestro Triqui actualmente jubilado. En la arena de la escolarización local se ubica en la facción contraria a la escuela Emiliano Zapata y al grupo de maestros fundadores de la misma. Su testimonio forma parte de la diversidad de posiciones que se expresaron a raíz del movimiento social de 2006; durante esta coyuntura política el maestro se encontraba en funciones todavía. El profesor Feliciano proviene de una familia que, como él mismo dice, siempre ha sido de Chicahuaxtla, y como tal, hereda la pertenencia étnica.

“...mis abuelos yo sé que siempre han sido gente de acá. Se casaron con gente que habla esta lengua. Yo supongo que no son gente que vinieron de otro lugar, son originarios de aquí. No recuerdo bien a mi abuelo, pero tantito recuerdo. Estaba muy chico cuando murió mi abuelo”. (Feliciano Hernández maestro jubilado de Chicahuaxtla, registro: 21/09/12)

Feliciano se autoadscribe y reconoce a sí mismo como Nan’jñi ‘ ïn (Triqui) y hablante de la lengua que le da esa pertenencia.

“Pues yo me identifico con mi gente aquí. Me identifico en muchos aspectos de la lengua, las costumbres, porque nací aquí, nos identificamos entre nosotros aquí. Sí, me considero como Triqui, aunque no me gusta esa palabra Triqui. (...) este nombre pues nos lo impusieron los españoles durante la Conquista, la Colonia. (...) Así lo hablamos aquí, nos decimos Nan’jñi ‘ ïn, cuando vemos a un paisano de aquí de la parte de Copala decimos que ellos hablan Nan’jñi ‘ ïn, que ellos hablan la *lengua completa*. Entonces podemos ir aclarando a la sociedad en general de que cuando nos conozcan, que [nos] conozcan como Nan’jñi ‘ ïn. (Feliciano Hernández, maestro jubilado de Chicahuaxtla, registro: 21/09/12)

Su identidad y su sentido de pertenencia Triqui se vincula con su identificación gremial y profesional con el magisterio indígena oaxaqueño. Ser maestro Triqui, para Feliciano, significa asumir compromisos étnicos y ciudadanos muy específicos. Considera la lengua Triqui como uno de los principales marcadores distintivos, y depositaria de un fuerte peso referencial de la identidad étnica. El profesor reconoce que hay mucho camino por recorrer en esta área; afirma, por ejemplo, que hay una generación de maestros jóvenes cuyos padres, que también fueron maestros, no les enseñaron a hablar Triqui, lo cual representa un problema para ampliar el trabajo de desarrollo de la lengua Triqui.

“Valorar la identidad de ser Triqui, porque para eso fuimos contratados también, hicimos una carta compromiso en una primera vez, [...] en donde dijimos que estábamos dispuestos a permanecer en la comunidad [...] hablar la lengua Triqui, tratar de preservar todas las tradiciones y costumbres de la comunidad, enseñar a los niños la lengua Triqui, la lectoescritura en lengua Triqui y eso debe de ser para no perder la identidad, eso es lo que debemos de estar haciendo los maestros Triquis, además de estar enseñándoles la lengua nacional”. (Feliciano Hernández, maestro jubilado de Chichahuaxtla, registro: 21/09/12)

La voz del maestro Feliciano constituye una postura contrapuesta a la de los docentes fundadores de la escuela Emiliano Zapata; su narrativa sobre el origen de esta escuela, en el contexto de 2006, refleja una perspectiva desde su pertenencia a la facción de maestros triquis adscrita a la Sección XXII, disidente del SNTE, y perteneciente a la CNTE. El papel de Feliciano en la historia de la escuela es protagónico, debido no solo a su militancia sindicalista en la Sección XXII, sino por haber sido uno de los actores que se posicionó a favor de la expulsión de los maestros Sergio, María y Fausto. A este último lo sustituyó como Supervisor de la Zona Escolar, función desde la cual solicitó el cierre de la nueva escuela.

Sin embargo, su papel en esta arena política no se circunscribe a su filiación gremial y sindical, sino que es mucho más complejo al superponer la dimensión entoparental. En efecto, en las relaciones de parentesco, Feliciano es descendiente del linaje contrario al del maestro Fausto Sandoval. Ambos tienen una historia vinculada por la rivalidad histórica entre sus familias por ser descendientes de dos de los linajes más importantes y confrontados en la región.

El maestro Feliciano pertenece a una familia considerada en el grupo de los “fuertes”²²: *los Hernández*, representantes de uno de los linajes más importantes de Chicahuaxtla, que históricamente ha disputado el poder en la zona alta contra el linaje contrario: *los Santiago*.

“... ya se traía el conflicto [entre familias] después de la Revolución Mexicana (...). Además de venganza, las dos familias querían controlar la población: los Sandoval [pertenecientes a los Santiago] y los Hernández. (Feliciano Hernández, maestro jubilado de Chicahuaxtla, registro: 21/09/12)

Para comprender cómo el tema de los linajes determina la dinámica política regional, en la cual se inserta la escuela Emiliano Zapata y su origen conflictivo en 2006, es importante señalar que, además de la lucha por el control político que existía entre ambos linajes, estaban -y siguen presentes- rivalidades personales entre actores específicos pertenecientes a estas familias. Es el caso del maestro Feliciano y el profesor Fausto Sandoval -quien pertenece al linaje de *los Santiago*. Ambos son de la misma generación, y sorprendentemente tienen una trayectoria escolar paralela y compartida, así como un ingreso simultáneo al magisterio. El maestro Feliciano, particularmente, hace presentes las historias familiares que alimentan la rivalidad entre linajes, como vemos en diferentes momentos de su narrativa.

“Fausto fue mi compañero en primaria y nos tocó ir a los dos a la secundaria, a la misma escuela, en Puebla, en un internado. Fuimos compañeros. La diferencia era que él hablaba... bueno de por sí ellos hablan el español en casa, entonces tenía esa ventaja de saber hablar el español y yo no, yo aprendí a hablar bien el español hasta la secundaria. Toda la primaria, bueno escribíamos bien, no había problema para leer y escribir, el problema era para hablar el español, pronunciar, no era tan fácil estar comunicándonos con otros, era difícil”. (Feliciano Hernández, maestro jubilado de Chicahuaxtla, registro: 21/09/12)

Feliciano se reconoce en desventaja frente a Fausto en el uso del español oral como capital cultural. Refiere que su experiencia al relacionarse con otros compañeros fue difícil por su escaso español, ya que la escuela secundaria fue su primer contacto con un universo étnico y lingüísticamente diverso, donde la lengua franca era el español.

“Era la primera vez que estaba haciendo contacto con otras gentes, con otras culturas en este caso, porque cuando llegamos ahí a la escuela, ya pasando unos días, me di cuenta que no éramos nada más los triquis y los mixtecos, sino que había zapotecos, además de zapotecos había mixes; muchachos de Chiapas, tzotziles, tzeltales y muchachos que nunca nos dijeron. En la primaria nunca nos dijeron, o sí, o quién sabe, pero que yo supiera que había más grupos que el mío lo sabía, sabía que había más

²² Recordemos que un linaje se considera “fuerte” por la cantidad de tierras que tiene y, porque debido a la cohesión del grupo familiar y el reconocimiento social (asociado a su participación política) no tiene la necesidad de acudir a la “posesión” otorgada por el Comisariado de Bienes Comunales para demostrar su propiedad.

mixtecos aquí cerquita. Lo que no sabía es que había otros pueblos originarios como los zapotecos, mixes, huaves, y luego otros tzotziles, tzeltales; eso no lo sabía y fue la primera vez que tuve contacto con muchas lenguas. (Feliciano Hernández, maestro jubilado de Chichahuaxtla, registro: 22/09/12)

Aunque el hábitus familiar y la pertenencia a una estructura de parentesco, no es determinante en el posicionamiento étnico-político de los actores, sí tiene un peso significativo que, hipotéticamente, se activa en coyunturas políticas en las cuales estos actores sostienen posiciones divergentes. Bourdieu define el hábitus como “estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructurantes”, esto es, como “sistema de disposiciones adquiridas, permanentes y generadoras” (Bourdieu, 1991: 111)²³, frente a las cuales postula, sin embargo, la capacidad de agencia de los actores de este sistema familiar. En efecto, Feliciano fue el primer miembro de su familia en desarrollar la profesión docente; ingresó al magisterio en 1978 contratado por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

“Bueno, yo llegué hasta la secundaria. Terminé la primaria aquí [en Chichahuaxtla] en 1973 y ya de ahí por el promedio que obtuve me mandaron a un internado de Puebla y ahí hice la secundaria en 1977. Entonces ya teniendo la secundaria, porque antes se contrataba a jóvenes con primaria como maestros, a mí me tocó la suerte de estudiar la secundaria y (...) había vacantes para maestro, para promotor bilingüe cultural”. (Feliciano Hernández, maestro jubilado de Chichahuaxtla, registro: 21/09/12)

Una vez dentro del gremio, el maestro participó de lleno como sindicalista de la Sección XXII. Con orgullo narra sus primeros antecedentes de participación política y su compromiso con el movimiento democrático magisterial desde sus inicios, en los años ochenta, y el involucramiento político en diferentes luchas y organizaciones sociales.

“Mi participación fue pelear siempre por la democracia sindical. Porque cuando surgió el movimiento aquí en Oaxaca fue en 1980; (...) porque cuando (...) yo iba en la secundaria, entonces yo ya traía cierta experiencia por la lucha estudiantil. Como estudiante, hicimos varias marchas. Los de nivel secundaria fuimos dirigidos por los normalistas rurales. Nos tocó cuando mataron a Lucio Cabañas que fue en 1974. Nos tocó marchas, hicimos paros, hicimos plantones. Y yo recuerdo que fue mi primera experiencia en la lucha social estudiantil. Nos tocó colocar la bandera rojinegra. Entonces ya traía cierta experiencia. No me fue difícil entrarle a la lucha sindical – magisterial”. (Feliciano Hernández, maestro jubilado de Chichahuaxtla, registro: 21/09/12)

Su perspectiva sobre la participación política está relacionada con las movilizaciones como forma de acción colectiva, entre las que sobresalen tomas de carreteras, marchas y plantones;

²³ Bourdieu, Pierre (1991). Estructuras, hábitus, prácticas. *El sentido práctico*, pp. 91-111.

asimismo, en su trayectoria política resaltan otras acciones vinculadas con procesos de concientización política como los círculos de estudio.

“Sí, eran círculos de estudio y hasta ahí nada más. Leíamos literatura sobre el marxismo [El Capital, El Manifiesto Comunista, el libro de MaoTse...], ya los demás quién sabe qué hacían, pero nosotros aquí hasta ahí llegamos. Nos invitaban a asistir a los eventos como aniversarios, algunos foros y hasta ahí nomás”. (Feliciano Hernández, maestro jubilado de Chichahuaxtla, registro: 21/09/12)

Estas prácticas van a estar presentes a lo largo de toda su trayectoria de participación dentro del sindicato, y forman parte de su identidad magisterial y de su formación política. Como señala Coronado: “la crítica a políticas de gobierno y a acciones gubernamentales consideradas injustas y los significados desafiantes expresados en las movilizaciones del movimiento magisterial circulan en los discursos y debates sindicales, y modelan una corriente de opinión significativa en el magisterio y la sociedad”. (2013:31).

Desde 1988 el maestro Feliciano se dedicó a las labores que le demandaba “*la lucha por la democracia sindical*”; además participaba en la comunidad en diferentes tareas sociales y ejerciendo distintos cargos, poniendo al servicio su capital escolar y político derivado de su militancia. Los momentos de lucha más significativos que recuerda corresponden a triunfos sindicales a nivel estatal y logros comunitarios, como la demanda de la escuela secundaria de San Andrés Chichahuaxtla en los años ochenta, en la que se involucró gran parte de la comunidad, encabezada por sus maestros.

“Pues, momentos importantes fue dentro de la lucha magisterial cuando logramos la autorización del congreso a nivel Oaxaca. Momentos importantes fue cuando pudimos derrotar el charrismo sindical, aquí en Oaxaca. Otro momento importante fue cuando pudimos recuperar las instalaciones que tiene la secundaria ahorita... y estaba funcionando como internado. Era un centro regional a cargo de un grupo de religiosas guadalupanas”. (Feliciano Hernández, maestro jubilado de Chichahuaxtla, registro: 21/09/12)

Para el maestro Feliciano, la manera de tomar parte en una lucha gremial – estatal es muy similar a las luchas por demandas locales. Las movilizaciones, las experiencias y sentimientos compartidos, y los triunfos específicos, van moldeando su pertenencia al sindicato. Al respecto Coronado destaca que: “... las narrativas de las historias de lucha que ha desarrollado el gremio en las grandes movilizaciones conforman las referencias que constituyen al *nosotros* de los maestros y maestras oaxaqueños de la Sección 22, sin olvidar su apoyo a diversas causas populares y su posicionamiento frente a los dilemas políticos en curso. Lo que incide en la politización de sus agremiados. En muchos sentidos la Sección 22 es un gremio informado y

politizado. Así, la actividad sindical genera un sentimiento de pertenencia y de identidad gremial en maestros y maestras”. (Coronado, 2013: 31).

El papel de liderazgo que desempeña el maestro Feliciano en la arena política local, se articula desde su pertenencia a un linaje de poder y su militancia sindical en la sección XXII. Este hábitus enmarca su postura frente a la disidencia al interior del sector magisterial Triqui en el 2006, agudizada al calor del movimiento. Desde su posición, estuvo de acuerdo con la expulsión de los maestros rebeldes.

“Esa historia empezó ahí en Oaxaca. Él [Fausto] argumentaba de que mejor nos viniéramos, que dejáramos las cosas así como estaban marchando. Que nos viniéramos a trabajar con nuestros hijos, con las escuelas. Él argumentaba eso. Que el movimiento se estaba radicalizando mucho y que no era necesario la radicalización. que se tendría que actuar de manera más moderada. Entonces otros lo ubicamos dentro del charrismo, del gobierno, de ser un agente del gobierno. Lo ubicamos a él y a otros dos. Y finalmente dijo: ‘yo me voy’ y ya no quiso participar más. Entonces cuando reprimió el gobierno el movimiento, él ya no estaba. Estuvo todavía esa noche del desalojo²⁴. Pero ya a partir del desalojo, ya no”. (Feliciano Hernández, maestro jubilado de Chicahuaxtla, registro: 21/09/12)

En este contexto, la decisión del maestro Fausto de no participar en las acciones posteriores al desalojo, a decir de Feliciano, se adjudicó a su supuesta pertenencia a la contraria Sección 59; la cual en realidad había surgido antes del llamado al plantón magisterial (Coronado, 2013; Hernández, 2011), esto indica no solamente confusión en los hechos, sino la imposibilidad de diálogo que prevalecía en esos momentos.

“[El]14 de junio [fue la fecha del desalojo]. Pero ya a partir del desalojo [Fausto] ya no estuvo. Entonces empezó a surgir la otra Sección, la 59, donde nosotros decíamos ‘a lo mejor se fue con la Sección 59’. Cuando hubo un repliegue los maestros empezaron a regresar para trabajar con las escuelas, entonces fue cuando se tomó la decisión de no aceptarlo dentro de la Zona [escolar]. Él aprovechó que esa escuelita estaba clausurada porque no había niños. Entonces, él fue a abrir. Convenció a la comunidad. Esa escuelita no tiene Zona escolar”. (Feliciano Hernández, maestro jubilado de Chicahuaxtla, registro: 21/09/12)

Desde el punto de vista de Feliciano, fue posible abrir la escuela gracias al apoyo de funcionarios del IEEPO, con los que el maestro Fausto tenía alianzas y relaciones de diferente tipo producto de sus redes personales y laborales. La disputa se convirtió en una competencia por la materia prima: los niños de San Andrés y Miguel Hidalgo Chicahuaxtla, estudiantes potenciales de las escuelas y cifras en sus matrículas.

²⁴El 14 de junio de 2006 fue la fecha del desalojo, lo que marcó el inicio de una nueva etapa del movimiento con la integración de nuevas organizaciones y el surgimiento de la APPO.

“En esa escuelita, pues no hubo problemas. Porque ellos entraron a la escuela y empezaron a trabajar con los pocos niños que estaban ahí. Pero también empezaron a llevar niños de aquí. Además hubo una gente contratada por el gobierno. Fueron como dos o tres años que tuvieron gente externa que no son maestros pero están ahora contratados para trabajar con preescolar por el gobierno del Estado. Y tuvieron apoyo, no tenían problema para seguir trabajando ahí porque tuvieron apoyo de algunos funcionarios del IEEPO que apoyaron a quienes estuvieron haciendo contra-labor, entonces no tuvieron bronca por parte del gobierno, tenían apoyo y hasta ahorita siguen teniendo niños de aquí. Ya son poquitos los niños de aquí, porque ahora en este año muchos fueron los niños que se vinieron aquí; los padres decidieron no mandar a sus hijos en su escuela y los mandaron aquí, pero ellos también se siguen llevando los niños de aquí y de alguna manera justifican. Pocos niños, pero ahí están”. (Feliciano Hernández, maestro jubilado de Chichahuaxtla, registro: 21/09/12)

El argumento principal para la expulsión de los maestros se centró en la falta de lealtad hacia el sindicato y de compromiso con las acciones de seguimiento que se iban acordando durante el movimiento. La represión gubernamental agudizó el sentimiento de agravio, y radicalizó las posturas hasta el grado de la expulsión de los docentes, a pesar del peso de los vínculos de parentesco y la herencia del linaje paterno.

“A él y a otros dos maestros más. A una pareja, una maestra y maestro, fueron tres más. Los argumentos fueron de que no estuvo participando como debe de ser. O sea, según para el resto de los compañeros tenía que participar en todas las actividades sindicales y él no (lo hizo)”. (Feliciano Hernández, maestro jubilado de Chichahuaxtla, registro: 21/09/12)

Mientras los maestros disidentes de la Sección XXII, aunque en diferentes momentos, regresaban a Chichahuaxtla y se ocupaban en generar las condiciones para la reapertura de la escuela Emiliano Zapata de Miguel Hidalgo, los demás maestros de la zona siguieron participando en el movimiento magisterial en la ciudad de Oaxaca.

“Sí, hasta noviembre, ya cuando empezaron a matar a los compañeros, a asesinar, entonces y a reprimir más pues, entonces fue cuando ya se tomó otra decisión a nivel Oaxaca del magisterio, de regresar a las aulas, y él [Fausto], cuando nosotros llegamos, ya estaba trabajando pues; ya había ido a reabrir esa escuelita y ya estaba trabajando”. (Feliciano Hernández, maestro jubilado de Chichahuaxtla, registro: 21/09/12).

La voz de este actor, representa un sector tradicional de la etnicidad Triqui de esta región, en la que participan actores escolarizados formados en el paradigma bilingüe bicultural. Su posición muestra el entramado complejo en el que se construye la etnicidad Triqui, tradicionalmente vinculada a las relaciones de parentesco y linaje, pero re-creada desde la pertenencia gremial, el hábitus magisterial y la militancia sindical. Este entramado convierte la escolarización en la principal arena política de la etnicidad Triqui en la zona alta.

2.2.4 La voz de María: magisterio y exclusión social desde la condición de género.

María Vázquez Hernández, docente de primer ciclo de la escuela Emiliano Zapata, es la mayor de cinco hermanos de una familia originaria de San Isidro del Estado, comunidad Triqui de la zona alta. Se alfabetiza en la escuela primaria de su comunidad. En aquellos tiempos todos los niños y maestros hablaban Triqui, pero los maestros utilizaban el Triqui solo como lengua de instrucción y se concentraban en el uso de los libros de texto en español. La maestra María recuerda que “casi no comprendían lo que leían...”. (María Vázquez Hernández, docente de la escuela Emiliano Zapata, registro: 25/05/12)

Aprendió español al cursar la secundaria en una escuela de la cabecera municipal mestiza de Putla Villa de Guerrero. Al término de ésta, y por la necesidad de trabajo, María emigra a la ciudad de México a trabajar allá durante varios años. Su padre, maestro de preescolar, muere en una confrontación por asuntos agrarios con gente de San Juan Copala; ante ello, la maestra regresa a San Isidro del Estado. Por ser la mayor de sus hermanos le ofrecen la plaza magisterial de su padre. Entra a trabajar en el albergue “Miguel Hidalgo y Costilla” para niños de primaria ubicado en su misma comunidad, con clave de cocinera o ecónoma. Es así como inicia su trabajo dentro del magisterio, donde tiene 19 años de servicio.

“Estuve trabajando cuatro años en la cocina [...] estuve trabajando en un albergue. Ya de ahí me mandaron acá en Chichahuaxtla; también estuve ahí cuatro años, tres años y medio [...] Estuve en el albergue también. Ya de ahí me mandaron a educación inicial [...] Bueno, me mandaron a educación inicial porque en el albergue ya no había lugar. [...] No había quién cubriera en ese lugar pues para educación inicial, [...] estuve unos meses como dos, tres meses... Ya [después] me mandaron a Santo Domingo, en enero, en lugar de una maestra que tuvo problemas”. (María Vázquez Hernández, docente de la escuela Emiliano Zapata, registro: 25/05/12).

De acuerdo con la narración, a partir de su incorporación en educación inicial, y solo con la secundaria terminada, continuó trabajando en diferentes comunidades de la región. De manera paralela realizó sus estudios de preparatoria en el sistema abierto de Tlaxiaco para posteriormente ingresar a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en este mismo lugar.

La voz de la maestra María nos muestra, desde su condición de género, una visión distinta del trabajo docente, la participación política, la militancia sindical y las relaciones de parentesco, como factores que se articulan en el conflicto del 2006, por el cual se crea la escuela Emiliano Zapata en Miguel Hidalgo Chichahuaxtla. María, al igual que Sergio y Fausto, es fundadora de la escuela; y es a través de su narrativa donde podemos observar las diferencias

que supone su condición social femenina, frente a los maestros varones, inmersos en las pugnas de poder del mismo magisterio y de la arena de la escolarización regional.

La experiencia de la profesora en el conflicto magisterial de 2006 detonó una serie de acontecimientos que sacaron a la luz descontentos y conflictos que al parecer habían permanecido latentes en la zona. Su experiencia de participación política en el magisterio Triqui y su estructura sindical en la coyuntura del movimiento de 2006, vivida desde su condición de género, es significativa porque a pesar de haber desencadenado una serie de movimientos políticos que modificaron la arena política local, las condiciones de desigualdad y violencia de género que ella vivió fueron básicamente negadas e invisibilizadas. Así mismo, sus derechos laborales fueron violados a partir de su relación con el maestro Sergio, del cual es cónyuge.

La maestra María narra el “*inicio del problema*”, como ella misma refiere, a partir de las movilizaciones magisteriales de mayo del 2006. Tanto ella como su marido cumplieron con las acciones acordadas, es decir, con la participación obligatoria en las marchas y reuniones. Esta “obligatoriedad” es una práctica asumida por los maestros; por lo que para ella no representaba un problema. Sin embargo, su semblante se transforma al recordar las reacciones de sus compañeros maestros y maestras frente a su situación personal: tenía tres meses de embarazo y se encontraba con una condición de salud delicada. Esta circunstancia la obligó, como primera medida, a solicitar el permiso para no participar en las caminatas. La petición le fue negada.

“La verdad nosotros sí participábamos en las marchas y las reuniones porque los maestros eran [...] los que nos obligaban, yo sí fui, cumplí con ir a las marchas y a los plantones, pero en ese tiempo yo estaba embarazada, tenía yo tres meses de embarazo y este, pues... el secretario general era el que nos obligaba. Yo le dije claramente que yo no podía ir a las caminatas porque..., me sentía un poco mal. Y pues me dijo que no, que era obligatorio y todo... -‘no’- dice – ‘usted no tiene por qué quedarse, nada más las maestras que ya llevan años de servicio y ya no pueden o no tienen ganas de caminar pues ellas sí se van a quedar, pero usted está joven, puede caminar’ -me dijo...

“No, le dije que no, no puedo, no puedo porque me siento mal, estaba yo embarazada - le dije... y ya me dijeron mis compañeras: ‘¿cómo? ¿estás embarazada?’ le dije: sí...- ‘y, ¿cómo sabes si estás embarazada? ¿te hiciste un estudio para que supieras si estás embarazada?’ Pues sí -les dije. Y ya pues no me hicieron caso”. (María Vázquez Hernández, docente de la escuela Emiliano Zapata, registro: 25/05/12)

La discriminación es notable cuando las otras maestras le preguntan cómo sabía que estaba embarazada, considerando que María tenía otros hijos. Ante la negativa del secretario sindical

para eximir a la profesora de las caminatas acordadas, la maestra María siguió participando, con consecuencias graves en su estado de salud.

“Y ya a través de las caminatas... tuve el aborto... perdí a mi bebé. Estuve internada en el ISSSTE, estuve tres días internada en el ISSSTE, y no tuve apoyo de mis compañeros ni de la delegación sindical. Así estuve. Ya después de ahí me dieron de alta, me fui a mi casa, ahí estuve unos días y como me seguí sintiendo mal, me fui al ISSSTE de Putla. [...] El doctor me dijo que yo no podía desvelarme ni hacer caminatas, porque me sentía yo mal, me dio un certificado médico y ya. Pues eso les expliqué a los de la delegación pero me dijeron que no, que no”. (María Vázquez Hernández, docente de la escuela Emiliano Zapata, registro: 25/05/12)

El maestro Sergio, su esposo, ya había sido expulsado de la zona cuando todo esto pasó. María regresó al plantón y enfrentó sola la decisión de los maestros Triquis sobre su salida. Las razones que le dieron para su expulsión, las expone ella misma:

“Ya, pues yo también me quedé, dejé de ir al plantón como un mes. Después de un mes pues volví otra vez y ahí fue que me dijeron que no, ‘que a qué voy si yo nada más voy de oreja’ y ¿por qué de oreja? Sí, simplemente ya no quieren verme allí. Me dijeron pues que ya no querían [...]. Estuve como otros veinte días en el plantón y ya de ahí me vine”. (María Vázquez Hernández, docente de la escuela Emiliano Zapata, registro: 25/05/12)

Las reuniones siguientes hasta concretar su expulsión las relata como momentos muy tensos, incluso con violencia:

“Hicieron una reunión los maestros de la delegación, creo que fue el 14 de octubre del 2006. Fue el 14 de octubre, donde todos los maestros se reunieron en la supervisión y empezaron a decir que no, que yo ya no tenía derecho de ir a las marchas, que yo ya no tenía derecho. Que yo simplemente iba a engañarlos, iba yo de oreja nada más, y pues yo les expliqué... ¿por qué de oreja? ¿por qué? Pues no, nos dijeron no, me dijeron que no. Que yo, según, yo estaba de parte del gobierno: ‘es que usted está de parte del gobierno y usted no puede venir porque [...] todos los comentarios que hay aquí, va y se los dice al gobernador’. Cómo voy a hablar con el gobernador si yo ni tan siquiera voy allá -les dije-. (...)”

“Ya pues, me sacaron a la fuerza de ahí. ‘¿Y por qué? No, yo no me voy, usted no me está pagando, usted no es mi jefe para que me esté corriendo de aquí’ le dije al secretario. ‘Bueno, si usted tiene dignidad, sálgase de aquí, y si no, pues es que ya no queremos su presencia aquí. Pues ¿por qué? Usted no tiene porqué correrme. Usted no tiene porqué correrme, porque usted no es nadie... ‘Pues si tienes dignidad, pues salte’ -me dijeron. Y pues ya, me sacaron a la fuerza. [...] dejé de ir a esas reuniones que esos maestros hacían, dejé de ir a las marchas”. (María Vázquez Hernández, docente de la escuela Emiliano Zapata, registro: 25/05/12)

Al abordar las razones que ella misma atribuye a su expulsión, resaltan dos: haber dado su voto a favor del “licenciado Cuitláhuac”, de filiación priísta, cuando se postuló para presidente municipal de Putla, y “ser esposa del maestro Sergio”.

“Nada más por ser esposa del maestro Sergio, por eso es que a mí también me sacaron, y como en ese tiempo en el 2006, Ulises fue gobernador de Oaxaca y era priísta, y como decían que nosotros también éramos priístas. [...] Yo no tenía por qué estar allí, porque yo nada más iba de oreja y todo lo que ellos hablaban yo iba con el chisme a Ulises, [...] eso era lo que ellos decían, cosa que ni tan siquiera se dio, que no, pues... Porque yo la verdad, así que yo me peleara con ellos, que yo les grite o que yo les diga algo, pues no, no hay nada de eso... nada más por apoyar al licenciado Cuitláhuac... nomás es por eso... allí fue donde quedamos mal”. (María Vázquez Hernández, docente de la escuela Emiliano Zapata, registro: 25/05/12)

El apoyo abierto a un grupo político contrario al movimiento magisterial representa una marca, un estigma que, en el contexto de la lucha magisterial de 2006, y de enfrentamiento directo con el gobierno priísta de Ulises Ruiz, pasa de ser “mal visto” a ser “condenado”, a tal punto que las fronteras entre la problemática estatal y la dinámica política local se diluyen. Es así como el frente de lucha se traslada a la región, casi con la misma fuerza que tenía en el enfrentamiento a nivel estatal. “Los maestros de aquí de Chicahuaxtla han hecho muchas cosas con tal de que nos saquen de aquí...”, comenta la maestra María y al mismo tiempo se posiciona con respecto a su participación en el sindicato.

“[...] han ido a Oaxaca a dejar oficios, pidiendo que nosotros nos salgamos de aquí porque según que la escuela no está reconocida, según porque somos de la 59... ¡y eso no es cierto, nosotros no pertenecemos a la 59, nosotros seguimos siendo de la 22!” (María Vázquez Hernández, docente de la escuela Emiliano Zapata, registro: 25/05/12)

El sentido de pertenencia de María al gremio magisterial, construido en sus años de servicio, era intenso; su expulsión la recuerda con dolor. Su relato deja ver que ella tenía un espacio propio que fue construyendo, un espacio personal de participación y de relaciones sociales que no solamente se construyeron en las movilizaciones, sino en el trabajo cotidiano en la escuela y en la UPN. En este sentido, su expulsión no solo le niega sus derechos laborales y violenta sus derechos como mujer, invisibiliza y anula su participación profesional y sindical en el gremio de maestros. Su condición de género se traduce en una desigualdad que, en un contexto social y político altamente polarizado, deviene en exclusión.

María, junto con algunos de sus compañeros de Chicahuaxtla estudiaba cada sábado la Licenciatura en Educación Primaria Indígena en la subsede UPN de Tlaxiaco. Su expulsión de

la zona escolar de Chicahuaxtla también tuvo consecuencias en este espacio de profesionalización. Unos meses antes de finalizar su licenciatura, y tres años después del conflicto, en 2009, estudiantes triquis cuestionaron su presencia en la Universidad. Las pugnas de los maestros de la Zona escolar de Chicahuaxtla, que se desarrollaban en torno a la escuela Emiliano Zapata, y la reciente reactivación de su clave escolar, llegaban hasta este espacio.

“Ya no querían que yo siguiera estudiando ahí porque según ellos decían que yo pertenecía a la 59, [...] eso fue lo que dijeron todos los alumnos, los asesores no dijeron nada, nada más los alumnos y los del Consejo estudiantil, eran los que movían todo eso, y dijeron: ‘no, cómo cree que lo vamos a permitir, si usted es una de las golpeadoras, usted es de la 59, usted no puede seguir aquí estudiando, no podemos permitir que usted esté aquí, usted está de parte del gobierno’, me dijeron. ‘No, yo no estoy de parte del gobierno, tampoco soy de la 59, no me estén acusando por eso’ ”. (María Vázquez Hernández, docente de la escuela Emiliano Zapata, registro: 25/05/12)

Los asesores de la subsede, lejos de defender los derechos de María como estudiante, y sin ninguna razón académica para justificar su salida, deciden mantenerse al margen del conflicto, justificando con ello la violación de sus derechos laborales y educativos.

“No, pues... [...] le dije a mi asesor que me dejara entrar, porque no era cierto que yo era de la 59. No, dice, ‘ve y les pides una notita a los del Consejo estudiantil, y si ellos dicen que sí tienes derecho a entrar a asesoría, entonces te dejo entrar, y si no, pues no te dejo entrar, porque no quiero tener problemas nada más por tu culpa, no quiero que por tu culpa los alumnos me saquen a patadas de aquí’, me dijo”. (María Vázquez Hernández, docente de la escuela Emiliano Zapata, registro: 25/05/12)

En medio de una enorme crisis, María acude a la UPN de Oaxaca, la sede principal, en busca de solución a su problema. Ahí afortunadamente encuentra ecos a sus demandas de violación a sus derechos laborales, estudiantiles y de género, y obtiene el respaldo central para que la subsede de Tlaxiaco la reciba en las clases. Es así que ella logra concluir su profesionalización y graduarse.

“Lloré amargamente por lo que me hicieron, y mis demás compañeros dijeron: ‘no, es que se pasaron’ [...] No todos estaban de acuerdo con lo que hicieron, pero no podían hablar, porque si hablan los sacan. Lo que hice es que fui a Oaxaca, hablé con el director de la UPN de Oaxaca y me dijo que por qué hacen eso, ‘la educación no tiene porqué mezclarse con la política, la política es aparte, la educación es aparte’, me dijo el director. Ya mandó un oficio a la UPN de Tlaxiaco, donde le estaban dando órdenes a ellos para que regresara a seguir estudiando. Me faltaban como dos meses para terminar. Fue en el 2009, porque en el 2010, el 24 de abril, fue cuando me gradué, en esa fecha terminé [...]. Me dejaron terminar. Porque si no, no iba yo a poder terminar.

“Los de Tlaxiaco se portaron un poquito mejor que los de acá y los del sector de Putla. [...] Ellos decían ‘nosotros no tenemos por qué meternos porque no sabemos cuál es el problema que ustedes tienen en su pueblo’ [...]. Pero los del sector de Putla y los de

aquí de Chichahuaxtla, son los mismos maestros de aquí los que me chingaron, son los mismos. Por eso es que no quisieron, y tuve que ir hasta Oaxaca y a Derechos Humanos también. Y eso ayudó un poco”. (María Vázquez Hernández, docente de la escuela Emiliano Zapata. Registro: 25/05/12)

En la narrativa de María no aparece con peso significativo la violencia de género que vivió. La violación a sus derechos como mujer, laborales y de salud, los refiere solamente como una circunstancia que desencadena una serie de acontecimientos políticos y de sanciones laborales, pero el silenciamiento de esta violencia es parte de la estructura de asimetrías de género que caracteriza este hábitus magisterial. La exclusión y la violencia se “naturalizan” como parte de los mecanismos que perpetúan esta estructura de dominación patriarcal y gremial, en un movimiento que se define a sí mismo como “democrático” y que mantiene un discurso institucionalizado de equidad de género.

La maestra María, finalmente, se integra a la escuela Emiliano Zapata de Miguel Hidalgo Chichahuaxtla al finalizar el plantón, donde ya se encontraba el maestro Sergio. Con respecto al papel que en ese momento jugó Fausto Sandoval, la maestra refiere lo siguiente:

“Y el maestro Fausto, pues él no tuvo nada que ver.... los maestros cuando estuvieron en Oaxaca, ahí en el plantón, habían acordado entre todos que al maestro Sergio lo iban a sacar por estar de parte del PRI; y como el maestro Fausto era supervisor en ese año, querían que él firmara ese oficio con tal de que sacaran al maestro Sergio. Dijo que no, dijo: ‘yo no soy nadie para sacar al maestro Sergio’, eso fue lo único que dijo. [Entonces le dijeron] ‘pues tú también te vas para afuera’ ”. (María Vázquez Hernández, docente de la escuela Emiliano Zapata, registro: 25/05/12)

En ese contexto, la maestra recuerda su llegada a la comunidad de Miguel Hidalgo como una oportunidad de salir de una posición desventajosa en las luchas de poder local, y de sus estructuras de desigualdad y exclusión.

“Nosotros lo único que hicimos fue venimos para acá, aquí fue donde nos dieron lugar. Gracias [...] a los del pueblo, gracias a la autoridad, pues nos abrieron las puertas para poder entrar aquí y pues hasta la fecha aquí seguimos. La comunidad lo que pedía es que los niños tuvieran clase, que los maestros estuvieran aquí trabajando. El pueblo estaba contento; en ese tiempo había niños para que les enseñaran”. (María Vázquez Hernández, docente de la escuela Emiliano Zapata, registro: 25/05/12).

Sin embargo, la experiencia vivida marcó su vida cotidiana en la región y su relación con los maestros de la comunidad, con quienes antes había desarrollado un sentido de pertenencia

común. Su vivencia es de exclusión. En el contexto del trabajo de campo para esta investigación, se había organizado un taller en Tlaxiaco en el que estaba invitado a participar el equipo docente de la escuela Emiliano Zapata. En una pequeña reunión la maestra María preguntó: “¿y nos aceptarán?”, en ese momento su rostro reflejó una tristeza profunda. Ante ello, los otros dos maestros decidieron que quizá no era tan conveniente participar en el taller por el momento. “Es un problema, que pues... es de la política más que nada” dice ella.

2.2.5 Francisco Santiago: la nueva generación de maestros Triquis.

La última voz relacionada con el origen de la escuela Emiliano Zapata como proyecto étnico político triqui, es la de Francisco Santiago Castillo, un joven maestro triqui quien actualmente desempeña el cargo de Director de la escuela primaria Cuauhtémoc ubicada en San Andrés Chicahuaxtla; nacido a finales de los años setenta, y originario de una comunidad cercana llamada San Gabriel Chicahuaxtla, en la región Triqui Alta. Francisco Santiago representa las nuevas generaciones de maestros Triquis, formados en el paradigma de la educación intercultural bilingüe oficial, y cuya socialización profesional transcurre en instituciones emergentes formadoras de docentes –alternativas a las normales y a la misma UPN- que impulsan el discurso de la diversidad lingüística y cultural, y reivindican la interculturalidad como pauta relacional de valoración de la diferencia de sus pueblos y comunidades. En la región, es un sector más joven, que capitaliza otro tipo de discurso reivindicativo, y nuevos recursos de distinción étnica.

Huérfano de padre, su madre, tejedora de huipiles, fue la encargada de sacar adelante a sus hijos. Francisco recuerda que cuando era niño no le gustaba la escuela. Su primer acercamiento a la docencia lo tuvo a través del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Con la beca de esta institución logró terminar el bachillerato para después inscribirse en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO).

La ENBIO surge en el año 1999-2000 como conquista política de un sector del magisterio bilingüe en Oaxaca y la Sección XXII del SNTE ante el gobierno del Estado. Ofrece las licenciaturas de Educación Preescolar Bilingüe y la de Educación Primaria Bilingüe (Coronado, 2013). Su surgimiento tiene lugar en el marco del Movimiento Pedagógico, que buscaba alternativas educativas fortalecedoras de la comunalidad (Maldonado 2012) y a la vez, capaces de proporcionar formación inicial a docentes bilingües con un enfoque intercultural,

orientado al desarrollo de las lenguas y las culturas de los pueblos originarios (García, Llaguno y Méndez, 2004).

La voz del maestro Francisco representa esa nueva generación de maestros, en este caso formados en la ENBIO, cuyos discursos, que surgen de una experiencia muy diferente a los de la generación anterior, también integran la arena política regional de la escolarización Triqui. Durante el movimiento magisterial de 2006, Francisco estaba recién egresado de la ENBIO; todavía sin tener una plaza docente se integró como activista en la APPO. Aunque no participó de manera directa en los acontecimientos que derivaron en la expulsión de los tres maestros disidentes de la Sección XXII, su papel en esta historia se encuentra relacionado con su posterior integración, a solicitud de los maestros de la región, en la zona escolar de Chicahuaxtla, con el cargo de Director de la escuela primaria Cuauhtémoc de San Andrés Chicahuaxtla; de alguna forma, la escuela contraria a la escuela Emiliano Zapata fundada por los maestros disidentes del sindicato magisterial oaxaqueño. A decir de este actor, llegó con la encomienda de ayudar en la construcción de un proyecto educativo propio, función que con anterioridad desempeñaba el maestro Fausto. Es así como el maestro Francisco se encuentra colocado dentro de la arena política en la facción contraria al equipo fundador de la escuela Emiliano Zapata.

A manera de antecedente, es importante considerar que la comunidad de San Gabriel, de la que es originario, tiene una historia conflictiva por la gestión de servicios con respecto a San Andrés Chicahuaxtla como cabecera. Los habitantes y autoridades de San Gabriel gestionan sus recursos de forma independiente, situación que genera molestia entre las instituciones de la cabecera, incluida la escuela primaria. El conflicto entre San Andrés y San Gabriel llevó a situaciones de discriminación de los niños y niñas de San Gabriel que asistían a la primaria Cuauhtémoc; esto provocó que San Gabriel, con la participación del maestro Francisco, gestionara un centro comunitario de CONAFE, en ese lugar.

“[...] después del año ese en que estuve en CONAFE, y ya empezaban a desquitarse hasta con los niños aquí en la escuela primaria, la verdad no sé ni quién estaba de director, pero sí empezaron a desquitar con los niños que venían de San Gabriel. No los querían recibir y si los recibían...no sé, los discriminaban mucho en el salón, entonces ya fue cuando nos enteramos y ya les dije a mis vecinos, ‘no se puede así? ¿hasta con la educación se meten? Esto ya no es posible.

“Pues como estamos ahí en CONAFE puedo hablar con el delegado de CONAFE a ver si nos puede dar chance de ponernos un centro comunitario aquí de CONAFE. Y sí ya fuimos a hablar, ‘y ahí [...] –dice- son problemas sociales, no sé lo que tengan ustedes, no tienen de ninguna manera porqué meterse con los niños’. Y ese es un

argumento muy fuerte porque ninguno tiene derecho a pesar de las diferencias, a pesar de los conflictos, con los niños no se pueden meter, y es uno de los grandes argumentos –comenta: ‘en San Gabriel, damos todos los libros, damos todo lo necesario para que instalen un centro comunitario ahí de CONAFE’ ”. (Francisco Santiago Castillo, Director de la escuela Cuauhtémoc. Registro: 9/10/12)

Como se muestra, los asuntos políticos inter e intra comunitarios Triquis se reflejan permanentemente en la escolarización, que se convierte en una arena donde convergen y se gestionan los conflictos y los intereses faccionales, gremiales y étnicos. Ante la decisión de la comunidad de instalar otro centro educativo, la escuela se transforma en un botín, y la disputa por su control incluye también el riesgo de perder o ganar alumnos.

“Se dieron cuenta los de aquí que eso tampoco les convenía, porque era quitarle niños a la escuela. Los padres al principio decidieron mandar a sus niños a San Isidro, a Santo Domingo, a otras escuelas. Entonces ya no les convino. Fue que empezaron a tratar nuevamente bien a los alumnos”. (Francisco Santiago Castillo, Director de la escuela Cuauhtémoc. Registro: 9/10/12)

El lugar que los actores ocupan en la arena se define por su asistencia, constancia y nivel de compromiso en las movilizaciones del magisterio durante el movimiento de 2006. El maestro Francisco señala que el reconocimiento a su persona lo obtuvo por su participación en el movimiento; incluso considera que ésta contó a su favor para la designación de una plaza en su propia región.

“No teníamos ni clave ni nada [de su plaza docente], apenas pues, íbamos ingresando al servicio cuando Ulises Ruiz ‘bombardea’ a los maestros. Y nos tocó, eso sí nos da bastante coraje, y nos metimos duro, duro, principalmente yo. Me nombraron presidente de la APPO de aquí de la región. Fue desde entonces cuando muchas personas que nos odiaron, ya nos empezaron a hablar. Nos empezaron a decir: ‘no pues el enemigo no somos nosotros, nosotros somos compañeros de clase, de lucha. El enemigo quizá es el gobierno, está en otros lados. Entonces no tiene caso pelear, no tiene caso seguir con esa rencilla o ese rencor, no, lo que pasó pasó, entonces tu eres un buen elemento, tienes buenas ideas’.

“Desde entonces empezamos como a relacionarnos un poco más y hablamos, porque le digo, antes no me hablaban para nada porque pensaban que a lo mejor yo era el de la idea de todo lo que pasó. Pero les digo: nuestra lucha era justa y no en contra de ustedes, no necesariamente tiene que ser en contra del gobierno, sino contra cualquier injusticia que haya, pues tenemos que estar ahí”. (Francisco Santiago Castillo, Director de la escuela Cuauhtémoc. Registro: 9/10/12)

El sentimiento de orgullo que experimenta el maestro Francisco por su participación en la movilización, denota una identificación entre ser indígena Triqui y ser militante social y gremial, como maestro de educación indígena.

“De alguna forma si me ayudó eso de participar muy duro con el movimiento del 2006, porque eso hizo que de alguna manera se dieran cuenta los de la dirección: ‘vamos a apoyar a que se regrese cerca de donde vive ya, [si a] ese cuate le hubiera pasado algo nadie iba a responder’...” (Francisco Santiago Castillo, Director de la escuela Cuauhtémoc. Registro: 9/10/12)

En la región, la APPO organizaba tomas de carreteras, recolectaba víveres para los maestros que estaban en el plantón, y buscaba apoyar las acciones de militancia. A pesar de no devengar sueldo, Francisco afirma que en todos los congresos y reuniones estaba presente, “tratando de aportar”. Resulta claro que si antes de 2006, figuras como Francisco se ubicaban en una posición marginal frente al magisterio dominante de Chicahuaxla por el antecedente conflictivo de su comunidad; su involucramiento en la APPO le valió una posición de mayor prestigio en el gremio magisterial de Chicahuaxtla, al grado que la zona extiende una solicitud para que, como egresado de la ENBIO, fuera ubicado en la región y aportara elementos para construir “propuestas educativas propias”, un discurso estratégico en el campo educativo estatal, originalmente gestado en el magisterio bilingüe.

“[...] El asunto es que siempre ha habido la preocupación, desde siempre, de cómo hacer una educación propia o distinta para los pueblos indígenas, para los hablantes de una lengua originaria. Ellos dicen que en sus reuniones siempre discutían eso. ‘Pero, vamos hacer la educación bilingüe, si nosotros estamos en el sistema de educación bilingüe, la escuela es Primaria Bilingüe y no lo estamos logrando hacer esa educación bilingüe...’.

“Y ya fue que muchos decían ‘no, eso no hay que preocuparse, porque para eso están los de la ENBIO, para eso están y ellos son los que van a venir con libros, ellos traían la varita mágica y eso se soluciona’. Esa era la idea o el concepto que tenían.

“Pero resulta que en realidad no es eso, igual allá como apenas era un centro de pilotaje, en la ENBIO, entonces ahí decían los maestros, ‘aquí apenas los estamos criando, estamos haciendo experimento con ustedes a ver si algo sale...’, de hecho ahí no hay algo fijo sino que todo se está construyendo y además ahí era mucha lucha de poder también, al interior de los maestros...”. (Francisco Santiago Castillo, Director de la escuela Cuauhtémoc. Registro: 9/10/12)

En esta esfera de la educación alternativa, perfiles emergentes como el de Francisco, se tensionan con el trabajo de maestros e intelectuales étnicos de la generación anterior, como el caso del maestro Fausto Sandoval, en iniciativas como la que aquí abordamos. La educación alternativa es también un campo social y político tensionado, donde se disputan y dirimen distintos discursos, posiciones e intereses, productos de hábitos magisteriales, étnicos y familiares distintivos.

A pesar de que el trabajo de actores como Fausto es reconocido por los maestros de la zona en general, el maestro Francisco opina que la propuesta que impulsa en la escuela Emiliano Zapata, particularmente en torno a la lectoescritura de la lengua Triqui, no es adecuada. Este nivel de confrontación no abierta, sino en tensión, revela las disputas existentes entre grupos y facciones, donde la educación alternativa y la pertinencia cultural y lingüística de la escuela son capitales políticos para distintas propuestas de identidad en disputa.

“[...]entonces le digo, muchas de las palabras que usan ya no son como hablan los abuelitos o hablan los que realmente hablaron el Triqui desde el nacimiento, ellos quizá aprendieron el Triqui ya de grandes. Entonces le digo, no hay ningún alfabeto convencional, no hay una escritura convencional, ellos escriben a su manera, publican un libro pero a la hora que quiere uno leer su libro no se le entiende nada, no se le entiende nada y este es un gran problema que tenemos, pues. Porque ellos son los únicos que escribieron pero no se le entiende a su libro, a pesar de que es Triqui pero pareciera que fuera otra variante...

“[...] ese es uno de los grandes problemas que tenemos, del alfabeto, que Fausto cuando escribió los libros usó un alfabeto, pero en varios de los talleres de análisis de la gramática Triqui, decidieron que no es lo correcto, porque además *no se consultó* mucho al escribir eso, simplemente dijeron ‘vamos a hacer esto’ ¿no? Y por qué no se hace una consulta real sobre el alfabeto pero con toda la gente interesada. Porque vamos a decir que solamente los maestros son los que saben, son los que van a decidir, los campesinos también tienen sus derechos, hay muchos campesinos que escriben, por ejemplo don Felipe Santiago Rojas de La Cañada, ése no es maestro y está publicando sus libros, entonces ahí hay como una contraposición, una contradicción, que él no respeta el alfabeto de los maestros, bueno de los maestros que estuvieron [con] Fausto. “Si los maestros crean su alfabeto, yo como campesino también”, entonces, pero la idea que tenemos de eso ¿cómo poder concentrar todo eso, pues? Y que no el campesino tenga su alfabeto, el maestro su alfabeto, el médico su alfabeto, eso no nos va a llevar a nada”. (Francisco Santiago Castillo, Director de la escuela Cuauhtémoc. Registro: 9/10/12)

El testimonio de Francisco muestra con mayor claridad el entramado del conflicto educativo étnico. La diversidad de opiniones involucradas para la concreción de una propuesta pedagógica acorde con la cultura y lengua Triqui complejiza el desarrollo de una propuesta en común y su posible implementación en la zona. Al mismo tiempo, esta diversidad reactiva situaciones conflictivas que se reflejan en la arena política de la región en general, y en la escuela Emiliano Zapata, en particular.

Esta dinámica contribuye a explicar que la presencia de una escuela primaria con escaso número de estudiantes, ubicada en una agencia periférica al principal centro político de la región Triqui Alta, y que opera con sólo tres maestros, genere tal nivel de tensión y en ciertas coyunturas, de polarización. Lo que esta experiencia representa, más que un proyecto

educativo en sí, es una arena política: un vértice en torno al cual convergen y se tensionan distintos discursos etnopolíticos sobre la relación entre la identidad Triqui contemporánea, el saber escolar y letrado, y la movilización política y social.

En los siguientes capítulos, daremos cuenta de la especificidad étnica del proyecto pedagógico-político que se gestiona en la escuela Emiliano Zapata, así como de los recursos materiales y simbólicos en los que se sustenta, a pesar de estar situada en los márgenes de una poderosa estructura sindical, que centraliza fuertemente el tema de la educación alternativa, comunitaria e intercultural en el Estado.

CAPÍTULO III

Gestionar la escuela entre fronteras. Posiciones y redes de la primaria Emiliano Zapata de Miguel Hidalgo Chichahuaxtla en un contexto intercultural asimétrico

La escuela primaria Emiliano Zapata de la comunidad de Miguel Hidalgo Chichahuaxtla surge como resultado de la conflictiva que detallo en el capítulo anterior, y es a partir de este contexto que se transforma en un espacio fronterizo, donde se impulsa una propuesta educativa basada en la actualización de la identidad Triqui; al mismo tiempo, representa una trinchera de resistencia laboral para el equipo docente fundador y un espacio de conflicto con otros actores educativos y étnicos regionales. La etnicidad, en este caso, se expresa en las fronteras entre lealtades y espacios múltiples y confrontados.

El objeto de este capítulo es situar la Escuela Primaria Emiliano Zapata dentro de un espacio físico y simbólico de fronteras múltiples, y describir su posicionamiento en los márgenes a nivel institucional y comunitario, y en sus intersecciones entre los niveles local-global, a través de la caracterización de sus principales redes de gestión.

La apropiación de esta escuela representó al inicio una lucha por un derecho laboral como trabajadores de la educación, que fue paulatinamente transitando hacia la reivindicación del derecho a una educación con pertinencia cultural y lingüística, desde donde se perfila la construcción de una propuesta político –pedagógica orientada hacia el fortalecimiento étnico.

En el contexto en que surge este proyecto escolar resulta sugerente el nombre de la escuela, que adquiere un significado simbólico especial. Los maestros, según sus testimonios, buscan modificar la imagen de *Zapata* y hacer un nuevo diseño para ser utilizado como símbolo de la escuela, y proponen presentarla de tal forma que se identifique al caudillo con los niños y sin armas: un *Zapata* educador. Con ello, el proyecto escolar se apropia y re-significa el simbolismo que representa esta imagen: *Emiliano Zapata* en cualquiera de sus representaciones es símbolo de revolución, de cambio, de recuperación de la tierra, de reivindicación de los derechos de los pueblos, luchador social, y que, en este contexto, se requiere deje sus armas para reorientar su acción liberadora hacia la educación. ¿Revolución educativa acaso? ¿Educar

para la autonomía? ¿Reconquistar libertades y reivindicar derechos? Parafraseando: “*La escuela es de quien la trabaja con sus manos, de quien la construye*”; la consigna aplica, los textos, los materiales, el equipo, los espacios son de quien los utiliza. Trabajar la tierra con sus propias manos es autonomía, es autosuficiencia, es valor personal, así como también es autonomía construir un camino propio de conocimiento.

El proyecto étnico político de la escuela Emiliano Zapata, que se construye en un escenario intercultural asimétrico y en una arena intra comunitaria fraccionada, tiene como telón de fondo *la disputa por la etnicidad*: la escuela y su proyecto educativo representan una expresión de la conflictividad intercultural histórica, en la que la etnicidad moviliza significados y recursos emblemáticos distintivos, y supone procesos de apropiación y reinención de tradiciones, que se hacen presentes en la cultura escolar, en el marco de las relaciones de poder y la acción social.

En contextos comunitarios de fuerte proyección de una identidad étnica emblemática, como lo es la sociedad Triqui, la escuela es un recurso que se apropia desde lo étnico (Bertely 2005), a través del control de sus recursos materiales y simbólicos, la re-significación de sus prácticas escolares así como de la incorporación de nuevos elementos de revitalización cultural, donde se redefinen y negocian fronteras étnicas inscritas en un ámbito intercultural asimétrico.

Si asumimos que la etnicidad se construye y modifica constantemente marcando las “fronteras” (Barth, 1976) como proyecto político identitario frente al otro, en este caso el Estado, podemos afirmar que la escuela constituye una de esas fronteras donde transcurren procesos de interculturalidad y etnicidad en relaciones de poder asimétricas. La escuela, en tanto *arena etnopolítica*, refleja y alberga estas grandes tensiones imbricadas: la del aparato del Estado y la de la dinámica social intraétnica protagonizada por los maestros Triquis y por la comunidad. Por otro lado, sus características particulares la sitúan en los márgenes del sistema educativo estatal y sindical; esto es, por un lado, en la periferia de las políticas educativas y de la acción institucional del IEEPO, y por otro, en conflicto con la Sección XXII representada por su fracción Triqui.

La idea de *margen* está ligada a la concepción de que son lugares donde no hay orden, áreas inertes donde nada sucede; sin embargo, según Das y Poole (2008), son espacios donde la población experimenta distintas vivencias con respecto al Estado, y donde, a pesar de estar marcados por relaciones asimétricas de poder, también su misma ambigüedad propicia que la

creatividad se manifieste y puedan florecer formas alternativas de acción política²⁵. Das y Poole muestran los márgenes “...no como espacios inertes y poblaciones que simplemente tienen que ser dirigidas, sino más bien como enojadas con la vida que es ciertamente dirigida y controlada, pero también escapa a dicho control”. (Das y Poole, 2008: 45).

En esta línea de análisis, los maestros fundadores de la escuela Emiliano Zapata ocupan una posición *marginal* con respecto a la Sección XXII, quienes también, y por decisión propia, se mantienen *al margen* de algunos programas y reformas planteadas a nivel nacional por la SEP y respaldadas por el SNTE. La escuela además, en términos institucionales, forma parte del subsistema de educación indígena que de alguna manera también es considerado *marginal* respecto al de educación básica general. Siguiendo la revisión sobre el Estado y sus márgenes (Das y Poole, 2008), la escuela que abordamos se encuentra inserta en un espacio institucional ambiguo, que en este caso no necesariamente, ni totalmente, representa una desventaja; antes bien, es una condición estratégica para una gestión escolar con relativos márgenes de autonomía, con el propósito de impulsar proyectos escolares etnogenéticos (Bertely, 2005).

Para Guillermo de la Peña (2008), la etnogénesis supone que un grupo se reconozca y se presente ante otros como portadores de una cultura propia, cuyos componentes culturales son considerados por el grupo mismo como distintivos y emblemáticos; este auto-reconocimiento conlleva una ventaja o posibilidad de mejora que eventualmente, en el interjuego entre agencia y estructura, podría traducirse en el despliegue de vías alternativas para la gestión de recursos, en este caso escolares; lo que a su vez, puede redundar en un reposicionamiento en la arena política local.

“La etnogénesis, entonces, se constituye como un vasto campo de relaciones verticales y horizontales que pueden incluir -o no- manipulaciones y engaños, apoyos y beneficios. Además, suele requerir de nuevos liderazgos, que pueden chocar con los existentes y generar luchas facciosas; requiere igualmente de nuevos “intelectuales orgánicos” que articulen narrativas y discursos que muchos considerarán subversivos y molestos”. (De la Peña, 2008:3)

Es en estos procesos etnogenéticos donde se abren espacios para la redefinición de los significados escolares, los cuales, para que operen a nivel cultural, tienen que ser compartidos

²⁵El trabajo de Veena Das y Deborah Poole muestra “cómo las prácticas y políticas de vida en estas áreas [que pueden ser creativas y generar otras formas de acción política] moldean las prácticas políticas de regulación y disciplinamiento que constituyen aquello que llamamos ‘el Estado’”. (Das y Poole, 2008: 19).

colectivamente, lo que implica generar procesos profundos de negociación donde se hagan evidentes las distintas posiciones políticas y las tensiones entre ellas.

3.1. El marco institucional de la escuela Emiliano Zapata.

La escuela *Emiliano Zapata* es una primaria bilingüe, multigrado y tridocente con clave 20DPB1790S, perteneciente al Subsistema de Educación Indígena; formalmente se encuentra adscrita a la zona escolar 016 de San Andrés Chicahuaxtla. Sin embargo, esta situación no es reconocida a nivel local por la supervisión ni por la delegación de la Sección XXII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en la zona escolar.

“En cuanto a qué zona pertenece, la escuela sigue oficialmente adscrita a la zona 016 de Chicahuaxtla, nada más que ellos no la reconocen. Ante INEGI, la SEP y el propio IEEPO, la escuela no ha cambiado de ubicación, esto se puede constatar visitando la página web de la SEP y (...) el catálogo de centros escolares”. (Fausto Sandoval, docente, registro: 16/03/13)

Esta falta de reconocimiento dificulta la gestión de la documentación oficial de la escuela ante el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), debido a la gran influencia que tiene la Sección XXII en las decisiones y posiciones administrativas del instituto²⁶. El sindicato ha logrado un importante control en los servicios del IEEPO para el funcionamiento de los centros escolares, situación que se hace evidente en el caso de las escuelas que buscan mantenerse independientes de la Sección Sindical. Esta circunstancia llevó a que el equipo docente de la escuela Emiliano Zapata se viera en la necesidad de desarrollar una serie de estrategias para encontrar caminos institucionales alternos, vía la activación de redes de “relaciones personales” que les permitieran obtener la atención institucional que requerían.

En medio de tensiones administrativas, la escuela Emiliano Zapata lleva, al momento de la realización de la investigación, siete ciclos escolares activa. En el periodo 2012 – 2013 atendió 33 niños y niñas distribuidos en todos los grados.

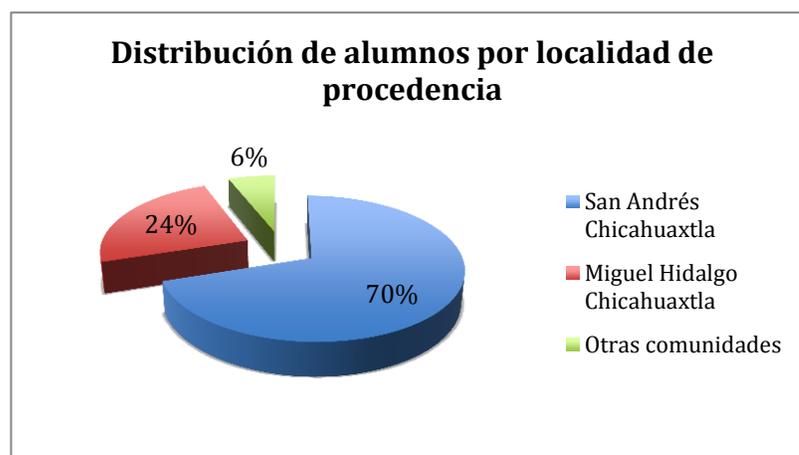
Tabla 1: Matrícula escolar de la escuela Emiliano Zapata. Ciclo 2012- 2013

²⁶Al respecto, Marcela Coronado en su trabajo sobre cultura etnomagisterial, comenta que en el marco del movimiento magisterial en Oaxaca y a partir de la minuta de 1992, la Sección 22 “ha logrado construir y ampliar una importante incidencia en decisiones del IEEPO (...) al definir quiénes ocuparán las posiciones de las jefaturas de los distintos niveles educativos”. (Coronado, 2013:24)

Ciclo escolar	Matrícula escolar de la escuela Emiliano Zapata												
	1º		2º		3º		4º		5º		6º		total
2012 - 2013	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
		2	3	3	2		5	1	3	3	5	1	5
Subtotal	5		5		5		4		8		6		33

Fuente: Archivo escolar. Estadística de educación primaria indígena. Inicio de cursos 2012 – 2013, INEGI – SEP.

La mayor parte de alumnos que integraron la matrícula de la primaria durante el mismo ciclo escolar provienen de San Andrés Chicahuaxtla, cabecera del núcleo agrario y centro de la vida social y política de la región alta; también hubo niños procedentes de la localidad de Miguel Hidalgo Chicahuaxtla y en menor medida de Santo Domingo del Estado²⁷.



Estos porcentajes, de acuerdo con los testimonios de los docentes, se han mantenido desde que inició la escuela. El hecho de que la mayoría de niños proviniera de San Andrés Chicahuaxtla planteó al equipo docente la necesidad de resolver el transporte de los alumnos de una localidad a otra, por lo que los maestros gestionaron ante las autoridades de Miguel

²⁷En el ciclo escolar 2012 – 2013 asistieron una niña y un niño de Santo Domingo del Estado. Es la primera ocasión en que esto sucede en la vida de la escuela Emiliano Zapata. Estos niños llegaron por un desacuerdo entre la abuela responsable de ellos con un maestro de la escuela de la localidad.

Hidalgo el préstamo de la camioneta de la Agencia Municipal para ser utilizada como transporte escolar²⁸.

El equipo docente de la escuela primaria está integrado por una planta de tres profesores: Sergio Fernández Gabriel, director y maestro del grupo de 3° y 4° grado; María Vázquez Hernández, maestra encargada del grupo de 1° y 2° grado, y Fausto Sandoval Cruz, maestro responsable del grupo de 5° y 6° grado, quien además es el principal promotor de la construcción del proyecto educativo de la escuela Emiliano Zapata. Las plazas de los tres maestros son cubiertas por el IEEPO. Además de esta plantilla de maestros participa también, como maestro de inglés, Ulises García Sandoval, de la comunidad de Miguel Hidalgo. De acuerdo con su testimonio, no posee una formación como docente, trabajó por un largo periodo en Estados Unidos donde aprendió el idioma y la escuela lo contrató para apoyar con las clases de inglés para los niños de todos los grados; el pago que recibe proviene de los recursos del programa *Escuelas de calidad*²⁹.

Para el apoyo de otras asignaturas escolares, centrales en la propuesta educativa, la escuela cuenta con la participación de especialistas en las áreas de interés sobre las que se construye el proyecto educativo. Son maestros que trabajan de manera voluntaria: la maestra Zaira, quien tiene a su cargo las clases de baile; Ulises Martínez, músico de origen michoacano que vive en la ciudad de México y que imparte clases de violín y guitarra, y Yata Rosas Sandoval de San Andrés Chicahuaxtla, quien trabaja de manera eventual con los niños en torno al diseño de huipiles.

La currícula escolar se basa, en teoría, en el Plan y Programa de la SEP; sin embargo ésta es una cuestión relativa y meramente formal. En la práctica, la currícula se construye de acuerdo con los elementos que, para los actores educativos, entendidos como actores étnicos, resultan escolarmente significativos (Gasché, 2008). Así, contempla pesos específicos entre la formación étnica y la formación nacional. El mapa curricular se organiza básicamente en dos grandes áreas: una comprende un conjunto de contenidos que se van definiendo como propios y socioculturales, en los que el proyecto educativo cimienta su especificidad como proyecto identitario, con una fuerte orientación autonómica. Esta área abarca básicamente la música, la danza, el tejido del huipil y el trabajo con la lengua Triqui. En la otra se agrupan las prácticas y

²⁸Las características particulares de esta práctica escolar se abordan en el cuarto apartado dedicado al análisis de la cultura escolar.

²⁹Más adelante se abordará el vínculo entre la escuela Emiliano Zapata y el programa Escuelas de Calidad.

contenidos escolares orientados hacia una formación nacional y global, donde se incluye el tratamiento de los contenidos educativos nacionales que se manejan a partir del seguimiento de los libros de texto como expresión primera del currículo nacional³⁰. El conjunto de la propuesta tiende hacia una formación de *ciudadanía étnica*. Es decir, hacia la formación de sujetos que asuman firmemente su identidad y sus formas de organización culturales y que al mismo tiempo, sean capaces de incidir en la redefinición de las reglas de participación social y política en contextos interculturales, desde una posición de exigencia del reconocimiento pleno de la diversidad cultural frente al Estado.

Los libros de texto son entregados al inicio de cada ciclo escolar y, a lo largo del mismo, los niños los van siguiendo. En mis observaciones pude constatar que los docentes destinan un tiempo para cada una de las áreas previstas en los planes y programas de cada grado, y en algunos casos, como matemáticas, los niños van “completando” las actividades que ahí se proponen con apoyo del maestro. El avance de los niños es diferenciado: cada alumno trabaja por su cuenta. Los maestros comentan que esto es posible porque son pocos estudiantes, lo que les da la posibilidad de asesorarlos de manera individual, esta situación es más notoria en el caso de matemáticas. Ante la pregunta expresa la respuesta fue la siguiente:

“Cómo lo manejamos es a través de los libros de texto; tratamos de enseñar lo que está en los libros de texto, que es una expresión del currículum. Pero no nos hemos puesto a analizar qué dice el plan de estudios 2011, ni el plan y programa de cada grado, ahí sí es más por comodidad de uno como maestro, nos vamos directo a los libros, porque ahí es donde están expresados los contenidos y su tratamiento didáctico. (...) es lo más sencillo que uno puede hacer como maestro”. (Fausto Sandoval, docente, registro: 30/03/13)

3.1.1 “No pertenecemos a ninguna zona escolar”: la ambigüedad como estrategia étnica y como vulnerabilidad institucional

La ambigüedad institucional de la escuela, y su posicionamiento entre fronteras institucionales oficiales y sindicales, tiene consecuencias y expresiones concretas en diferentes asuntos relacionados con la vida cotidiana de la escuela y la construcción de su cultura escolar.

³⁰La cultura escolar y las prácticas escolares que se construyen en torno a estas dos grandes áreas se analizan en el capítulo IV.

Un ejemplo es la entrega de recursos educativos, como los libros de texto que se escribieron a raíz de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). La gestión de éstos no tiene un canal institucional establecido; se realiza a través de contactos y relaciones personales que el maestro Fausto, como intermediario y gestor, tiene en las áreas correspondientes del IEEPO. Aunque institucionalmente la distribución de libros de texto se realiza, en términos generales con cierta dificultad, su uso es hasta cierto punto discrecional para las escuelas del estado de Oaxaca, debido a la oposición de la Sección XXII a la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) en su momento y, posteriormente, a la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB)³¹, así, las dificultades de acceso a estos materiales se complican aún más en las escuelas que no están bajo el control sindical, no es privativo de la escuela Emiliano Zapata:

“Como le explicaba, vía amigos, no por una acción institucional; hay escuelas que a estas alturas no tienen libros de texto, porque la Sección XXII lo impide, y el IEEPO a pesar de que está incurriendo en un delito, prefieren patear a los más débiles, ¿no?”

“(…) desde el 2006 para acá, desde que se abrió la escuela, hemos tenido los libros a tiempo, incluso desde el primer día que van los niños a clase, cuando inicia el ciclo escolar ahí mismo se les entregan sus libros de texto”. (Fausto Sandoval, docente, registro: 30/03/13)

Otra área donde puede apreciarse la manifestación de la ambigüedad institucional, es en las prácticas de evaluación y acreditación de estudios. La evaluación de los alumnos se realiza de manera bimestral, a través de pruebas estandarizadas que les permiten ir revisando el avance de los niños con respecto a los contenidos de los libros de texto y resolver las dudas que se van presentando. Al final del ciclo escolar los maestros promedian las calificaciones e integran los puntos obtenidos por tareas y otros trabajos. El uso de pruebas estandarizadas como un recurso pedagógico adicional, permite ver la preocupación de la escuela por cuidar que los alumnos logren cubrir el total de los contenidos nacionales y resuelvan otros ejercicios relacionados con ello. Este tipo de prácticas también logra demostrar la validez oficial de la escuela ante los padres/ madres de familia, además de contrarrestar algunos argumentos que sectores opositores sostienen con respecto a este rubro.

³¹ El magisterio oaxaqueño organizado en la Sección XXII, disidente del SNTE, debido a su orientación político-pedagógica, mantiene un rechazo explícito a las políticas y programas nacionales vinculados con la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB -2011) y, previamente, con la Alianza para la Calidad de la Educación (ACE), lo que incluye el rechazo a los libros de texto, planteando la necesidad de desarrollar propuestas educativas “propias” a nivel regional; sin embargo, en lo que se refiere a los libros de texto particularmente, hay amplios sectores de maestros de educación indígena en Oaxaca que han decidido recurrir a ellos, utilizándolos como guía para el desarrollo de sus cursos escolares (cfr. González Apodaca, 2012).

Es significativo que, según los propios maestros señalan, de los siete ciclos que lleva la escuela no se ha presentado un solo caso de deserción escolar, y solamente algunos de reprobación. Al respecto comentan que cuando se presentan casos de niños en condición de repetir grado, *se consulta* a los padres de familia:

“[...] cuando algunos niños eran candidatos a reprobar, se llamaba a sus papás y se les decía: ‘sabes que tu hijo no puede y entonces va a reprobar’. Y entonces el papá decía: ‘no, no lo repruebes, pásalo’. Fueron casos individuales, digamos, y así fue como se hizo”. (Fausto Sandoval, docente, registro: 30/03/13)

Las razones para consultar a los padres y tomar la decisión conjunta de no reprobar a los estudiantes con bajo rendimiento escolar, aluden a su experiencia de seguimiento a los alumnos egresados, bajo la consideración de que es una realidad que muchos de los jóvenes no continúan sus estudios, y que muy probablemente ellos mismos y sus familias no se plantean siquiera esa posibilidad. En opinión de los maestros, reprobar no es una alternativa en tanto conduce a la exclusión de la escuela; en vez de eso se requiere apoyo pedagógico y colaboración familiar.

“(...) de ocho niños que atendí en 2006 – 2007, únicamente una estaba en bachillerato, los otros siete se habían quedado en el camino. Entonces ahí me entró la angustia a mí de decir: ‘qué sentido tiene enseñarles un montón de cosas a los niños cuando en realidad casi nunca les va a funcionar en la vida, no lo van a aplicar’. Entonces yo ahí me fui al extremo de decir: ‘no pues un chavo en realidad (...) está reprobando porque no sabe (...) una serie de conocimientos que casi nunca va a aplicar en su vida, entonces qué sentido tiene reprobarlo’. (...) Ésa fue (...) mi posición personal...”.(Fausto Sandoval, docente, registro: 30/03/13)

Este criterio se ha ido consensuando con los otros maestros de la escuela:

“... y cuando me consultaba Sergio o me consultaba María, de si reprobaban o no a los niños, pues yo les decía eso, ¿no? Pues habla con los papás a ver qué te dicen. Y ya entonces cuando los papás decían no, yo quiero que mi hijo no repruebe, entonces yo le decía bueno, está bien, adelante. Así es un poco el contexto”. (Fausto Sandoval, docente, registro: 30/03/13)

Como ejemplo, la maestra María comenta dos casos: el de un niño y una niña que se hallaban en condiciones de reprobación al término del ciclo escolar 2012 – 2013. En el caso de la niña la familia consideró que era importante que la pasaran de año, comprometiéndose a apoyarla más puntualmente con sus trabajos escolares. En el caso del niño, la maestra vio que uno de los factores importantes para su bajo desempeño era la falta de apoyo de la madre: “su mamá sale

mucho, nunca está en la casa y por eso el niño no le echa ganas...”. La maestra consultó con ella el caso de su hijo y autorizó la repetición de grado.³²

El uso de pruebas estandarizadas y la consulta a los padres en caso de reprobación de alumnos, son dos estrategias aparentemente contradictorias que muestran cómo el proyecto educativo se construye bajo ciertas ambigüedades, que representan parámetros de flexibilidad frente a la normatividad escolar convencional, que en este caso, además de ayudar a mantener la matrícula, también sirven al propósito de construir un proyecto pedagógico más pertinente a la realidad social y cultural de las niñas y los niños, que a su vez se fortalece con la participación de los padres y las madres de familia.

Esta flexibilidad en la construcción del proyecto escolar se debe en gran medida a la posición ambigua de la escuela, y a su ubicación en los márgenes del sistema educativo estatal. El espacio institucionalmente difuso les ha permitido moverse con relativa autonomía en cuanto a la gestión del proyecto en otros ámbitos –como el gobierno federal y las organizaciones no gubernamentales-, como veremos más adelante. Sin embargo también representa serias dificultades y limitaciones. Quizá una de las más significativas es la que se refiere a la acreditación de estudios al final de cada ciclo escolar, y la gestión de la documentación oficial, al grado de que en algunas coyunturas ha llegado a ponerse en riesgo.

La gestión de la documentación oficial para la escuela es un ejemplo bastante ilustrativo de las implicaciones que se desprenden de la presión de la Sección XXII contra escuelas que no se encuentran bajo su control, que además de la escuela Emiliano Zapata, abarca a las escuelas adscritas a la Sección 59³³. El camino que ha recorrido la escuela Emiliano Zapata ha sido complicado y cambiante de acuerdo con la manera como se va “ajustando” la coyuntura y las posibilidades de movilizar contactos y relaciones para resolver las situaciones que se van presentando. En algunos momentos la gestión de los documentos de los niños ha dependido de la voluntad personal de funcionarios, más que de una vía institucional establecida para atender esta demanda de servicios. Así, las primeras gestiones de documentos las hicieron directamente en Tlaxiaco:

³² Plática informal sostenida con la maestra María Hernández, docente de 1° y 2° grado.

³³ Es una agrupación de maestros sindicalizados que surgió con el acuerdo y apoyo del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en alianza con el gobierno del estado de Oaxaca. El 22 de diciembre de 2006 el Consejo Nacional del SNTE aprueba su conformación, ante la solicitud de un sector de maestros disidentes de la sección 22. Esta “...nueva estructura sindical tiene su origen en el Consejo Central de Lucha, grupo magisterial vinculado al oficialismo que se opuso al paro de labores iniciado el 22 de mayo [de 2006] por la sección 22, el cual dio origen al movimiento popular y civil en contra del gobernador priísta Ulises Ruiz.” Cfr. periódico nacional *La Jornada*, 23 de diciembre de 2006.

“Cuando se abrió la escuela gestionamos los papeles directamente en Tlaxiaco, todo esto tiene que ver con la manera cómo se maneja la burocracia del IEEPO; en cada región tienen una oficina que se llama Delegación de Servicios Educativos, entonces en Tlaxiaco hay una, es como un IEEPO chiquito que está en cada una de las regiones, y ellos manejan todo ese tipo de cosas. En un principio nosotros fuimos y les hablamos ahí y sí nos atendieron, nos entregaron las boletas y los certificados, pero ya después cuando la Sección XXII se fue metiendo más, se fueron complicando más las cosas...”. (Fausto Sandoval, docente, registro: 30/03/13)

Después de esto, la vía de gestión de documentos en Tlaxiaco se cerró. Posteriormente, todavía en la administración del gobernador Ulises Ruiz, se creó una oficina encargada de atender “escuelas en conflicto” donde se agruparon las escuelas pertenecientes a la Sección 59. A esta oficina acudieron los maestros de la Emiliano Zapata. El responsable de esa oficina era conocido del maestro Fausto, parte de su red de relaciones personales a las que recurrió para sacar adelante los trámites.

“...después hubo que acudir a esta oficina que se llamaba *Comisión interna para la normalización y fortalecimiento de los servicios educativos del IEEPO*. (...) Yo conocía [al responsable de la Comisión] de más antes, (...) en un evento académico que hubo en Oaxaca. Entonces de repente, cuando me enteré que él estaba ahí, pues fui y hablé con él y le expliqué la situación, y le dije, “(...) échanos la mano” –sí, no hay ningún problema-. Y entonces ya ellos fueron los que más o menos se hicieron cargo de la atención institucional que tenía que recibir la escuela.” (Fausto Sandoval, docente, registro: 30/03/13)

A raíz del cambio de gobierno esa oficina se canceló, en atención a las demandas de la Sección XXII. Los maestros, ante la falta de vías claras para gestionar los documentos oficiales de los niños, hicieron la solicitud de éstos en una audiencia pública que dio el gobernador Gabino Cué dedicada a los niños. Ahí fue posible canalizar la demanda con los responsables del IEEPO.

“Desde un principio la Sección XXII pidió la desaparición de la secretaría técnica (la llamaban *ieepito*) porque estuvo fuera de su control, lo que lograron cuando inició el gobierno de Gabino Cué. Como la zona escolar de Chicahuaxtla no reconoció a la escuela de Miguel Hidalgo, le pedimos a la Dirección de Educación Indígena que nos atendiera directamente, en un principio lo aceptaron pero después los [maestros] de la zona y la jefatura de zonas los presionaron y se echaron para atrás.

“ (...) en diciembre de 2010 cierra esa oficina por presiones de la Sección XXII, y entonces ahí nos quedamos en la incertidumbre total de cómo hacerle para que nos entregaran los papeles de los niños; entonces el 30 de abril de 2011 hubo una audiencia que dio el gobernador en el palacio de gobierno de Oaxaca y pues ahí le caímos y le planteamos, bueno fueron los niños los que le plantearon ahí, porque no dejaban pasar a grandes, entonces fue una comisión de niños los que le dijeron que querían sus papeles, entonces a través de esa vía hubo papeles en el 2011. (...) fue una audiencia

pública que se hizo con motivo del día del niño. Se hizo otro oficio para el gobernador y se lo entregaron ahí los niños”. (Fausto Sandoval, docente, registro: 30/03/13)

Así fue como lograron tramitar los documentos para el ciclo escolar que se cerró en 2011, aunque no sin problemas, ya que se presentaron circunstancias que pusieron en riesgo la obtención de certificados y boletas ese mismo año:

“Pues en ese 2011, cuando iban a entregar los papeles, (...) los de la Sección XXII se enteraron en dónde estaba la oficina y llegaron y estuvieron a punto de incendiar los papeles de todas las escuelas que estaban en problemas, (...) los certificados, las boletas de calificaciones y todo. Los del IEEPO se enteraron y salieron cinco minutos antes de que llegaran y cuando llegaron empezaron a incendiar ahí lo que quedaba...”. (Fausto Sandoval, docente, registro: 30/03/13)

En años posteriores, los maestros de la escuela Emiliano Zapata gestionaron los documentos ante una pequeña oficina emergente que, de acuerdo con el testimonio del maestro Fausto, se manejó con discreción para prevenir precisamente este tipo de situaciones. Desde este espacio se normalizó, al menos temporalmente, la gestión de documentación oficial para la escuela. La falta de vías institucionales claras e independientes por parte del IEEPO para que las escuelas disidentes gestionaran los documentos oficiales, condujo a abrir otra vía de negociación a través de la Sección 59, ya que institucionalmente no se plantea otra posibilidad a pesar de que con ello paradójicamente se fortalece de alguna manera a dicha sección sindical.

En resumen, en los siete ciclos escolares que la escuela tiene en funcionamiento de 2006 a 2013, han recorrido cinco instancias diferentes para gestionar la documentación oficial. En este sentido, para el maestro Fausto, el IEEPO no asumió la tarea de plantear una solución que permitiera el funcionamiento regular y la entrega segura a los niños de la documentación correspondiente, lo cual explica que recurrieran a otras vías de gestión como la Sección 59. La atención institucional se encuentra sujeta a los vaivenes políticos que a su vez condicionan el cumplimiento de las obligaciones del IEEPO frente a la escuela.

“Las obligaciones de IEEPO son, por ejemplo, entregar los libros de texto, que no los entregan por presión de la Sección XXII, entregan boletas de calificaciones y certificados (...) hasta lo último también por presiones de la Sección XXII, [han suspendido] los sueldos de los maestros por presión de la Sección XXII. Y entonces, los servicios que el IEEPO tiene que darle a la escuela, los da a regañadientes, y hay que pelearle para que los dé.

“... Esto se explica porque todo el IEEPO está bajo control de la Sección XXII, la gente que controla lo de los pagos es de la Sección XXII, quienes controlan lo de los libros son de la Sección XXII, y así, todo el IEEPO está cooptado”. (Fausto Sandoval, docente, registro: 30/03/13)

En la arena de la escolarización, el ámbito institucional y particularmente el trámite de la documentación oficial, constituye un espacio importante de poder desde donde es posible ejercer el control. La existencia de la escuela Emiliano Zapata reta directamente el control del sindicato en la zona, por lo que la tensión entre las partes en conflicto se concentra de manera clara en este ámbito, donde cada una de las partes moviliza los recursos que tiene a su disposición para sacar adelante su posición.

Como puede apreciarse en los datos etnográficos, el marco institucional de la escuela es un asunto complejo y al mismo tiempo decisivo en la construcción del proyecto escolar. La gestión administrativa de la escuela Emiliano Zapata, desde su activación en 2006, se ha caracterizado por mantener una relación institucional ambigua con el IEEPO, lo que ha implicado aprovechar “las fisuras” que se producen en el sistema que, al ser utilizadas estratégicamente, les ha permitido mantenerse formalmente como escuela y como docentes, y obtener la documentación oficial para cada ciclo escolar. Esta circunstancia tiene una doble consecuencia: por un lado, la Sección XXII – Triqui utiliza los recursos que tiene a su alcance para obstaculizar el desarrollo de la escuela, situación que puede leerse como “un castigo” contra la disidencia de la Sección XXII y las escuelas, comunidades y niños incluidas en ella, que se refleja no solamente en la falta de entrega de los documentos oficiales de los niños a tiempo, sino también en la suspensión de sueldos a maestros, en la cancelación de apoyos al desempeño docente para maestros multigrado, en la falta de acceso a otros beneficios que el IEEPO otorga como uniformes y útiles escolares para los alumnos.

Por otra parte, esta misma condición ambigua de la escuela, debido a la falta de reconocimiento por parte de la zona escolar y de la delegación sindical, le otorga cierto margen de autonomía como centro educativo que le permite gestionar otro tipo de recursos de diversas fuentes, como programas de gobierno federal o de organizaciones no gubernamentales, entre otras posibilidades, para el desarrollo de su propuesta educativa. Este margen es posible debido a que su expulsión de la zona escolar los ha liberado de lealtades sindicales que forman parte de la postura política de la Sección XXII en contra de la RIEB y los programas federales que se derivan de ella.

Esta condición de autonomía relativa le permite además posicionarse políticamente. Desde el punto de vista del maestro Fausto, la posición de la escuela Emiliano Zapata cuestiona la estructura educativa del Estado y la eficiencia del sistema educativo oficial, y podría llegar a representar un *problema* para las instituciones educativas estatales si, en un

momento dado, se pudiera replicar la experiencia en otras comunidades interesadas en tener en sus manos el control de la escuela y sus recursos materiales y simbólicos.

“Qué pasaría que de repente comenzaran a nacer un montón de Miguel Hidalgos, como escuelas que más o menos se apartan del sistema, que tratan de salir adelante con recursos locales, con digamos, con lo que tienen quienes están actuando ahí, porque de alguna manera el IEEPO no está haciéndose responsable de la escuela, el IEEPO da lo que se ve forzado a dar a *cuentagotas* y nada más, entonces la escuela está así, es independiente pues. Entonces digamos, como propuesta educativa qué pasaría que hubiera cien escuelas como la de Miguel Hidalgo, es algo que vale la pena poner en la discusión; porque ahí toda la estructura educativa desaparece en Miguel Hidalgo: no hay Dirección de Educación Indígena, no hay jefatura de zonas de supervisión, no hay delegación de servicios regionales, no hay supervisión escolar; es decir, toda la estructura con que está organizada la educación pública en México, ahí tronó, ahí no está.

Lo único que funciona es la clave para los papeles y los pagos de ustedes.

“Los pagos de los maestros, desde unas instancias (...) allá arriba; pero todo el control burocrático, todo el control administrativo está fuera.

¿No está bajo la responsabilidad de la DEI (Dirección de Educación Indígena) de Oaxaca?

“Sí, [pertenece] a la Dirección de Educación Indígena aquí, pero en realidad la DEI tiene jefaturas de zonas de supervisión, que a su vez tienen zonas escolares, que a su vez tienen escuelas. Miguel Hidalgo está fuera de toda esa estructura”. (Fausto Sandoval, docente, registro: 9/02/12)

Ciertamente, las lealtades del gremio magisterial se ven aquí subvertidas con la disidencia de la escuela Emiliano Zapata, y del maestro Fausto como el principal promotor de la propuesta educativa, además de responsable de su gestión e intermediación. Sin embargo, también es cierto que él ha logrado capitalizar políticamente el conflicto con la Sección XXII y la ambigüedad institucional en que se encuentra la escuela, para abrir otros canales de acceso a recursos educativos materiales y simbólicos. La escuela Emiliano Zapata trastoca la estructura educativa estatal *desde los márgenes*, e incluso puede atravesarla o saltarla, y gestionar recursos escolares en programas de la SEP a nivel federal. En otras ocasiones también puede salirse de las instancias educativas gubernamentales, y gestionar recursos de manera directa en otras instancias gubernamentales, o no gubernamentales, como veremos más adelante³⁴.

En este sentido, el manejo institucional de la escuela es también una expresión del conflicto político del magisterio Triqui. La aparente contradicción que ineludiblemente se vive entre la lucha por mantenerse en los marcos institucionales formales, necesarios para afirmar el

³⁴Las redes de gestión que se han ido tejiendo en torno a esta escuela y la construcción de su proyecto educativo – identitario, se abordan con más amplitud en el apartado 3.3 de este capítulo.

carácter oficial del proyecto, y la búsqueda por abrir espacios que permitan el ejercicio de una *autonomía de facto* (Bertely, 2008) es lo que paradójicamente permite mantener la construcción del proyecto en curso y desarrollar en la práctica un proyecto político pedagógico acorde con la realidad social y cultural.

Finalmente, el liderazgo de figuras como el maestro Fausto -intermediario y nuevo intelectual étnico-, tiene un peso fundamental en el proyecto, que se apuntala en las redes de relaciones sociales que ha ido tejiendo a lo largo de su trayectoria docente, y que ha aprovechado para canalizar los recursos necesarios para la apropiación étnica de la escuela. Lo anterior, junto con otros recursos y prácticas que describo más adelante, redundan en el apoyo decidido de la comunidad escolar en su conjunto, lo que ha sido fundamental para el desarrollo de este proyecto.

3.2 El escenario escolar: entre la escuela y la comunidad.

En este apartado presento la descripción etnográfica de la escuela Emiliano Zapata, los usos sociales y educativos de su espacio y la manera cómo se dan las interacciones entre el ámbito escolar y el ámbito comunitario. Con ello, posiciono a la escuela en la frontera de la relación escuela-comunidad.

La escuela Emiliano Zapata comparte un mismo espacio físico con las instituciones de gobierno comunitario. En esta área se encuentran, además de los módulos escolares, la Agencia Municipal, el centro de salud y la pequeña capilla de la localidad, separada solamente por la calle principal. El conjunto representa los espacios públicos más importantes de Miguel Hidalgo Chichahuaxtla. La ubicación física en que se encuentra la escuela la posiciona con un papel importante en la vida política y social de la comunidad. Tiene el área más extensa y es el centro principal de diferentes actividades y usos públicos.

Por su posición evidentemente estratégica, la interacción entre la vida comunitaria y las prácticas escolares se favorece, y con ello, la reconfiguración del espacio por la intervención de sus habitantes, autoridades, niños, maestros, entre otras personas que de manera cotidiana participan en él. Es por la experiencia de los actores como la escuela, en tanto espacio *permeable* a las dinámicas sociopolíticas (Rockwell, 2005), se transforma y se produce a partir del contexto en el que se encuentra inserta. El espacio, dice Michel De Certeau, *es un lugar practicado* (De Certeau, 1996), se configura y adquiere sentido a través de prácticas significativas, en las

que el “espacio es existencial” y la “existencia es espacial” (De Certeau, 1996: 130). En este sentido, el espacio se produce a partir de un movimiento asociado con la historia.

En la confluencia entre el ámbito comunitario y el escolar se sintetiza el origen de la escuela como depositaria de una conflictividad histórica. Desde una lógica institucional hegemónica, que tiene que ver con concebir la escuela como vehículo de *civilización*, con el cumplimiento de contenidos de un currículo escolar que responde a lineamientos del sistema de educación pública nacional centralizado, supuesto rector del quehacer escolar, y con un modelo educativo ajeno a la comunidad, escuela y comunidad representan dos lógicas diferentes. En este sentido, aun cuando en la realidad social se imbriquen y construyan mutuamente, la dinámica comunitaria y la dinámica escolar no siempre coinciden; lo que genera un conflicto intercultural frente al Estado y la sociedad nacional, dado que los maestros y la comunidad escolar forman parte también de la comunidad Triqui, de sus relaciones de parentesco y consanguineidad, y participan de sus procesos y tensiones. Es en este cruce de dinámicas donde se genera la necesidad y el reto de construir una propuesta educativa pertinente y situada desde la perspectiva cultural propia Triqui.

3.2 .1 La escuela en el escenario comunitario: el mapa simbólico.

La escuela Emiliano Zapata se encuentra ubicada en la localidad de Miguel Hidalgo Chichahuaxtla. Para llegar desde el centro del vecino pueblo de San Andrés, hay que subir hacia la desviación que entronca con la carretera que va de Tlaxiaco a Putla; en esa misma dirección, unas curvas adelante a la derecha

se encuentra la entrada a la comunidad. Metros arriba sobre la terracería sobresalen la escuela, la clínica y la agencia municipal, ubicadas en una misma pendiente de manera escalonada. Toda la zona es así: casas, terrenos de siembra y espacios públicos se encuentran situados entre laderas y pequeños planos, conforme a la orografía de la región.



La agencia municipal es la construcción más sobresaliente de la comunidad. Es un edificio de dos pisos todavía en obra negra. En la parte alta se encuentra la oficina donde despachan las autoridades (agente municipal, tesorero, síndico, secretario y suplentes), además del espacio destinado a la radio comunitaria *Nanj nĩ ‘in: La voz de la palabra completa*.

En la planta baja hay un primer salón grande y amplio que originalmente se pensó para ser utilizado como auditorio, que actualmente se ocupa como aula para el grupo de quinto y sexto grado de la primaria; también se mantiene como un espacio de usos múltiples para la comunidad, en el que se realizan reuniones con padres de familia, asambleas comunitarias, y cuando se requiere se transmiten videos, presentaciones o imágenes utilizando el equipo audiovisual de la escuela. En esta misma planta hay otros pequeños locales que han tenido diversos usos. Actualmente uno de ellos se destina para una tienda particular y los otros, casi siempre cerrados, se utilizan básicamente como bodegas.

La entrada al edificio de la agencia es utilizada como una especie de “patio de maniobras”, donde se descargan despensas del Programa Oportunidades, materiales de construcción para diversas obras públicas, y se utiliza también como estacionamiento de la camioneta de tres toneladas que pertenece a la agencia municipal (vehículo que da el servicio de transporte escolar para los niños de la escuela). También se puede acceder a través de las veredas que atraviesan los otros espacios de la escuela.

Precisamente por su ubicación y el libre acceso entre las áreas, ya que no existe una barda sólida que marque una barrera, o puertas cerradas que impidan el paso, lo que permite el libre tránsito para quien lo necesite, los acontecimientos que configuran lo social en la comunidad, pasan necesariamente por el espacio escolar o muy cerca de éste. Interpretado en un sentido simbólico, esta disposición que puede parecer meramente física, da cuenta de lo que Elsie Rockwell nombró como la porosidad entre lo escolar y lo social: “... las veredas que atraviesan los cercos escolares, particularmente en las zonas rurales, son indicio de la continua reapertura de la escuela a la influencia local”. (Rockwell , 1995 p.48)

El edificio de la agencia delimita la escuela en su parte alta. Hacia abajo se despliegan los diferentes módulos que forman parte de la construcción de la escuela (con excepción del salón de quinto y sexto grado), y el centro de salud. En orden descendente se encuentran ubicados el conjunto de baños secos ecológicos y lavabos para los niños. En un tercer nivel se

encuentra la cisterna de captación de agua de lluvias con una *bicibomba*³⁵ que los niños utilizan para subir agua al tinaco. En este espacio también está el salón de preescolar y el módulo de juegos de madera que se instaló entre 2011 y 2012. Un cuarto nivel corresponde al resto de las instalaciones de la escuela: el salón de baile, la cancha, el salón de tercero y cuarto, el salón de primero y segundo, y un salón más que se acondicionó como salón de música y se utiliza como bodega para guardar instrumentos.

El auditorio – aula, es un lugar clave para observar las prácticas de uso abierto que favorecen la participación de la comunidad en la escuela. En la organización que presenta este espacio se distinguen tres grandes áreas de trabajo: en uno de los extremos están colocados el conjunto de bancas y pizarrón de los alumnos de quinto y sexto grado; un espacio central que cuenta con libreros; y en el otro extremo un área dispuesta para el trabajo colectivo. Esto es posible debido a que las dimensiones del salón rebasan por mucho las de un aula regular de clases, lo que favorece su uso para múltiples propósitos. Contar con dimensiones más amplias que las “oficiales”, le da al docente la posibilidad de utilizarlo de manera creativa en su labor pedagógica, que además de estar dirigida a las niñas y niños de su grupo, también se abre al resto de la comunidad escolar (frecuentemente se puede observar a niños de preescolar y primer grado trabajando en ese salón). En ocasiones los padres y madres de familia y autoridades son convocados, sobre todo cuando llegan invitados externos a la escuela, para escuchar una plática o participar en un taller cuya temática pueda ser de interés general.

Algunas actividades que he presenciado en esta aula han sido asambleas comunitarias, un taller de agricultura orgánica, pláticas a padres de familia, niños y maestros de la escuela sobre el idioma Triqui, reuniones de padres de familia para ver los videos de la clausura del ciclo anterior, la comida de fin de cursos para padres, niños egresados, padrinos y autoridades, ensayo del baile de fin de cursos, y sus usos como biblioteca y centro de cómputo. Es importante resaltar que para los diferentes usos del espacio, en algunas ocasiones se requiere hacer movimiento de mobiliario, en lo que participan tanto adultos como niños, lográndose un ambiente compartido de actividades. A continuación, presento una descripción etnográfica de una práctica escolar en la que se muestra la interacción entre el ámbito comunitario y el escolar.

³⁵Como se verá más adelante el uso de este tipo de recursos ecológicos – alternativos forma parte de la propuesta educativa misma, el espacio escolar constituye un espacio demostrativo para la comunidad del uso de “otras” tecnologías. La bicibomba fue donada a la escuela por intermediación de Cita A.C. en el marco del proyecto “Agua, tierra y tradiciones”. En el siguiente apartado se explica más al respecto.

La construcción de la cisterna de captación de agua de lluvias

La construcción de la cisterna de captación de agua de lluvias para la escuela, y el arranque del carnaval de 2010, realizados en *el patio principal de la escuela*, que es un espacio de usos múltiples que se comparte con la Agencia Municipal, son ejemplos que muestran la manera como el uso del espacio escolar y comunitario adquiere otros significados. En el marco del proyecto “*Agua, tierra y tradiciones*”,³⁶ el director de la escuela gestionó un proyecto para hacer una cisterna de captación de agua de lluvias, que también tenía entre sus propósitos mostrar a la comunidad formas alternativas de construcción; el dinero para llevar a cabo el trabajo se entregó a las autoridades, padres de familia y directivos de la escuela. Al mismo tiempo, la fecha de carnaval se encontraba próxima y no se contaban con los recursos suficientes para cubrir la tradición de llevar banda de viento a la celebración (tradición que, por cierto, inauguró en la región la localidad de Miguel Hidalgo, a decir de los pobladores).

Según el testimonio de los maestros, durante los días previos al carnaval se realizó una asamblea en la que las autoridades expusieron a la comunidad que ese año no iba a ser posible contratar una banda de viento, por falta de recursos. En los siguientes días, varias personas se acercaron a la escuela y a las autoridades comunitarias con cierta preocupación, ya que no se podían conformar con el hecho de que no hubiera música para acompañar la fiesta de carnaval. A raíz de esto se convocó a una nueva asamblea en la que uno de los integrantes del comité de padres planteó utilizar los recursos para la construcción de la cisterna, y propuso que, si ellos consideraban adecuado, se podían usar para pagar la banda de viento, a cambio de que todos se comprometieran a participar en la construcción de la obra en lugar de contratar un albañil. La gente de la comunidad aceptó. Hubo banda en el carnaval y la cisterna se terminó como estaba planeada. La apertura de esta fiesta comunitaria, altamente significativa, se realizó precisamente en *el patio principal de la escuela*, con un concierto de la banda de viento que se transmitió en vivo por la radio para toda la región.

En los usos y disposición de las áreas escolares se muestra cómo la escuela “entra”, en términos físicos y simbólicos, en el espacio comunitario; con el desarrollo de prácticas como la descrita, los espacios escolares se resignifican a partir de la experiencia de los actores.

³⁶En el apartado *La escuela como red socioeducativa: redes y niveles de gestión*, se aborda más ampliamente esta relación.

3.2.2 Infraestructura y recursos educativos: lo global en lo local.

Las tecnologías alternativas...

En una mirada panorámica sobresale, a simple vista, entre las instalaciones de la escuela, la bóveda de la cisterna de captación de agua de lluvia y una *bicibomba*, que los niños utilizan para subir agua al tinaco de la agencia. La instalación y uso de tecnologías alternativas, supone o conlleva una intención de mostrarlas no solamente a los niños, sino a la comunidad en general³⁷.



Esta intencionalidad fue evidente en el proceso de construcción de la cisterna y en el evento de fin de cursos de ese ciclo escolar (2010-2011), en el que se llevó a cabo la inauguración. Durante la obra participaron maestros, niños, padres de familia y autoridades de diferentes maneras: en la obra misma y en la capacitación que se desarrolló para su construcción, entre otras tareas. Los niños, por ejemplo, acarrearón piedras chiquitas, y los adultos participaron de diversas formas según se requería. También hubo amplia participación de la comunidad en el seguimiento y vigilancia de los recursos que se utilizaron para este fin.

En el mismo evento también se presentó un bicimolino de nixtamal que se probó en la cancha como parte del programa de clausura. Tanto la bici-bomba como el bici-molino causaron gran impresión en la comunidad; incluso hubo visitas especiales que fueron al evento solo para conocer esta tecnología. Este fue el caso de los representantes del Comisariado de Bienes Comunes de Chichahuaxtla del periodo 2008 - 2011.

La construcción de baños secos con pequeñas tazas separadoras, apropiadas al tamaño de los niños, forma parte de esta propuesta de tecnologías alternativas y sustentables que la escuela promueve. El uso de baños secos en la escuela ha sido una tarea que los maestros, junto con padres de familia y autoridades, han emprendido de manera paulatina. El maestro Fausto solicitó apoyo a la misma organización que asesoró la construcción de la cisterna (*Cita AC*), para conseguir las tazas separadoras para los niños. Los maestros cuentan que, en este caso, el proceso fue distinto: la construcción fue avanzando conforme se iban consiguiendo los

³⁷ Sobre el uso de tecnologías alternativas, particularmente cisterna y bicibomba, ver nota de prensa de Tlaxiaco <http://tlaxiaco.mx/con-una-bici-bomba-los-ninos-Triquis-se-divierten-ejercitando/>

materiales que se requerían, y en la medida de las posibilidades de tiempo para desarrollar el trabajo.

Computadoras para todos...

En relación con la infraestructura que forma parte del equipamiento de las aulas, destaca la intención de facilitar el acceso a las tecnologías de información y comunicación (TICS). Llama la atención la inusual cantidad de computadoras con que cuenta la escuela y la variedad de las mismas. Cada niño tiene acceso a una computadora para trabajar previamente asignada, y se hace cargo de ella; en las aulas de primero y segundo, así como en las de tercero y cuarto grado, los niños utilizan computadoras PC de escritorio colocadas en pequeñas mesas individuales que se acomodan en fila. De la misma manera, tanto la maestra María como el maestro Sergio tienen una computadora en su escritorio. En el caso del aula de quinto y sexto grado, cada niño utiliza para trabajar una lap top –PC; finalmente, en este mismo salón, hay además una computadora Mac para uso colectivo, en la cual se hacen las ediciones de audio para los programas de radio que se van produciendo.

Frecuentemente, los niños de quinto y sexto grado y los maestros utilizan programas de grabación y edición de audio para la producción de programas de radio, y para el diseño y dibujo vinculados con el trabajo de los huipiles: en estos últimos van trazando sobre una cuadrícula cada una de las líneas de los huipiles y sus respectivos diseños de mariposas; este trabajo abre la posibilidad de reflexionar sobre el significado de cada tipo de bordado del huipil Triquí, además de aprender el uso del programa de dibujo y diseño en sí mismo.

Además del manejo de las computadoras para la producción de textos, sobresale el manejo de programas educativos digitales (software educativo) como los que se utilizan para trabajar el idioma inglés como segunda lengua.

La escuela también cuenta con equipo de sonido (micrófonos, amplificador, bocinas) que se utilizan tanto para el trabajo de producción de programas de radio, como para sonorizar los diferentes eventos. Estos están a disposición tanto de la escuela como de las autoridades comunitarias.

Así mismo, las tres aulas cuentan con equipo de enciclomedia (pantalla digital, proyector sujeto al techo y una computadora con gabinete e impresora). Este equipo se utiliza normalmente en la proyección de videos de diferentes tipos y temas, dirigidos a padres de familia y a la comunidad en general; para este fin, en diversas ocasiones se aprovecha el inicio

de reuniones de padres o asambleas comunitarias; en otros casos, se convoca especialmente para ver un video o una película de interés general.

Salón de música y baile...

Un área que es motivo de orgullo para maestros y niños, es el salón de música y baile. Recuerdo que con mucho gusto me lo mostraron. El salón estaba recientemente acondicionado: piso nuevo de madera pintado con barniz transparente, paredes interiores repelladas y pintadas, una de ellas con espejos. Televisor de pantalla grande, un aparato lector de DVD, grabadora y bocinas, que también utilizan los niños de manera autónoma en las clases de música y baile. Está ubicado muy cerca de la cancha de basquetbol, lo cual resulta estratégico sobre todo para los festivales de fin de cursos que se desarrollan precisamente ahí.

Finalmente, la cancha es parte de la infraestructura con que cuenta la escuela, un escenario de convivencia común. En la cotidianidad escolar es el espacio de reunión durante el receso. Cuenta con tablero de basquetbol y porterías móviles para futbol rápido; no hay gradas alrededor, en lugar de ello se utiliza una barda baja que se encuentra en uno de los lados de la cancha. Cada maestro tiene en su salón una dotación de balones tanto de basquetbol como de futbol, y los utilizan en el tiempo destinado para juego y deportes que cada profesor determina.

Antes de finalizar el ciclo escolar 2012 – 2013, con apoyo del programa *Escuelas de tiempo completo*, se construyó, sobre una de las laderas que da a la cancha, ubicada en alto y en dirección al centro de la misma, un pequeño techo, una especie de palapa armada con columnas de cemento y sobre ella un techo tradicional tejido con zacate de monte, de la misma manera como se tejían los techos de las casas antiguas en la región, con la intención de recuperar saberes tradicionales y valorar el conocimiento y el trabajo de las personas que conocen este arte.

De acuerdo con diversos comentarios de los maestros, no fue fácil encontrar quién supiera tejer ese tipo de techos ya que es una técnica antigua y tradicional, por lo que quedan pocas personas que lo sepan hacer. Durante una asamblea de información a madres/ padres de familia se presentó la construcción del nuevo techo y los usos a los que estaría destinado. Durante el festival de clausura de los cursos escolares, en ese espacio techado se colocó el equipo de sonido y desde ahí se condujo el programa del evento.

En síntesis, la escuela Emiliano Zapata, a diferencia de otras escuelas y localidades, se encuentra situada en un espacio social, simbólico y material privilegiado y estratégico a sus

finés étnicos. Su ubicación física, en el centro de la vida social y política de la comunidad, le permite interactuar y participar en las dinámicas que involucran tanto a actores externos (instituciones oficiales, no gubernamentales y personas interesadas en la experiencia educativa), como actores comunitarios y autoridades municipales, y posicionarse en redes diversificadas con acceso a algún tipo de recursos que favorezcan el proyecto escolar. Tanto para el proyecto escolar como para la comunidad de Miguel Hidalgo, la escuela está ubicada en un espacio geopolítico estratégico, constituye el punto de entrada, lo que le posibilita, en términos materiales y en términos simbólicos, cierto control sobre los conocimientos y representaciones de “lo Triqui”.

Las relaciones que se van estableciendo entre la escuela y la comunidad muestran que existe un “encuentro de intereses” que favorece los fines de ambas instituciones. A las autoridades de la agencia municipal de Miguel Hidalgo, padres de familia y niños, así como a un amplio sector de la población local, les interesa que la escuela se mantenga en funciones, porque, como dicen algunos vecinos “la escuelita le da vida a la comunidad” y estatus social en la región; mientras que para el equipo docente de la escuela, la participación en actividades significativas de la vida comunitaria como la fiesta de carnaval u otros momentos de interés colectivo, le permite incorporar estos elementos a los procesos de formación ciudadana y comunitaria de los alumnos, y establecer las bases para lograr mayor involucramiento de los actores comunitarios en la tarea escolar y, de esta manera, legitimar tanto el proyecto escolar como sus propias posiciones en la arena intracomunitaria.

El acondicionamiento de los espacios escolares y su equipamiento constituyen una “carta de presentación” del tipo de proyecto educativo que se impulsa no solo para los alumnos que forman parte de él, sino para la región en su conjunto con una triple finalidad: a) por un lado, en la apuesta por la tecnología es claro el propósito por acceder y manejar las herramientas del mundo globalizado para generar, por esta vía, una serie de condiciones que favorezcan la formación autónoma e integral de los niños. En este sentido, la escuela se encuentra ubicada en los discursos y prácticas globalmente competitivos hoy día; b) el interés por utilizar tecnologías alternativas representa un segundo aspecto que indica la perspectiva medioambiental que también se impulsa, que se relaciona con redes civiles integradas por ONGs ambientalistas, en una perspectiva multicultural que también proyecta a ese nivel un discurso emblemático de “lo Triqui”, estratégico para atraer recursos y para impulsar ese aspecto del proyecto étnico, y por último, y c) contar con los recursos necesarios para favorecer la formación artística de niños y niñas, permite apuntalar el enfoque cultural

identitario Triqui del proyecto educativo, con recursos materiales y acercando la participación voluntaria de especialistas, recursos con los que otras escuelas no cuentan. Con ello se va conformando un discurso emblemático de etnicidad Triqui, de tipo etnogenético, que puede competir con otros discursos de identidad presentes en la misma comunidad.

3.3 La escuela como red socioeducativa: redes y niveles de gestión.

La compleja red de gestión y apoyo que los promotores han ido tejiendo alrededor del proyecto educativo de la escuela primaria Emiliano Zapata, es un aspecto medular para el desarrollo del mismo porque lo proyecta en distintos niveles que van de lo local a lo global, y le permite acceder a los contactos y recursos disponibles en amplias redes educativas y étnicas, gubernamentales, civiles y multilaterales, influidas por el discurso multicultural y de derechos de los pueblos indígenas (González, 2008). Acercarnos a mirar la dinámica que se ha ido generando a través de este tejido permite comprender cómo la escuela ha logrado sostenerse a pesar del contexto conflictivo y la estructura institucional ambigua en que se encuentra.

En esta amplia red de apoyo participan una gran diversidad de actores, y cada uno de ellos aporta diferentes recursos al proyecto escolar. Las distintas interacciones y vínculos que integran esta red corresponden a tres ámbitos: el comunitario, el gubernamental y el no gubernamental.

3.3.1 El ámbito comunitario.

La gestión de la escuela, en este ámbito, tiene que ver principalmente con las familias de Miguel Hidalgo, con hijos -o no- en la primaria Emiliano Zapata, padres de familia y alumnos que estudian ahí y que viven en otras localidades de la región, y autoridades de Miguel Hidalgo Chichahuaxtla, quienes han apoyado de manera decidida el proyecto educativo desde su reactivación en 2006. Cabe destacar que, aunque son minoría, algunas familias de Miguel Hidalgo han decidido no mandar a sus hijos a este plantel, sobre todo en los últimos ciclos escolares, en lo que hipotéticamente influyen las lealtades étnicas y las relaciones de parentesco y consanguinidad, así como otros factores que no alcanzamos a detallar aquí. También es importante señalar que la composición de la comunidad escolar se relaciona con los lazos etnoparentales entre padres de familia, o entre éstos y los docentes, vínculos donde se teje una red comunitaria etnoparental que es un importante sostén del proyecto en este ámbito. Sin

embargo, el análisis detallado de esta red y de sus composiciones y alianzas, queda perfilado como una de las líneas de continuidad de este trabajo, cuyo foco es la caracterización étnica de un proyecto de identidad llevado a la escuela y a sus prácticas escolares.

Cada uno de los agentes municipales y sus respectivos cabildos (ocho agentes municipales han asumido el cargo entre 2006 y 2013, ya que el nombramiento es anual), han mantenido una relación de colaboración con la escuela con mayor o menor actividad dependiendo de los acontecimientos y necesidades que se presentan cotidianamente. El apoyo sucesivo de los diferentes cabildos se relaciona con la posición de esta agencia frente al principal centro de poder de la zona alta que es San Andrés Chicahuaxtla. Como ya se comentó, y otros estudios han mostrado, la escuela está estrechamente relacionada con el estatus de la comunidad: en este sentido, “ser pueblo y tener escuela” es inseparable (Rockwell, 2007). Esta construcción social está presente entre los distintos actores comunitarios de Miguel Hidalgo, que ratifican este acuerdo de apoyo a la escuela en las asambleas comunitarias, cuando la ocasión lo requiere.

Así mismo, la Asamblea comunitaria tiene mecanismos de control sobre la escuela. Una de las principales tareas de las autoridades es la vigilancia sobre el uso de recursos que la escuela gestiona ante programas federales de la SEP principalmente, y también sobre otros financiamientos. Los maestros tienen la responsabilidad de informar a las autoridades todo lo relacionado con la gestión de cualquier proyecto, el monto solicitado, actividades a desarrollar, así como el uso y comprobación de los recursos obtenidos. A decir de las autoridades, es su responsabilidad el seguimiento necesario sobre la escuela y lo que en ella acontece para informar a la comunidad sobre los proyectos y recursos que se utilizan, y sobre el trabajo y desempeño de los docentes; sin embargo, consideran que no han logrado cumplir esta tarea en su totalidad.

“Creo que nos ha faltado mucho como autoridad, nos ha faltado mucho estar más al pendiente de la escuela (...) porque ahorita que nos preguntas, también decía Wenceslao: ‘Cuando la escuela empieza a trabajar, (...) los maestros ya se empiezan a meter más y ya empiezan a buscar proyectos y bueno, gracias a eso, la escuela tiene todo lo que tiene ahora. De algunas cosas tiene bastante, que otras escuelas ya quisieran por lo menos la mitad de lo que se tiene ahorita’. Y bueno, nuestra función como autoridades (...) si nos ha faltado como que involucrarnos más en esta cuestión de los dineros, de la comprobación (...) porque es a raíz de eso que se van haciendo los chismes, que por ejemplo los maestros se quedan con la lana, que Fausto y yo, que es mi tío,[que] por eso estamos muy metidos en la escuela. (...) Pero creo que sí nos ha faltado como autoridad sí meternos un poquito más a la cuestión esa de ver cómo hacen los proyectos, cómo los comprueban, qué se compra, qué no se compra, a dónde

se va el dinero, eso sí nos ha faltado un poquito. (...) darnos un poquito el tiempo de poder estar más constantemente platicando con los maestros”. (Entrevista colectiva a las autoridades de Miguel Hidalgo Chichahuaxtla durante 2012, en voz de Ulises García, suplente del agente y vocero-traductor, registro: oct/2012)

Una muestra de la colaboración por parte de las autoridades con los promotores de esta escuela, es el préstamo del vehículo de la agencia municipal. Esta concesión del vehículo se ha mantenido todo el tiempo; los maestros se hacen cargo del acondicionamiento y el mantenimiento³⁸. Pero no es la única. Otros espacios de participación de la autoridad, importantes en términos políticos y simbólicos, son los eventos oficiales de la escuela y las reuniones formales con padres y madres de familia. Durante la ceremonia cívica del cierre del ciclo escolar 2012 - 2013, por ejemplo, el agente municipal tomó el juramento a los niños en el momento de cambio de escoltas³⁹; cabe señalar que todo el protocolo se realizó en Triqui.

“Sí, estamos en coordinación con las autoridades, comités educativos y la escuela ... Sí estamos al tanto, nomás que como a veces me voy yo el lunes y regreso el viernes, pero no dejo de visitar la escuela, [para saber] qué es lo que hay, (...) ahorita estamos arreglando más o menos la escuela...”. (Félix Cuevas, agente municipal 2013, registro 11/08/13)

De acuerdo con los testimonios de autoridades y maestros, la infraestructura y el acondicionamiento de la escuela se ha ido consiguiendo en la medida en que personas de la comunidad, organizados en los comités, padres de familia y autoridades municipales han gestionado diversos apoyos por su cuenta o han colaborado directamente con trabajo. Este nivel de participación comunitaria, de familias o facciones proclives al proyecto étnico escolar, ha sido central para sacarlo adelante:

“...cuando empezamos si estaba un poquito... muy limitados, (...) no había ni pizarrones, no había nada y siempre era batallar; íbamos a Oaxaca a pedir que nos dieran material y pues... el gobierno que vino a abrir la escuela, después ya no quería apoyarnos, ya no nos querían dar material...”. (Entrevista colectiva a las autoridades de Miguel Hidalgo Chichahuaxtla durante 2012, en voz de Ulises García, suplente del agente y vocero-traductor, registro: oct/2012)

“... Esto estaba como que abandonado. Se fue rehabilitando, hasta lograr tener las instalaciones, los edificios, se reaberturó y estuvimos trabajando normalmente”. (Sergio Fernández, Director y docente de la escuela Emiliano Zapata, registro: 25/04/12).

³⁸Esta práctica escolar se aborda con mayor detalle en el apartado 4. 3.1. El transporte escolar: la captación de alumnos y la difusión emblemática de un proyecto innovador.

³⁹La escolta “oficial” formada por los niños de 6° grado que finalizan la escuela primaria, rinden “homenaje a la bandera por última vez en esta escuela...” y entregan la bandera a la nueva escolta formada por niños de 5° grado que pasan a 6° a través de un protocolo formal, establecido por la SEP, que en el caso de Miguel Hidalgo Chichahuaxtla se realiza en Triqui.

Los padres y madres de familia, alumnos y maestros que constituyen la comunidad escolar, a su vez, son centros de redes familiares y etnparentales que se movilizan en torno a la escuela en momentos específicos. Convocan sobre todo a las familias ampliadas por vínculos de parentesco, bastante extensas en la región. Muchos de ellos además han participado en el acondicionamiento de las áreas de trabajo de la escuela, a través de tequios, desde que se abrió en 2006, o han sido autoridades en otros periodos y les ha tocado desarrollar alguna labor de apoyo.⁴⁰

Otro tipo de vínculos que los maestros y autoridades comunitarias refieren, son redes etnparentales de migrantes que, de manera individual, han contribuido eventualmente con recursos aportados directamente a la escuela. Es el caso de una mujer migrante en Estados Unidos, originaria de una comunidad vecina de San Andrés Chicahuaxtla, ahijada de la familia Sandoval, que ofreció apoyo directo a la escuela para pagar en los primeros ciclos escolares al maestro de inglés, colaboración que mantuvo durante dos o tres ciclos escolares. Sobre su contribución y la manera como se utilizaron estos recursos se ha informado y agradecido públicamente en los festivales de fin de cursos. Los maestros comentan que incluso se le hizo llegar un video del festival para que constatará directamente la utilización de su contribución a la escuela, además de compartirle por esa vía el festejo.

3.3.2 El ámbito gubernamental.

En el ámbito gubernamental se consideran las redes de relaciones con funcionarios de diferentes instancias oficiales. Estos vínculos institucionales forman parte de *redes gubernamentales neoindigenistas* (González Apodaca, 2008) que se integran por “instituciones e individuos del sistema educativo oficial, cuya esfera de intervención está vinculada a contextos de diversidad étnico – lingüística, sea a nivel federal o estatal” (González Apodaca, 2008: 78), lo que favorece el desarrollo de proyectos escolares específicos. Este entramado ha sido gestionado sobre todo por el maestro Fausto Sandoval, quien desde sus posiciones de cierto liderazgo, ha tejido estas relaciones a través de su trayectoria profesional y su participación en diferentes cargos y proyectos. En su calidad de promotor principal del proyecto educativo, se

⁴⁰ En la clausura del ciclo escolar 2012 – 2013 pude observar la movilización de las familias en torno a esta práctica escolar; el trabajo y el interés que muestran los familiares en las actividades que desarrollan los niños, se hizo evidente durante el festival. Esta participación indica que es un sector más amplio de la sociedad el que se encuentra posicionado a favor del proyecto escolar de Miguel Hidalgo y constituye la base social de la escuela y por lo tanto parte de su fortaleza.

ha preocupado por armar una estrategia que permita abrir canales para acceder a recursos provenientes de diversos programas gubernamentales. Según indica este actor, la gestión de recursos entre las instituciones gubernamentales tanto educativas como culturales ha sido diversificada: se han aprovechado las posibilidades que los diferentes programas oficiales ofrecen para presentar iniciativas y conseguir financiamientos, y con ello emprender y consolidar los proyectos que forman parte de la propuesta pedagógica.

“En 2008 presentamos el proyecto al programa Escuelas de Calidad, que es un programa que instauró el gobierno de Fox. En ese mismo año FONART (Fondo Nacional para el Fomento de las Artesanías) apoyó un proyecto para la enseñanza del tejido tradicional en la escuela. En 2010 nos invitaron a participar en el programa “Escuelas de Jornada Ampliada”, aquí fue donde formalmente obtuvimos apoyos para el proyecto de música, el de baile y para el del tejido tradicional; luego nos invitaron a participar en otro proyecto que se llama “Escuela siempre abierta”, que consiste en organizar talleres que se imparten en vacaciones de verano. Todos estos programas son del Gobierno Federal y están vetados por la Sección XXII. A nuestra escuela la tienen considerada como parte de las experiencias exitosas”. (Fausto Sandoval, docente, registro: 16/03/13)

Para la escuela, es posible acceder a este tipo de gestiones por manejarse de manera autónoma respecto de la Sección XXII, condición que le abre la posibilidad de acceder y proponer proyectos para concurso en programas como Escuelas de Calidad, entre otros, que no se gestionan a través del sindicato. El trámite de proyectos lo realizan vía el IEEPO a través de una oficina destinada a “proyectos especiales”. La posibilidad de gestión de estos proyectos en realidad se encuentra abierta para cualquier escuela que lo solicite. La escuela Emiliano Zapata, aprovecha en este caso, la ambigüedad institucional y sindical en la que se encuentra para acceder a estos recursos, sobre los que la Sección XXII no tiene control, debido a su oposición política.

“(…) esa es una gran oportunidad, por ejemplo, nos podemos meter a los proyectos que queramos, y lo logramos porque no nos lo impiden, los demás dicen que no pueden participar en nada que tenga que ver con la ACE, y eso implica “Escuelas de Calidad” (...) Lo que se hace en otros estados es que los recursos de “Escuelas de Calidad” se concursan por proyectos, y aquí como digamos que está prohibido hacerlo, entonces nada más son pocos los valientes, y entran todos.” (Fausto Sandoval, docente, registro: 10/2012)

Esta manera de moverse a nivel institucional e inter-institucional, aprovechando estratégicamente sus condiciones sindicales, también explica cómo es que la escuela ha sobrevivido a pesar del conflicto local.

3.3.3 El ámbito no gubernamental.

En el ámbito no gubernamental intervienen vínculos y relaciones con instancias académicas, universidades, organizaciones no gubernamentales y personas en lo individual interesadas en fortalecer el proyecto escolar que se impulsa. Algo que caracteriza varios de los vínculos entre los actores que integran esta red es que surgen de relaciones personales y profesionales, principalmente vinculadas con la familia Sandoval que se dan a partir de procesos de identificación mutua que se sustenta en historias específicas y se van enlazando unas con otras. Entre ellos se encuentra la universidad de Arlington en Texas y las ONGs *Ojo de Agua Comunicación*⁴¹ y *Deafal- Cedam*⁴².

Una muestra de este tipo de relaciones se encuentra en el vínculo con el Dr. Ray Elliott, lingüista de la universidad de Arlington en Texas, quien tiene varios años viajando a la región de los Chichahuaxtlas con el objetivo de realizar investigaciones en torno a la lengua Triqui. Su principal contacto en la región es el maestro Fausto Sandoval.⁴³ A finales de 2012 estuvo haciendo investigación lingüística en la región durante un mes, y prestando apoyos diversos a la escuela. Además de enfocarse en la documentación de cierto conjunto de palabras para comparar dos variantes del Triqui, participó en la escuela apoyando las clases de inglés. En las sesiones utilizó cepillos de dientes, pasta y enjuague para trabajar sobre las palabras y frases en inglés que acompañan esta práctica, para la cual donó a la escuela el material necesario, lo que incluyó cepillos de dientes para todos los niños. A partir de entonces se instituyó el cepillado de dientes de manera cotidiana después del receso. También estuvo presente en las clases de Triqui en el grupo de quinto y sexto grado, y, finalmente, fue nombrado “Padrino de generación” del ciclo escolar 2012-2013.

En el marco del festival de fin de cursos, el maestro Fausto le hizo una breve entrevista pública:

⁴¹Ojo de Agua Comunicación (Comunicación Indígena S.C.) es una organización social con una larga experiencia de trabajo en comunidades. Busca impulsar el uso y apropiación de herramientas de comunicación para crear y apoyar formas de expresión propias que promuevan la diversidad y reduzcan la desigualdad socioeconómica y política de los pueblos indígenas. Su trabajo lo realizan principalmente en comunidades del estado de Oaxaca. Particularmente con la escuela Emiliano Zapata y la radio comunitaria de Miguel Hidalgo Chichahuaxtla, ha mantenido una relación desde hace varios años.

⁴²Desarrollo y Educación a Favor de la Autonomía Local en México (DEAFAL México A.C.). Actualmente Cultura, Educación y Desarrollo para la Autonomía en México A.C.

⁴³El Dr. Elliott pareciera ser el eslabón actual de una cadena de relaciones con antecedentes bastante antiguos en la zona (una etapa en los años 40, otra en los años 90 aproximadamente), en los que se encuentra involucrada la familia Sandoval, particularmente el padre.

Fausto (F): Ese interés que de alguna manera te llegó por Chichahuaxtla tiene que ver con tu función académica en la Universidad, con tu formación académica... ¿cómo es que fue todo esto?

Raymond Elliott (R). Hay una cosa que debo decir, en mi universidad, antes de llegar yo, había un profesor que se llama Robert Longacre, yo lo estimo mucho (...). Él vino aquí en el año 49, vino a Chichahuaxtla cuando no había casi un camino, había que subir al pueblo en burro y pasó varios años viviendo aquí en Chichahuaxtla documentando el idioma. Mediante las lecturas que había leído sobre él, sus investigaciones sobre el idioma, me di cuenta de que podría seguir con la tradición que empezó en mi universidad en los años cuarenta de mantener relaciones íntimas con el pueblo de Chichahuaxtla y tratar de llegar a preservar el idioma y la cultura.

F. Y a futuro Ray, ¿qué podemos esperar? ¿Podremos seguir contando contigo en la escuela, en el pueblo?

R. Pues claro. Estaba hablando con el maestro Fausto en octubre o noviembre [de 2012] y yo le pregunté qué es lo que necesitaba la escuela, ¿qué es lo que hace falta aquí? Estábamos hablando de la instalación del internet, porque los estudiantes hoy en día, no importa el nivel que sea, les hace falta el internet, esto les abre puertas al mundo y entonces yo, con ayuda de los miembros de la sociedad hispánica del departamento de lenguas extranjeras y lingüística de la Universidad de Texas, nos pusimos a trabajar muy duro el semestre pasado para recaudar algunos fondos para ayudar a instalar el internet, algún día muy cercano, espero.

(Diálogo ente Fausto Sandoval y Raymond Elliott, realizado en el marco del festival de clausura del ciclo escolar 2012- 2013. Registro: 11/08/13)

En esta red también participan ONG's o personas específicas cercanas al proceso del proyecto educativo, que se identifican en búsquedas comunes en torno a la educación y el papel de la escuela en contextos étnicamente diferenciados. Como fue mi propio caso, estos actores colaboran en ocasiones de manera intermitente, con apoyos puntuales que van desde la organización de un taller, generando interacciones y vínculos con otros posibles colaboradores, hasta el desarrollo de proyectos compartidos. En este nivel la red de apoyo es amplia y abarca diversos temas. En el tema de comunicación, la organización "Ojo de Agua Comunicación" ha desarrollado talleres y otras actividades relacionadas con la radio comunitaria que aportan herramientas para fortalecer el vínculo entre la radio y la escuela, en los cuales ha colaborado eventualmente la radio indígena de Tlaxiaco *XEW-TLA*.

La infraestructura basada en tecnologías alternativas, como fue la cisterna de captación de agua de lluvias, en el marco del proyecto "*Agua, Tierra y Tradiciones*"⁴⁴, es otro ejemplo de

⁴⁴Que fue posible realizar a partir de la coordinación entre una pequeña red de ONGs: Desarrollo y Educación a Favor de la Autonomía Local en México (DEAFAL México A.C.), asociación en la que participé directamente, el Centro Nacional de Educación en Ciencias y Matemáticas (CNECyM A.C.) y el Centro Internacional en Tecnologías Alternativas (CITA A.C.). El proyecto se desarrolló en varias comunidades de los altos de Morelos y

gestión, en este caso de apoyo técnico, que llega a la región Triqui a través de un vínculo previo de una de las organizaciones (CITA A.C.) con la escuela. Una vez que finaliza dicho proyecto, la presencia de la organización en la zona continúa y se abre otra red de relaciones que deriva en la llegada del maestro Ulises Martínez para apoyar la propuesta de música, quien a su vez invita a colaborar a otros músicos para el trabajo de formación musical de los niños. Para garantizar la participación del maestro en el proyecto de música, se gestionó entre CEDAM y Ulises Martínez, en su momento, fondos de viáticos ante el Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA). La llegada del maestro trajo consigo la necesidad de adquirir un mayor número de instrumentos, esto fue posible a través de la movilización de otros músicos, contactos de Ulises Martínez, que consiguieron donaciones para este fin. Estas cadenas de relaciones personales y solidarias son una vía alterna para obtener recursos y algunos financiamientos que fortalecen el proyecto escolar.

“Entonces cuando ustedes llegan, por un contacto nuestro, empiezan a mostrar un trabajo concreto que resuelve una necesidad concreta, eso hace que las dos partes se unifiquen para materializarla... Aquí lo que se ha tratado es buscar apoyos afuera para fortalecer adentro, y pues ese asunto creo que ahí va. [Ahí] está el trabajo de Ulises [Martínez, el maestro de música] por ejemplo, al final ¿cuál es el impacto? Pues que los niños salgan... [preparados con esta herramienta]”.(Fausto Sandoval, docente, registro: 9/02/12)

Los resultados que se van logrando en cada proyecto constituyen una base de legitimidad del trabajo de la escuela y permiten establecer nuevas relaciones.

“Llegó una chava de la DGEI (Dirección General de Educación Indígena) que también toca en un grupo de música y todo, y empezó a trabajar y los niños puestísimos ahí, y al final me dijo: (...) me sorprendieron los niños, están muy bien estimulados, se ven seguros, se ven independientes y se ven con ganas de trabajar...”. (Fausto Sandoval, docente, registro: 9/02/12)

Las redes de relaciones implicadas dinámicamente en torno al proyecto educativo son amplias y diversificadas, y resultan fundamentales para la sobrevivencia y desarrollo de un proyecto educativo que se construye *desde abajo*, en un contexto conflictivo y en una situación institucional ambigua. Permite a la escuela diversificar sus canales de acceso a recursos económicos, materiales o simbólicos, y esto, a su vez, hace posible construir un rostro distinto al de cualquier escuela bilingüe de la región.

de la mixteca alta de Oaxaca, con financiamiento de fundaciones italianas; DEAFAL México fue la responsable del seguimiento en la zona Triqui Alta de Oaxaca.

El manejo transparente de recursos por parte de la escuela y la vigilancia sobre su uso por parte de las autoridades, constituye una tarea sumamente delicada debido a la desconfianza que generalmente existe sobre la utilización de recursos económicos; este aspecto es central en la relación entre ambas instituciones: en la medida en que el manejo es claro y transparente, se abre la posibilidad de construir otras formas de articulación en las que haya mayor participación de la comunidad con sus saberes en el quehacer escolar.

Este amplio entramado de relaciones va conformando una red socioeducativa que se presenta como un espacio abierto, en el que se desarrollan procesos de retroalimentación entre los participantes. En la escuela confluyen intereses comunes, lo que es patente sobre todo en el caso del ámbito comunitario y del ámbito no gubernamental; esto también es parte de las razones por las cuales las redes que soportan el proyecto educativo de la escuela Emiliano Zapata crecen y se diversifican.

Por otro lado, la Sección XXII - Triqui como organización magisterial, tiene una importante influencia y peso político en la dinámica regional. La distancia respecto de esta estructura, paradójicamente, les permite a los maestros de Miguel Hidalgo moverse fuera de sus lineamientos, lo que sin duda confronta el control sindical y amenaza de alguna manera su poder. Por esta razón, la Sección XXII Triqui mantiene una vigilancia constante sobre los pasos de la escuela primaria Emiliano Zapata y en varias ocasiones ha utilizado los recursos a su alcance para bloquear la continuidad del proyecto, aprovechando la influencia que sus líderes tienen al interior del IEEPO. Ya hemos comentado los obstáculos para la entrega de la documentación oficial o la solicitud permanente de cancelación de la escuela.

Así, el proyecto político pedagógico de la escuela Emiliano Zapata se despliega en medio de una paradoja: en la medida en que van logrando pasos más firmes en el camino de su consolidación, vía sus redes y sus posiciones estratégicas en los márgenes, así como a través de un conjunto de prácticas escolares que fortalecen su posición y que analizamos en el siguiente capítulo, se agudiza el conflicto etnopolítico en el que se encuentra inmersa, y las tensiones y conflictos intraétnicos e interculturales que este proyecto representa.

CAPÍTULO IV

El proyecto educativo identitario de la escuela Emiliano Zapata: cultura y prácticas escolares

De acuerdo con diversos estudios sobre cultura escolar, cada escuela es producto de una serie de factores que intervienen en su construcción social y cultural, configurada históricamente, y que constituyen los rasgos particulares de su cultura escolar (Rockwell, 1995, 2007; Levinson y Holland, 1996).

El análisis de la cultura escolar que se construye en esta experiencia, como afirma Viñao (2002), nos permite explorar una diversidad de factores que intervienen en la construcción del proyecto escolar, en sus esferas pedagógico-política y étnica, así como en sus planos material y simbólico. Como este autor refiere: “el análisis de la cultura escolar puede ser útil para entender esa mezcla de continuidades y cambios, de tradiciones e innovaciones, que son las instituciones educativas” (: 63).

En este capítulo reconstruyo la escuela y su proyecto étnico a partir de la observación y descripción etnográfica de sus prácticas escolares, con el objetivo de caracterizar la forma en la que se construye esta experiencia como apropiación étnica de la escuela, y perfilar hacia dónde va su propuesta pedagógica e identitaria, lo que constituye el hilo conductor de este capítulo.

Como punto de partida, planteo que la propuesta educativa que se construye en la escuela primaria bilingüe Emiliano Zapata se nutre de dos formas de concebir la educación y de definir, por lo tanto, el proyecto pedagógico. La primera corresponde a la noción que los líderes y promotores del proyecto tienen sobre la escuela, la función que cumple y su relación con la comunidad. La segunda se relaciona con lo que los maestros llaman una *educación integral*. Estas dos posiciones están presentes en las prácticas escolares que describo más adelante.

En su papel de intelectual Triqui, principal ideólogo y promotor de la propuesta escolar en cuestión, Fausto Sandoval habla de su forma de entender la relación entre escuela y comunidad, enfatizando que en ella tiene un peso importante la educación que se desarrolla en el ámbito comunitario y familiar. Para él, el proyecto educativo Triqui ha de partir de la consideración de la comunidad como una entidad educativa; ya que la familia y la sociedad

local se encargan de que niños, niñas y jóvenes asimilen los conocimientos culturales y tradicionales a través de los modos cotidianos de desenvolverse en los múltiples aspectos de la vida social, pasando por el conocimiento de su entorno natural, social y cultural, de la lengua Triqui (que conserva un dinamismo significativo en la región), de los conocimientos agrícolas y tecnológicos, del tejido del huipil, de las formas sociales de convivencia y de organización política, entre muchas otras facetas de la vida comunitaria.

Para el maestro Fausto, en la medida en que la sociedad Triqui ha modificado sus formas de relacionarse con la sociedad nacional circundante y ha incorporado a su vida cotidiana diferentes aspectos que no pueden ser cubiertos en el ámbito comunitario y familiar; en esa medida, a la escuela le corresponde responder a las nuevas necesidades de conocimiento en un mundo globalizado, y con ello afirmarse como un espacio “al servicio de la sociedad” para acercar información y experiencias a los niños que les permitan responder a los nuevos retos, y al mismo tiempo prepararlos para moverse en un mundo globalizado con menos desventaja.

Esta concepción de la escuela no se encuentra alejada de una perspectiva que busca fortalecer la identidad étnica, por el contrario conlleva una importante carga identitaria y una postura claramente identificada con el uso que tienen los conocimientos locales y globales, como *insumos étnicos* para insertarse competitivamente, como Triquis, en la sociedad regional y global.

“...una buena educación debiera permitir que los niños aprendieran de todo, incluso para mí a veces es más importante lo que la comunidad y la familia les puedan enseñar que lo que les enseñamos en la escuela; (...) la educación en la comunidad está enfocada a resolver cuestiones apremiantes como el producir la comida, vestirse, construir sus casas, cuidar sus animales y luego la vida en sociedad, que son al fin los puntos que toca bastante bien una educación comunitaria. Y cuando ya los niños empiezan a ir a la escuela se despartan de todo eso, terminan perdiendo esa parte, entonces para mí una buena educación es que los niños aprendieran todo lo que la comunidad les puede enseñar, todo lo que sus familias les pueden enseñar y algunas otras cosas que les podemos enseñar en la escuela (...) [que] vendrían a reforzar las cuestiones comunitarias. En esta lógica entra el asunto del tejido [del huipil, por ejemplo,] porque para mí el asunto del tejido es un asunto completamente educativo donde las niñas pueden aprender muchas cosas...”.(Fausto Sandoval, docente, registro: 30/03/13)

En este planteamiento la comunidad constituye un foco importante del proyecto educativo, lo que resulta significativo ya que generalmente la institución escolar se configura como un ente “aparte” de la vida local; en este caso, es evidente el propósito de vincular los saberes

comunitarios con el quehacer escolar; al mismo tiempo, hay un reconocimiento tácito sobre lo incipiente de las propuestas de la escuela Emiliano Zapata al respecto. Considero que promover experiencias donde las comunidades vayan asumiendo sus propios procesos educativos constituye uno de los grandes retos de una propuesta educativa culturalmente pertinente.

La segunda noción educativa que permea la construcción de este proyecto, desde la perspectiva de sus intelectuales, es la generación de actividades o situaciones educativas orientadas a desarrollar una serie de habilidades y competencias de integración, creatividad, autonomía y trabajo colaborativo, que nutran la formación personal. A esta propuesta, los maestros de la escuela Emiliano Zapata le llaman en términos generales “*Educación integral*”. De acuerdo con las entrevistas sostenidas con los docentes y a mis propias observaciones, este concepto de educación –similar a las comunidades de práctica- considera adquirir una serie de herramientas que les sean “útiles para su vida”:

“Nos tardamos un poquito porque son poquitos niños, entonces ellos bailan, ellos tocan, ellos cantan, entonces siempre (...) en lo que se visten, se desvisten, se vuelven a vestir pues pasa un poquito de tiempo, pero, nos hemos visto obligados a hacer algo que se llama *educación Integral...*”. (Fausto Sandoval. Clausura del ciclo escolar 2012-2013. Registro: 11/07/13)

A lo largo de este capítulo mostraré algunas de las prácticas escolares que ilustran las concepciones educativas mencionadas, que forman parte del proyecto pedagógico que se construye. Sin embargo, el análisis de las prácticas va más allá de sólo mostrar las formas de concreción de conceptos educativos; muestra también otros sentidos implícitos al proyecto étnico-escolar, que se orientan hacia la actualización estratégica de la identidad Triqui contemporánea y los usos étnicos del saber escolar.

La división de las prácticas que se presentan y describen etnográficamente obedece a fines analíticos, forman parte de un *continuum* de tensiones y retos en que esta escuela se construye y corresponde, en términos generales, a tres tipos que se distinguen en el quehacer cotidiano de esta escuela. Las primeras son prácticas escolares orientadas a la construcción selectiva de la identidad nacional y universal, heredada por la escuela oficial y sus dispositivos, pero refuncionalizada desde el contexto étnico Triqui. Se vinculan con el tratamiento de los contenidos oficiales asentados en el currículum nacional, por ejemplo, las áreas de enseñanza de la lengua (comprender textos y escribirlos en español y en Triqui), y matemáticas (comprender problemas y razonar sobre ellos para resolverlos), entre otras asignaturas, que los

maestros trabajan normalmente a través de los libros de texto. Estas prácticas de la formación tienen también una función niveladora en términos de accesibilidad a los conocimientos del nivel, y legitimadora entre los padres de familia, que miran estas áreas como “importantes” debido a que permiten obtener las acreditaciones formales que se requieren para que los niños y las niñas accedan a otros niveles de estudio.

En segundo lugar están las prácticas que forman parte central de la propuesta distintiva de esta escuela y que buscan reforzar una identidad cultural propia, mediante la integración de conocimientos y prácticas socioculturales Triquis al currículo escolar. Estas prácticas no son meras adecuaciones exotizantes o folklóricas al currículo nacional, sino que constituyen *conocimientos culturales* (Paradise, 1991) que en un acto de etnogénesis, son extraídos del repertorio cultural histórico local y acentuados como elementos diacríticos, con un sentido distinto al original, que resulta escolar y políticamente significativo a los actores Triquis (Gasché, 2008). En este planteamiento identitario de la escuela, este grupo de prácticas combina elementos tradicionales y modernos, y configura una propuesta de identidad Triqui contemporánea. Así, por ejemplo, se incluye el aprendizaje y uso de herramientas tecnológicas, que permite potenciar las posibilidades formativas a través de las TIC's y al mismo tiempo difundir el trabajo que se hace en la escuela; además de considerar el tejido del huipil como un conocimiento escolar.

Por último están las prácticas que vinculan estratégicamente a la escuela con los actores comunitarios, con el fin de abrir canales de legitimación del proyecto educativo e incidir en la formación de ciudadanía étnica y global. Algunos ejemplos de estas prácticas son el préstamo de la camioneta de las autoridades comunitarias para ser utilizada como transporte escolar; la rendición de cuentas en una asamblea realizada con padres y madres de familia y, finalmente, el festival de fin de cursos 2012 – 2013 que sintetiza esta orientación.

4.1 La ciudadanía nacionalizante y su resignificación en las prácticas escolares.

4.1.1 Los libros de texto: una visión pragmática.

La currícula nacional y su organización en áreas o disciplinas son algunos de los recursos que permiten unificar los contenidos que garantizan una instrucción mínima para cada uno de los niveles escolares de educación básica. No es propósito de este trabajo abordar las implicaciones de esta distribución, por el momento basta reconocer que constituyen productos propios de la cultura escolar (Viñao, 2002) y representan espacios de poder que no están exentos de intereses políticos, en este caso, del Estado nacional en su papel rector de la educación pública del país. Uno de los materiales más importantes que acompaña a los planes y programas de educación básica son los libros de texto.

Para los maestros en general los libros de texto representan la expresión de la currícula nacional, gozan de una cierta confianza dentro del gremio y les otorga seguridad al manejar los contenidos en su trabajo docente. Esta práctica no solamente representa una cierta “comodidad” para los maestros, además les da seguridad, les permite afirmar que se trabajan los contenidos que oficialmente “deben” ser considerados en cada grado para la formación de los y las niñas, y argumentar la validez de la escuela ante la comunidad, lo que les permite, a su vez, ganar legitimidad y ampliar su margen de acción para proponer otro tipo de prácticas escolares. Por otro lado, la centralidad de los libros de texto en el tratamiento de los contenidos nacionales, forma parte de la cultura escolar que los maestros han ido incorporando a lo largo de su trayectoria docente, práctica que se utiliza para resolver el tratamiento de los contenidos que se establecen en el currículo nacional “a los profesores les faltan conocimientos de pedagogía y didáctica, lo que les obliga a apearse, literalmente, a los libros de texto gratuito y a las guías didácticas comerciales...”. (Salmerón, 2010:523).

En una perspectiva étnica, resulta significativo que el uso de los libros de texto y la priorización de las materias de matemáticas y español en la escuela, están orientados hacia un objetivo étnico-político: que los niños y niñas de la escuela tengan los elementos básicos para una inserción con las menores desventajas posibles en una sociedad nacional hegemónica. En este sentido, el uso de libros de texto va más allá de su utilidad práctica, es un recurso de etnicidad y un uso étnico de los recursos escolares (Bertely, 2005).

Una de las prácticas escolares que tienen en común los tres maestros de la escuela Emiliano Zapata es que durante el ciclo escolar van trabajando los contenidos nacionales a

través del seguimiento de las actividades propuestas en los libros para cada área de conocimiento. Para mostrar la manera como se trabaja la currícula nacional, describo las prácticas escolares implementadas por la maestra María de primer ciclo (primero y segundo grado) y del maestro Fausto de tercer ciclo (quinto y sexto grado); estos son los niveles que se encuentran bajo la lupa de los padres de familia, ya que el primero representa la entrada formal a la escuela y a la cultura escrita, y en el tercer ciclo, la preocupación se centra en garantizar el perfil de egreso que el proyecto educativo propone, además de cubrir los requisitos básicos para continuar los estudios a nivel secundaria.

En el primer ciclo el seguimiento de las actividades planteadas en los libros implica acciones como lectura de los textos y la resolución de ejercicios; para tal fin, la distribución de las materias en este nivel está organizada de la siguiente manera: durante la mañana se divide el tiempo entre las áreas de matemáticas y español principalmente; media hora antes del receso se dedica el tiempo a formación cívica y ética, este mismo espacio se comparte con las materias de exploración de la naturaleza y la sociedad, combinándolas en los diferentes días de la semana. Después del receso el tiempo se utiliza para danza y música; los viernes se destina una hora por la mañana para que los niños asistan al taller de inglés.

Para la planeación de las sesiones, la maestra señala que lee las lecciones que se van a trabajar y organiza una serie de preguntas y comentarios que le permitan explicar el contenido de cada una. Cuando los niños inician la solución de las actividades planteadas en el libro, van desarrollándolas de acuerdo a su propio ritmo.

La evaluación de los alumnos la realiza cada dos meses a través de una prueba estandarizada que incluye los contenidos generales para cada bimestre. Las calificaciones que obtienen durante los cinco bimestres se promedian al final de cursos y se suman los puntajes por tareas y trabajos extra clase que hayan realizado a lo largo del ciclo escolar.

La principal preocupación de la maestra es que los niños avancen en la adquisición de la lengua escrita (lectura y escritura), y en las operaciones básicas de matemáticas para su nivel. En tres ocasiones que observé el trabajo del grupo, coincidentemente estaban trabajando matemáticas y me pude percatar de las dificultades que enfrentan los niños para comprender los problemas planteados en el libro:

12:30 p.m. Entramos al salón después del receso. Los mesabancos de los alumnos están organizados en semicírculo, cada niño tiene la tarea sobre su mesilla. Conforme van entrando los niños se sientan y empiezan a trabajar:

- Un niño está trabajando un problema del libro de matemáticas: si una jarra tiene cuatro vasos de agua y a una olla le caben 5 jarras de agua ¿cuántos vasos de agua le caben a 3 ollas?

13:04 p.m. La maestra camina entre cada uno de los mesabancos revisando los ejercicios de los niños, a algunos les explica en triqui y a otros en español. El triqui es utilizado como lengua de instrucción.

En la manera como la maestra se dirige a los niños, se percibe una cierta desesperación en algunos momentos: lee una y otra vez el problema con los niños, especialmente con los que están trabajando el relacionado con las ollas y las jarras de agua, y pareciera que no entienden el ejercicio en el que están trabajando. La maestra en diferentes momentos se acerca y repasa de nuevo el problema; noto que no busca otra manera de explicar, en un intento por ampliar la explicación dibuja las ollas y las jarras en el cuaderno del niño al mismo tiempo que relee el problema junto con él o ella. Entre lectura y lectura, la maestra termina diciéndoles a los niños el resultado del problema. Se va acercando a la respuesta al comentar: “si en una jarra hay 4 vasos de agua y en una olla caben 5 jarras, entonces ¿cuántos vasos de agua caben? Veinte vasos, aquí caben 20 vasos”, y dibuja todas las jarras y sus respectivos vasos en el cuaderno del niño. (Registro de observación de aula, primer ciclo 12/06/13)

Es evidente que los niños tienen dificultad para resolver los ejercicios, pareciera que no logran comprender las actividades por no tener todavía el nivel de lectura que se requiere; además el trabajo está totalmente centrado en el libro de texto, sin conectarlo con la práctica real, y no siempre corresponde con el contexto de vida del niño.

En contraste, el maestro de tercer ciclo, a pesar de que trabaja también los contenidos nacionales con los libros de texto, introduce otro tipo de prácticas en el aula. La distribución de las materias la organiza, en términos generales, de la siguiente manera: durante la mañana la primera actividad es aseo y lavado de dientes; posteriormente trabajan español apoyándose en la elaboración de programas de radio en un tiempo de aproximadamente una hora. Después hacen un corte para salir a correr hacia el monte por 15 minutos, regresan y trabajan matemáticas hasta el momento del receso. Al regreso se dedica una hora a las materias restantes (Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Educación Cívica y Ética) que se van turnando entre los diferentes días de la semana. El tiempo restante de la jornada se divide entre la clase dedicada a la lengua Triqui, al baile y la música; en los 15 minutos finales antes de terminar la jornada escolar, se dedican a juego y educación física.

El maestro también utiliza pruebas pedagógicas estandarizadas que entrega a los niños desde el inicio y que funcionan como guía; los niños las tienen que ir resolviendo a través de un trabajo de investigación para lo cual se apoyan en libros de texto, otros libros, la consulta de Enciclopedia Encarta y las preguntas al maestro. Los alumnos tienen la posibilidad de

organizarse para este trabajo de manera individual, por parejas o en equipos; y destaca que no hay una indicación al respecto, ellos lo deciden. Se trabajan las respuestas a la prueba - guía de acuerdo con sus propios ritmos; el maestro coordina la actividad y marca los tiempos para cada materia. La evaluación se realiza aplicando la misma prueba estandarizada, pero sin el apoyo de libros. Cabe señalar que la insistencia en la utilización de este tipo de pruebas deja ver la preocupación del docente en cuanto a que los alumnos se familiaricen con ellas para sus estudios posteriores, lo que les permite transitar con menos desventaja en los otros niveles; esto a su vez, garantiza que no haya reprobación, y con ello la escuela pueda mantener la matrícula requerida.

Un ejemplo de este paralelismo es otro tipo de evaluación que el maestro Fausto hace con la materia del español a la que evalúa a partir del proceso completo del trabajo con guiones de radio (definición del tema, investigación, escritura del guión, grabación y transmisión). Este proceso se completa con el registro que cada uno de los alumnos realiza de sus calificaciones en un archivo general que contiene las evaluaciones de los niños, en una de las computadoras del salón; una vez más se destaca que son ellos mismos quienes sacan sus promedios, de esta manera llevan un control de sus respectivos avances.

10:29 a.m. Teté de pronto exclama: ¡ya tengo una respuesta!

El maestro Fausto (F) pregunta: ¿ya niñas, ya tienen una respuesta?

Se acerca hacia el lugar de Teté y ella le dice: cuatro dieciseisavos. El maestro aprueba su respuesta.

Ella dice que el día anterior había hecho mal. Su compañera de junto (Yadira) le pide que le explique y Teté le expone su razonamiento. Yadira la escucha con mucha atención y van haciendo la operación en el cuaderno juntas:

Teté: porque tocan 25 centésimos, un cuarto es igual a... por eso tenemos que dividirlo, tres décimos no es igual a un cuarto, tenemos que dividirlo en 16 partes para ver si es 3 o 4 dieciseisavos, o no es ninguno...

F: A ver ¿cuál de esos equivale a un cuarto?

En ese momento se acercan otros alumnos a observar el ejercicio.

Otro niño: $4/16$.

El maestro Fausto comenta a un alumno:

F: ¿sí entiendes por qué es una fracción equivalente?

Alumno: Sí.

F: O sea son fracciones ¿qué?

Alumno:...(no alcanzo a entender bien su respuesta).

F: No, fracciones equivalentes son fracciones... desiguales, más grande una que otra, o iguales.

Alumno: igual.

F: iguales, representan lo mismo.

Teté continua haciendo el razonamiento junto con su compañera Yadira...

Teté: Porque mira, como no dio tres, tiene que ser cuatro, tres décimos no puede ser porque $3/10$ es más que un cuarto, qué es lo que debe tocar a cada niño; y si lo dividimos en doceavos tampoco es, entonces no es tres dieciseisavos, entonces sí lo dividimos en $4/16$, como ya nos dimos cuenta que no es tres, entonces es $4/16$ ¿sí entendiste más o menos?

En el salón hay momentos de silencio, de concentración en el trabajo.

(Registro de observación de aula, tercer ciclo 12/06/13)

La dinámica que se genera en el aula a partir de esta propuesta didáctica parece buscar la construcción autónoma del conocimiento y desarrollar la capacidad de investigación y de trabajo colaborativo. Por otro lado, permite al maestro estar atento de manera diferenciada a las necesidades de los niños, ya que ellos trabajan de acuerdo a su ritmo. Según Rockwell, “cada sujeto selecciona, interpreta e integra, a su manera, los elementos que se presentan en el aula; incluso puede construir conocimientos que superan o contradicen los contenidos transmitidos por la escuela” (1995:16).

Hay claras diferencias entre las prácticas de ambos maestros, lo que revela que en la escuela conviven diferentes experiencias pedagógicas que se configuran desde la formación personal y trayectorias docente y profesional. En el caso de la maestra, sus prácticas pedagógicas se centran en los libros de texto; en contraste, en el caso del maestro Fausto sus prácticas evidencian la búsqueda personal por lograr construir otras propuestas didácticas que favorezcan la formación autónoma de los alumnos y que consideren sus necesidades y su contexto sociocultural.

Sobre los contenidos nacionales, la selección y decisión sobre su pertinencia y planteamiento didáctico para abordarlos, son un aspecto del proyecto pedagógico que no se encuentra todavía resuelto. Por la centralidad de las prácticas y el tiempo que se dedica a cada una de las áreas, se reconoce que algunas de ellas son incuestionables, ya que tienen que ver con el desarrollo de habilidades básicas y constituyen una base para interactuar en los espacios de la sociedad envolvente, ya sean los siguientes niveles escolares o los laborales directamente. Junto con esta formación para la ciudadanía nacional coexisten las prácticas

orientadas a fortalecer procesos de identidad Triqui y la intencionalidad de lograr una formación autónoma, lo que conlleva una tensión en el ámbito pedagógico. Como ejemplo de esto es la dificultad que se observa para incorporar algunos de los saberes de la cultura Triqui a nivel curricular, como es el caso de la lectura y escritura en lengua propia, la cual todavía se utiliza como lengua de instrucción y no como objeto de estudio.

4.1.2 Festival del día del maestro en la escuela Emiliano Zapata:

Subvertir la autoridad y fomentar la autonomía.

El festival del día del maestro es una ceremonia íntima entre alumnos y maestros en la que se despliega un conjunto de habilidades y recursos que los niños han ido adquiriendo en su proceso de escolarización. La organización de este festejo es un ejercicio de *autonomía* de los alumnos, en la medida en que implica que asuman toda la responsabilidad de la planeación, organización y desarrollo del evento. A este acontecimiento festivo no asisten ni padres de familia, ni autoridades, ni invitado alguno; sólo están presentes niños, niñas y maestros. En esta ocasión, los niños aceptaron que hubiera dos invitadas de afuera: mi compañera Jazmín, quien me acompañó en el trabajo de campo, y yo. La siguiente narración surge de la observación participante realizada durante al festival del día del maestro⁴⁵.



Es un día dedicado a los maestros. El festival consiste en la organización de un programa que incluye una serie de juegos pensados para que los maestros participen en ellos, la presentación de un mini concierto por parte de los alumnos y la entrega de regalos a los festejados. Los niños comienzan el día con la organización del espacio y la instalación del equipo necesario para el desarrollo de las actividades que tienen planeadas.

La cancha de la escuela es el escenario que los niños utilizan para la celebración. En uno de sus extremos los alumnos colocan una mesa de honor para los maestros, hacia la mitad de la cancha instalan el amplificador y el



⁴⁵ Que se realizó el 15 mayo de 2012

micrófono, y alrededor de éstos, todos los alumnos de la escuela. Los niños se organizan por comisiones con una tarea específica asignada.

“Actúan como sabedores de secretos, hablan entre ellos, miran a los maestros sigilosamente y sonríen. En el grupo que habla cerca del sonido, [hay] un niño que ve al maestro Fausto que está cerca y dice a los demás -¡Aquí está! El maestro camina entonces hacia nosotros y comenta que ya lo corrieron....”

“Me sorprende lo organizados que están. Al principio pensé que había mucha dispersión y que tardarían en ponerse de acuerdo, pero en ese momento comencé a notar que todos sabían de qué se trataba y qué debían hacer, nada era improvisado”.(Observación de Jazmín Guarneros, participante externa en el Festival del día del maestro, Registro: 15/05/12)

El evento es amenizado con música. La presentadora no dice cuál es el programa completo. La dinámica festiva consiste en dar una pequeña explicación de la actividad que toca realizar, todo esto con el fin de dar mayor emoción al evento.

Los niños nos invitan a participar en cuatro juegos de competencias.

La primera fue una carrera a lo largo de la cancha con una cuchara en la boca y, en ésta, un huevo. Esta competencia la gana el maestro Fausto; el premio es un lápiz.



El segundo juego es una carrera en costales. Gana su lápiz el maestro Sergio.

El tercer juego lo hacen Jazmín y la maestra María, el cual consiste en dar de comer, con los ojos vendados, un plátano a su contrincante; gana su lápiz Jazmín.

Para el cuarto juego se incorpora al festival Ulises, quien es el encargado de la radio comunitaria y participa en la escuela dando clases de inglés. Parados al centro, a Ulises, María y yo nos colocan globos amarrados con un cordón en los pies. El juego se trata de pisar los globos del compañero, el que se quede con más globos inflados al final es el ganador. La maestra María es quien recibe el lápiz.

En este momento se hace un intermedio. En el micrófono comentan que mientras preparan el siguiente juego nos van a pasar un *entretenimiento*. Son una serie de piezas para engarzar de tal manera que se forme una pirámide de bolitas. Uno de los niños es el juez que revisa si hicimos bien las cosas. El primero en intentarlo es el maestro Fausto, no logra completar el juego; sigo

yo, y tampoco lo consigo. Viene la maestra María, Jazmín, el maestro Sergio y, finalmente, Ulises: nadie lo realiza. El maestro Fausto pide a los niños que ahora nos expliquen cómo se resuelve. El niño juez, quien sabe armarlo nos dice que no, que él tuvo que pensar para lograrlo y que nosotros tenemos que hacer lo mismo.

Pasamos al siguiente juego, que consiste en tirar cinco piedras dentro de un bote que colocan a una cierta distancia. Debido a que se vuelve una tarea difícil, los niños flexibilizan el juego y dan más oportunidades. Mi turno es el último y no logro meter las cinco piedras, sin embargo, me toca un premio de consolación de dos crayolas; de hecho, a todos los participantes les tocan dos crayolas.

Antes del mediodía los alumnos deciden tocar y cantar para los maestros. En el pequeño concierto participan todos los niños de todos los grados; los más grandes tocan violín y guitarra, otros tocan armónico; todos cantan. El acomodo de los niños por tamaño y por instrumento fue muy cuidadoso. Todas las piezas ejecutadas fueron cantadas en Triqui y en español.



Organizándose para tocar



... canten, canten pajarillos/ anunciando el nuevo día/ terminando está la fiesta/ pero nunca la alegría...

... luna, lunita déjame subir/ que muchas cositas te quiero decir...

Para el cierre del festival los niños organizan el juego de las sillas. En el centro de la cancha acomodan las sillas en círculo y todos los adultos participamos en este juego.

Los niños ponen la música, la paran y... uno de nosotros se queda sin silla, así hasta que resulta un ganador. Mientras bailamos alrededor de las sillas los pequeños

nos avientan confeti elaborado por ellos mismos. Al final bailamos adultos y niños juntos.

Finalmente hacen la entrega de regalos: a los tres maestros les obsequian un sombrero; a las mujeres (maestra María y a mí) nos regalan un paquetito envuelto en papel estampado que contiene unos aretes de corazón, una pulsera y unos “tines”; a Jazmín, que no había sido contemplada por parte de los niños, le regalaron un montón de plumas de colores, no sin antes disculparse con ella porque no sabían que vendría. En el momento de abrir el regalo, se arremolinaron alrededor tanto de la maestra María como de mí, sobre todo algunas niñas. Yo les agradecí, les dije que su regalo era muy bonito. Una niña dijo con orgullo: “nosotras escogimos y compramos los regalos”, (Observación festival del día del maestro organizado por los alumnos de la Escuela Emiliano Zapata, 15/05/ 2012).

En esta práctica escolar se puede observar la actuación de los niños, desde su propia mirada y desde lo que les gusta hacer, con los conocimientos y experiencias que han adquirido en esta escuela. Por una parte, *se muestra la capacidad de organización y creatividad de los alumnos como resultado de la formación autónoma que impulsa el proyecto educativo*, lo cual forma parte de los objetivos etnopolíticos implícitos en la formación de los niños y niñas. Así, por ejemplo, entre las decisiones que los niños debieron tomar en conjunto se encuentran: la definición del programa, la distribución de tareas previas al evento y durante el mismo; la definición y compra de regalos para los maestros; la realización del calendario de los días de ensayo de las exhibiciones que hayan decidido presentar; la organización del espacio e instalación del equipo necesario, y la coordinación con los padres de familia que, desde afuera, los apoyan.

Por otro lado, en esta actividad se manifiesta el tipo de relación que establecen con los adultos. No es una relación de subordinación o de temor, por el contrario, se presentan seguros y confiados, sin perder en ningún momento el control del programa. Es una práctica en la que, en el intercambio de papeles, se subvierten simbólicamente las posiciones de poder entre maestros y alumnos. Los regalos y los premios tienen en realidad un significado simbólico, en donde lo que interesa es compartir el juego y la relación humana que surge.

4.2 Prácticas de ciudadanía étnica: la identidad Triqui local-global.

Un esfuerzo importante del equipo docente se centra en la consolidación de una serie de proyectos pedagógicos que integran los contenidos vinculados con prácticas culturales específicas. De acuerdo con mis observaciones, el fortalecimiento de estos proyectos pedagógicos culturales representa una prioridad para el equipo docente, ya que es en éstos donde se finca la especificidad y posicionamiento de la escuela como proyecto de identidad Triqui, y a su vez, forma parte de los aspectos que distinguen emblemáticamente a la escuela de otras escuelas de la zona. Esta distinción también constituye, para algunas familias, una razón importante en la elección escolar para sus hijos, lo que abona a la sobrevivencia de la misma.

Así como la dinámica que se desarrolla en el aula pertenece al ámbito de poder de maestros y alumnos, la posibilidad de integrar prácticas escolares etnogenéticas, que actualizan el sentido de la identidad Triqui desde una perspectiva contemporánea, en el marco y orientación de un nuevo proyecto educativo, es un ejercicio de poder colectivo frente a las otras escuelas de la región, que expresa la propuesta de ubicarse identitariamente y relacionarse con el mundo como sociedad étnicamente diferenciada. “Los elementos de la experiencia escolar que ocultan o que revelan algo de la estructura social tienen como trasfondo la conformación política e ideológica de la sociedad. Pueden indicar diversos grados de alienación social o bien apropiación de conocimientos necesarios para la transformación social” (Rockwell, 1995:51). En este caso, consideramos que la propuesta identitaria de la escuela actualiza el sentido contemporáneo de *lo Triqui*, mediante prácticas escolares etnogenéticas que combinan elementos tradicionales y modernos, rompiendo con esta dicotomía y configurando un perfil de identidad Triqui local-global.

Las prácticas culturales que se promueven en esta escuela y que paulatinamente han ido adquiriendo su carácter distintivo o emblemático son la danza y la música, el trabajo con las lenguas (inglés, español y Triqui), el tejido del huipil y el uso de la radio comunitaria. Para comprender la dinámica escolar que se da en torno a estas prácticas, es importante mencionar que cada una de ellas cobra mayor protagonismo en momentos específicos, de acuerdo con los apoyos, tanto materiales como de personas, que se van consiguiendo, lo que genera un movimiento que permite mejorar la práctica misma y enriquecer el proyecto educativo. A continuación comento dos de las prácticas que considero centrales en la construcción de la propuesta pedagógica.

4.2.1 La música como emblema de etnicidad y como conocimiento escolar.

Al observar la dinámica cotidiana de la escuela uno se percató de que la música ocupa un lugar importante en la formación de los niños y niñas. Es uno de los proyectos que ha tenido un desarrollo más sistemático sobre todo a partir de 2010; aunque los maestros refieren que desde años anteriores ya se encontraba presente en el trabajo escolar, es a partir de ese año que se constituye en un área central de la propuesta pedagógica. Sacar adelante la educación musical ha implicado generar ciertas condiciones y alternativas didácticas creativas debido a la falta de maestro de música permanente.

Ulises Martínez, violinista profesional que vive en la ciudad de México, junto con el maestro Fausto Sandoval, quien además toca la guitarra, se han hecho cargo de coordinar la enseñanza musical en la escuela. Su participación es voluntaria y depende de sus tiempos libres y de los recursos que se puedan conseguir para su transportación, lo que implica que los maestros busquen formas alternativas para sostener las actividades didácticas que requieren colaboradores externos.

La dinámica que el maestro Ulises utiliza para hacer su trabajo en la escuela consiste en realizar sesiones intensivas en las cuales él se encuentra presente, y que generalmente tienen duración de una semana. De manera paralela se graban en video los ejercicios y piezas musicales que se practican en ese periodo y que los niños deben ensayar durante un mes, tiempo aproximado en el que regresa el maestro para revisar los avances y poner nuevos ejercicios. Esta estrategia didáctica fue establecida por el maestro Fausto desde la primera vez que Ulises visitó Chichahuaxtla en 2010, previendo que no pudiera tener una presencia constante en la escuela. A través de esta dinámica de trabajo, se ha logrado tener un conjunto de videos secuenciados que orientan la formación musical de los niños y niñas.

Los alumnos de tercer ciclo, principalmente, son quienes aprenden violín y guitarra, instrumentos que se utilizan en la música tradicional de la región; los niños de tercero y cuarto aprenden a tocar melódicas y flautas dulces con apoyo de un joven músico⁴⁶. Por su parte, los niños de primero y segundo participan cantando en las clases de música del grupo de tercer nivel.

⁴⁶Isaí, exalumno de la escuela Emiliano Zapata e hijo del maestro Sergio y la maestra María, quien estudió un año en el internado musical de Zoogocho, y participa de manera eventual, cuando no tiene clases, en la escuela Emiliano Zapata.

Generalmente ensayan sentados en semicírculo en torno a una computadora Mac- mini con pantalla grande. Al inicio del ciclo escolar se eligen las piezas que se van a trabajar. Hay momentos de trabajo individual en el cual cada niño ensaya las partes que le corresponde, y si tiene duda acude al video para revisar las indicaciones. En otras sesiones, el grupo se divide en dos equipos de acuerdo con “las voces” de las piezas; ensayan por separado cada una de ellas y luego ensamblan ambas partes.



La estrategia que los maestros han utilizado para desarrollar esta área ha resultado efectiva. El maestro Fausto se refiere con mucho orgullo a esta parte de la formación que la escuela impulsa:

“También hay clases de música tradicional y popular por lo que todos los alumnos son ejecutantes ya sea de violín, guitarra, flauta o teclados, las canciones se cantan en Triqui, español y algunas en inglés o en alguna otra lengua indígena (el Xochitlitzahuatl en náhuatl)”. (Fausto Sandoval, ponencia presentada en la UAM, noviembre de 2011.)

A partir del avance de los niños en su formación musical, se creó un grupo de música de la escuela que incorpora nuevos integrantes cada ciclo escolar, y que constituye un recurso de *identidad emblemática* del proyecto educativo Triqui. El grupo se ha ido consolidando, no solamente por la práctica continua y las clases en la escuela, sino también por las constantes presentaciones públicas que los maestros han organizado, participando en diferentes conciertos y eventos con el repertorio musical que poco a poco han construido. Esto se hace principalmente a través de intercambios.

“Promovemos asimismo intercambios con niños de otras escuelas, ya sea del estado de Oaxaca o de otros estados del país; hasta la fecha hemos asistido a dos intercambios con niños indígenas y mestizos de diferentes partes del país al estado de Hidalgo y también nos han visitado niños chocholtecos de Oaxaca, Triquis de la región baja y niñas y niños de Cuautepec de Hinojosa Hidalgo”.(Fausto Sandoval, ponencia presentada en la UAM, noviembre de 2011.)

En estas presentaciones, los niños y niñas del grupo de música son acompañados tanto por padres y madres de familia como por maestros. Para cada presentación se organizan dependiendo de las posibilidades de transporte y tiempo de los padres y maestros. Los maestros cuentan que los niños y niñas de Chicahuaxtla van siendo reconocidos en la medida de su participación musical, lo que aumenta la cantidad de invitaciones a otras regiones:

“...También fuimos a Chimalapas, fuimos a Huautla de Jiménez en el marco del trabajo que está haciendo un *nido de lengua* ahí en Huautla; nos invitaron por cantar en Triqui y por la música”. (Fausto Sandoval, docente, registro: 30/03/13)

El repertorio es diverso, esto se muestra en las piezas que se ejecutan: música tradicional Triqui, sones mexicanos de otras regiones, canciones de autoría específica, como es el caso de la música de Jaime Luna,⁴⁷ y piezas que, de manera general, podríamos considerar como parte de la cultura más global: tal es el caso del *Himno a la Alegría* o *Imagina* de John Lennon.

Josep Martí (1996) comenta que las músicas pueden ser *etnicitarias*, incluso la música considerada “neutra” también puede ser tratada de manera *etnicitaria* dependiendo del contexto o la *situación* en que se encuentre; así mismo una presentación o concierto puede adquirir un carácter *etnicitario* si el contexto así lo requiere. “No toda música es ‘étnica’ pero sí toda música puede ser en potencia etnicitaria: es decir, puede expresar valor étnico aunque ello no constituya su marca definitoria. Solo es necesario que se la identifique en un momento dado con el referente de la etnicidad”. (Martí, 1996:3).

En las presentaciones de los niños en diferentes escenarios es posible ver una muestra de estos procesos de reinvencción de tradición (Hobsbawn, 2002), por ejemplo, en las visitas que se han hecho particularmente al estado de Hidalgo. Los maestros comentan que la primera vez que fueron, les solicitaron cantar el Himno Nacional en Triqui; en esa ocasión no lo presentaron porque no lo llevaban preparado además de que no lo consideraban importante en el repertorio de los niños. Sin embargo, después de esa solicitud, decidieron hacer la traducción y presentarlo el siguiente año. El maestro Fausto consideró que el Himno Nacional resultaba significativo en los intercambios entre escuelas por ser parte de la cultura escolar.

“[...] cuando nos invitaron a Hidalgo la primera vez que fuimos, ahí lo que hacen es un encuentro de niños cantando el Himno Nacional en varias lenguas entonces lo cantan en náhuatl, hñähñu, en varias lenguas. Entonces, cuando nosotros fuimos el primer año, nos dijeron: ‘no pues ahora vienen los Triquis a cantar el Himno Nacional en Triqui’, yo me tuve que echar un rollo de porqué no lo cantábamos, pero al año siguiente dijimos: ‘pues vamos a cantarlo’, y ya lo llevamos”. (Fausto Sandoval, docente, registro: 30/03/13)

A pesar de que cantar el himno nacional (en Triqui o en español) no es una práctica establecida en la escuela Emiliano Zapata, ya que en esta escuela no se realizan las ceremonias cívicas de los lunes, ni se lleva uniforme, es decir, no se cumple con el protocolo cívico semanal, la

⁴⁷Intelectual indígena de la sierra de Juárez, teórico de la comunalidad que ha tenido eco en las propuestas educativas de Oaxaca.

traducción del Himno Nacional al Triqui, realizada por Fausto Sandoval, ha tenido impacto a nivel local, de tal manera que han llegado otros maestros de las escuelas de la zona a solicitarle la letra para que los niños de esas escuelas lo puedan cantar también.

“[El] Himno Nacional es importante, ya ve que una de las cosas por las que nos acusan ahí en Miguel Hidalgo es porque no cantamos el Himno Nacional los lunes, y entonces para otra gente, para otros maestros pues sí, es parte de las prácticas escolares ¿no? que *ya se volvieron tradición*”. (Fausto Sandoval, docente, registro: 30/03/13)

Entre el repertorio del grupo también se incluyen algunas piezas del intelectual zapoteco Jaime Martínez Luna, como *El Tequio* y *Luna, lunita*. Los niños tuvieron la oportunidad de presentarle al autor su versión en Triqui en el homenaje en vida que el ayuntamiento de Guelatao le organizó a este intelectual el 19 de noviembre de 2011⁴⁸. En el programa aparecen como los “Niños y niñas de Chichahuaxtla”; su participación fue muy conmovedora para todos los que la presenciamos y para el propio autor (que por vez primera las escuchó en Triqui) aunado a su presencia colorida en el escenario por el uso de sus huipiles.

El trabajo artístico musical del grupo de la escuela Emiliano Zapata impacta no solamente hacia el exterior, también a la comunidad de Miguel Hidalgo y a la región. La música que tocan los niños de la escuela incluye en su repertorio algunas piezas tradicionales que se usan en distintos tipos de celebraciones y se ha convertido en una práctica cada vez más valorada. La música, dice Martí (1996) tiene el poder de fortalecer sentimientos de identificación con una colectividad; ahora los niños son invitados a participar en diferentes celebraciones de la vida comunitaria, incluso en algunas de las más íntimas:

“La escuela para la localidad es como el eje fundamental porque viene a ser muchas cosas. Por ejemplo (...) cuando no estaba la escuela, para empezar la comunidad no tenía vida, entonces ahora los padres llevan a sus hijos a jugar, a hacer actividades, a incentivar de que tenemos que hacer otras cosas más en el sentido de cómo la escuela da vida en la localidad. La otra, como decimos, por ejemplo pues en este caso la música nos ha venido a abrir muchas puertas. (...) Lo que nos ha llamado la atención es cómo la escuela se ha relacionado con la comunidad en ciertos eventos... Para ser más precisos, últimamente que han fallecido varias personas, antes no había esa relación, ahora sí. Las personas dicen: ‘no pues que vengan los niños a tocarnos unas canciones porque al difunto le gustó’. Entonces como que viene a propiciar ese tipo de relación y los niños van y conviven, les dan su comidita, su refresco y tocan, (...) aquí se vio la necesidad de que los niños tocaran unas canciones tristes y las personas lloran y dicen: ‘no, pues queremos que los niños vuelvan’ y así. Entonces la escuela viene como que a

⁴⁸ Invitación del H. Ayuntamiento de Guelatao de Juárez, Oaxaca. Programa en línea: <http://revolucionemosoaxaca.org/eventos/invitacion-al-homenaje-en-vida-a-jaime-martinez-luna.html>

hacer que ahora los niños convivan con la comunidad. Para mí está muy bonito, en ese aspecto”. (Sergio Fernández, Director, registro: 25/04/12)

En un contexto donde no hay otras posibilidades de acceso a una educación musical y donde cada vez son menos los pobladores que tocan la música tradicional local, el trabajo de la escuela y el empeño por acercar esta posibilidad a los niños significa abrir un espacio formativo en el que es posible el descubrimiento del potencial creativo de cada uno de los alumnos, lo que representa también trabajar sobre una propuesta identitaria, donde una tradición se inventa, y fortalece una identidad emblemática, que además puede legitimarse en espacios intra-comunitarios y atraer recursos simbólicos de los espacios extracomunitarios. Es un proyecto de identidad Triquí que se reinventa y se refuncionaliza en un contexto actual, globalizado y *etnizado*.

El éxito que los niños han tenido en las presentaciones ha motivado que otras escuelas de la región incorporen esta disciplina, sobre todo en donde hay maestros que tocan algún instrumento; con esto se puede afirmar que la concepción pedagógica del proyecto educativo de la escuela Emiliano Zapata influye en la región y permite generar nuevas realidades en las escuelas.

La música es un recurso altamente valorado y le otorga a la escuela un reconocimiento importante tanto en el contexto interno como en el externo. En la medida en que la escuela tiene mayor presencia local y estatal se evidencia y se agudiza la competencia y el conflicto entre los faccionalismos magisteriales Triquis.

4.2.2 El tejido del huipil: fuente de conocimiento y de participación de las madres en la dinámica escolar.

El tejido del huipil es una práctica que se ha ido introduciendo paulatinamente, con la que los promotores del proyecto escolar buscan integrar tradiciones y saberes comunitarios al proyecto educativo de la escuela.

El uso del huipil en la región Triquí es una práctica generalizada y profundamente valorada; desde las niñas más pequeñas hasta las mujeres mayores lo utilizan cotidianamente. En días de carnaval cuando los hombres se



visten de mujer, el uso de huipiles se multiplica, el paisaje se cubre del rojo llamativo que lo caracteriza y del colorido de sus bordados.

El Huipil es un punto de anclaje muy poderoso, un emblema de identidad para los habitantes de la región; su diseño es de una gran riqueza simbólica y artística y es signo de distinción de las mujeres Triquis. Incorporar esta práctica en la escuela conlleva una importante carga identitaria y abre la posibilidad de trabajar escolarmente otros aspectos de las prácticas culturales Triquis: en términos simbólicos, al explicitar y reflexionar sobre los significados del diseño del bordado, y en términos prácticos, al aprender la técnica de tejido en el telar de cintura.

Integrar esta práctica en la escuela requiere de una importante participación comunitaria, principalmente de las mujeres que son las que guardan y reproducen este conocimiento. Esto implica el reto de trabajar con las madres de familia para ir construyendo, de manera conjunta, un espacio dentro de la escuela en donde se aborde un conocimiento que tradicionalmente se desarrolla en el ámbito familiar. Ésta no es una tarea sencilla: tiene que ver con la manera como la comunidad concibe a la escuela, la valoración por parte de las mujeres de su conocimiento, y la importancia de su participación en el quehacer escolar. En términos didácticos, la forma como se trabaja se basa en la sistematización del tejido del huipil, que han desarrollado algunas mujeres artesanas organizadas:

“En la práctica, eso lo empezamos a trabajar en 2008, me parece, cuando invitamos a *Yata*. Yo vi que mi hermana Otilia una vez hizo toda una compilación de los diferentes diseños que lleva el huipil. Entonces hizo un librito donde dibujó todas las figuras del huipil, las mariposas que se llaman, les puso sus nombres y más o menos hizo una clasificación ahí que me gustó. Ya después su hija y como parte de su trabajo en el IPN, como estudiante, se dedicó a pasar a la computadora muchas de las figuras; entonces, cuando yo lo vi me gustó y se me prendió el foco ‘esto sería muy bueno que se hiciera en la escuela’”. (Fausto Sandoval, docente, registro: 30/03/13)

Este trabajo se desarrolla de manera eventual, ya que depende de la disponibilidad de tiempo de las mujeres que participan. La práctica se divide en dos partes: la primera (asesorada por *Yata*) se trabaja en el aula con el apoyo de las computadoras, en las cuales se va metiendo en una cuadrícula el diseño del huipil. *Yata* (quien asesora esta parte) comenta que este ejercicio les permite comprender mejor el tejido en el telar. La segunda parte es la práctica en el telar propiamente, la cual se ha organizado con las madres de familia que cada quince días acuden a

la escuela para apoyar en el tejido del huipil. A través de proyectos que la escuela ha ido gestionando, se han conseguido los materiales que se necesitan para esta práctica.

“Entonces, yo invité a Yata para que fuera a trabajar con las niñas y entonces se dejaba una hora, ahí sí dependíamos de Yata, porque ella podía a veces una o dos horas dos o tres días a la semana, o una vez a la semana, o ya de vez en cuando. Fue así que se empezó. El curso pasado acordamos con las mamás dos horas cada dos semanas para que fueran a trabajar con sus hijas. Y la escuela, vía los proyectos, consiguió el hilo y entonces así las señoras iban de una a tres de la tarde a trabajar con sus hijas, y ya los maestros les cedíamos el tiempo y ahí ya se ponían a trabajar con sus hijas cada 15 días, con la recomendación que lo hicieran todo el tiempo en sus casas”.

(Fausto Sandoval, docente, registro: 30/03/13)

En una plática con algunas madres del comité de la escuela, comentando en general las actividades y ante mi pregunta sobre las cosas que consideran que se pudieran modificar, señalaron el relacionado con el tejido del huipil.



C: ...A las otras madres les parece que todo está muy bien...

Mamá 1: Excepto que, cómo les van a enseñar a tejer a los niños. Por una parte está muy bien, pero como están pequeños, el telar de cintura sí que lastima, o sea que te pones eso y sí te cansa las manos y la vista, me gustaría que fuera para niños de 4°, 5° y 6°, los chiquitos, pues sí que vengan pero nada más a ver, que no utilicen la cintura ahorita. Por ejemplo yo, empecé a tejer a los 32 años y cuando apenas empecé a tejer me dolió la cintura, las manos, los ojos... Yo digo que para los chiquitos, yo diría que para después.

Mamá 2: Es que lo que pasa es que el maestro Fausto anda metiendo gente que no es de la escuela... Es que por ejemplo, llegó el hilo del proyecto. Había dicho a nosotras que lo íbamos a repartir puras comités y después nos citó un viernes. Llamamos a todas las mamás para que nos hicieran las madejitas y resulta que metió a otras personas y las mamás se fueron molestas, como esas personas no tienen ni hijos y nada que ver acá y ellos no quisieron y sí se molestaron las mamás un poco...

Mamá 1: Diciendo que no, que no se repartiera el hilo, cuando las mamás ya vinieron para entregar el hilo y no, que hasta el próximo año, ese fue la molestia de las mamás, y no nos tomaron en cuenta y las mamás empezaron a decir de cosas, que porqué no, porqué se meten si no son de aquí y tan siquiera que nos tomaran en cuenta, que cuando dicen algo que se cumpla. Porque habían dicho que se iban a repartir los hilos, después que no...

C: ¿Y no lo platicaron con los maestros?

Mamá 1: Si lo platicaron al parecer y el maestro les dijo que el curso que viene, las mamás lo que querían [era que] ya se repartiera para empezar a trabajar [en periodo vacacional], pero la respuesta fue que hasta el próximo ciclo para que los niños

aprendan...“Dentro de lo que cabe trabajan bien, sí veo que a mi hija la atiende la maestra...”.

(Entrevista colectiva con madres del comité de la escuela, realizada en el marco del festival de clausura del ciclo escolar 2012- 2013, registro: 11/07/13)

Construir un currículum culturalmente pertinente a partir de los conocimientos que poseen los actores comunitarios significa un reto para el proyecto educativo que se busca impulsar. En el caso de la práctica del tejido del huipil, conocimiento cultural que las mujeres guardan y cultivan, se abre la oportunidad de establecer un diálogo entre las madres y la propuesta educativa, diálogo en el que entra en juego la autoridad que les otorga ser las herederas de este conocimiento ancestral. Cuando las mujeres comentan la edad adecuada para que los niños utilicen el telar, el señalamiento está fundado en su saber.

El vínculo entre la escuela y la comunidad es un hilo muy delgado y fácil de romper con posturas que pudieran resultar autoritarias y excluyentes, o quebrar las lógicas socioculturales de legitimidad, conocimiento y poder. En el ejemplo de la toma de decisiones referentes a la repartición de los hilos, las mujeres en su calidad de representantes del comité de la escuela, reclamaron el incumplimiento de los acuerdos, no ser tomadas en cuenta para las nuevas decisiones y la intervención de personas “ajenas a la escuela”. Aun cuando el cambio de decisión fuera considerado positivo para la dinámica escolar o para los objetivos programáticos de la formación, la forma como se manejó la situación implicó desconocer acuerdos anteriores y el lugar de las comuneras como detentadoras del saber legítimo. Evidentemente no hubo la suficiente consulta que el caso requería. Esto muestra que la etnización de un proyecto educativo no es un campo de relaciones armoniosas y acuerdos; sino un campo político, de tensiones y conflictos inter e intraculturales, por lo que la necesidad de lograr consensos comunitarios más profundos en torno a la tarea educativa es parte del reto de construir un proyecto juntos, escuela y comunidad.

4.2.3 La radio como estrategia formativa y comunicativa. La difusión del proyecto escolar y del proyecto étnico desde los niños y niñas.

Incorporar el uso de la radio como práctica escolar en el proyecto educativo, ha sido un proceso progresivo que cumple dos funciones: en tanto medio de comunicación regional, permite transmitir las producciones radiofónicas que se realizan en la escuela y difundir el trabajo escolar (como el festival de fin de cursos o las presentaciones musicales). Para fines

didácticos la radio representa una plataforma que ofrece un espectro amplio de posibilidades formativas que involucran procesos de investigación, de desarrollo de habilidades comunicativas y de trabajo en equipo, así como de aprendizaje acerca del uso de tecnologías de información y comunicación (TIC's).

La incorporación de este medio de comunicación en la propuesta educativa surge, entre otras cosas, por la posibilidad de acceso que tiene la escuela a la radio comunitaria *NANJ NĪĪN: La voz de la palabra completa*⁴⁹.

La radio es un proyecto relativamente reciente; uno de sus principales impulsores fue Marcos Sandoval, intelectual Triqui, hermano de Fausto Sandoval, quien desde hace muchos años ha desarrollado una importante labor en la promoción de proyectos culturales en la región, inserto en espacios gubernamentales de gestión cultural, como la oficina de Culturas Populares y la Secretaría de Asuntos Indígenas de Oaxaca (SAI), lo que le ha permitido tener un papel de intermediario político ante instancias gubernamentales y no gubernamentales en la ciudad de Oaxaca; así mismo, es un actor político que ha participado en la arena local desempeñando varios cargos comunitarios para los que ha sido propuesto.

Marcos, junto con un pequeño grupo de personas de Miguel Hidalgo, fundaron una radio comunitaria en 2008, bajo la consideración de que los contenidos de la Radio Indigenista de Tlaxiaco⁵⁰ no siempre eran los más convenientes para las culturas indígenas de los alrededores.

“(…) algo que nos enseñó esto es que uno como parte de una cultura, uno a veces le exige a las otras culturas que piensen y hablen como nosotros y aprendimos que no se puede, es la misma gente la que vive su cultura, la que tiene el mejor conocimiento y la capacidad y todo para poder transmitir su pensamiento, sus maneras y sus ideas... Pero para eso se tiene que aprender a usar esa herramienta de transmisión, que en este caso es la radio o cualquier otro medio de comunicación. Eso fue lo que nosotros aprendimos, entonces nosotros dijimos: ‘bueno, tendríamos que hacer nosotros un poco de radio también’ ”. (Marcos Sandoval, fundador de la radio comunitaria y promotor cultural Triqui, registro: sept./2009)

⁴⁹ Como ya mencioné, sus instalaciones se encuentran ubicadas en el edificio de la Agencia Municipal y por lo tanto comparten espacio con las de la escuela.

⁵⁰La radio “indigenista” de Tlaxiaco (XETLA) se instaló en 1982 a instancias del Instituto Nacional Indigenista (INI) como parte de un programa nacional que promovió 21 radiodifusoras en algunas de las zonas más marginadas del país. Este tipo de radios, no eran comerciales, transmitían en lenguas indígenas y constituían la principal herramienta de difusión cultural del INI. La XETLA, ahora forma parte del Sistema de Radiodifusoras Culturales Indigenistas (SRCI) a cargo de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).

El desarrollo de esta iniciativa ha sido paulatino. En un inicio se programaba solamente música, incluso la gente comentaba que la radio parecía *rocola*; en el tiempo se han ido integrando programas semanales a cargo de voluntarios de la misma comunidad y de otros lugares. Durante 2009–2010, por ejemplo, jóvenes estudiantes del Instituto de Estudios de Bachillerato del estado de Oaxaca (IEBO) de San Andrés Chicahuaxtla hicieron un programa bilingüe que se llamó *Mochilas al aire*, donde trataron diversos temas de salud y medio ambiente. También de manera ocasional las personas responsables de la radio, junto con colaboradores de la comunidad han realizado programas para tratar temas específicos como el contenido cultural de los huipiles Triquis o derechos indígenas y medio ambiente. Otra tarea que la radio ha realizado eventualmente y hasta donde sus posibilidades técnicas lo han permitido, es la difusión en vivo de algunas fiestas comunitarias; dentro de este tipo de transmisiones, están algunos festivales de clausura de la escuela Emiliano Zapata.

El uso de la radio con fines didácticos proporciona a los niños y niñas un contexto de interacción significativo para el aprendizaje del lenguaje; la producción de programas en la escuela de Miguel Hidalgo estimula y potencializa el trabajo con la lengua que incluye el manejo del español, el Triqui y eventualmente el inglés. La motivación para utilizar este medio de comunicación, a decir del maestro Fausto, tuvo como base la necesidad de encontrar prácticas reales y concretas desde dónde desarrollar la propuesta educativa. Esta inquietud surgió en las reuniones de implementación del programa Parámetros Curriculares para la Enseñanza de Lenguas Indígenas, desarrollado por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

“(…) cuando se empezó a cocinar lo de parámetros curriculares, entonces Eleuterio nos pasó una copia de un libro que escribió Delia Lerner que se llama algo así [como] *Leer y escribir en escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. (...) Ahí planteaba que dentro del enfoque para la enseñanza de lengua, pues el asunto de las prácticas sociales es fundamental; entonces, todo aquello que se trabaje en relación con la lengua y se acomoda en el asunto de las prácticas sociales puede ser algo que va a ser una diferencia en el aprendizaje de los alumnos. Yo por eso fue que dije: ‘no, pues el radio’, y como establecieron el radio en Miguel Hidalgo, entonces dije: ‘aquí tenemos una oportunidad’, (...) porque siempre el problema de la escuela ha sido que todo es una simulación, nada es auténtico, entonces el radio se convierte en algo auténtico, los niños escriben para algo concreto, no es nada más leer por leer o investigar por investigar, sino que todo se hace con un sentido específico”. (Fausto Sandoval, docente, registro: 30/03/13)

Durante el ciclo escolar 2012–2013, los maestros iniciaron un proyecto de elaboración de guiones de radio. Para esta tarea se organizaron equipos de trabajo donde participaron los

niños de todos los niveles -incluido preescolar-, y trabajaron de forma semiautónoma. Los niños más grandes (del grupo de 5° y 6° grado) son quienes encabezan el proyecto; de acuerdo con lo que el maestro Fausto comenta, son los propios alumnos quienes deciden los temas, la música, escriben el guión, graban, editan y transmiten su programa. La participación de los equipos en la programación de la radio se organiza con base a un calendario previamente establecido, lo cual les motiva a tener listo su programa radiofónico con anticipación.

“Es algo bastante sencillo, para mí lo fundamental es que cualquier cosa que se quiera hacer en la escuela con los niños, si se logra establecer como una rutina que después los niños puedan seguir por su cuenta, eso ya es ganancia. Es muy sencillo, en un principio yo les puse la muestra de cómo se hacía un guión de radio, lo escribí yo, lo escribí en el pizarrón, todos los niños fueron viendo cómo se construía, los niños fueron los locutores, les enseñé cuestiones muy básicas de cómo editar y cómo transmitir y fue como se apropiaron ya del medio y ahorita ellos lo trabajan de manera libre. Cada equipo tiene que hacer sus programas de radio, en los que participan niños de todos los salones, de preescolar, primero y segundo, tercero y cuarto, quinto y sexto, los niños ahí editan y transmiten. Ellos deciden [los] temas que se tratan y está bastante abierto, para mí el objetivo es que los niños lean y escriban e investiguen,... eso es lo que a mí me interesa”.(Fausto Sandoval, docente, registro: 30/03/13)

Desde entonces, la escuela y los niños tienen un espacio en la radio comunitaria de Miguel Hidalgo. La frecuencia en la emisión de los programas se ha adaptado a los tiempos en que los niños van logrando sus producciones; esto forma parte del mismo proceso educativo. Aunque la transmisión de los programas sea eventual, la escuela procura mantener el espacio de producción radiofónica de manera permanente.

“Al principio bueno, como estaba el entusiasmo, les gustó el medio y todo eso, era un programa diario. Pero ya le han ido bajando un poco, es más esporádico, porque ya entran las complicaciones, que ya se les acaban los temas, ya no saben qué más decir; en fin, ahí es donde entra todo el asunto de la investigación.[Ahora] queda una vez de vez en cuando, dependiendo de cómo van terminando sus programas, trabajan una hora en la mañana con sus guiones...los niños [de 5° y 6°] escriben los guiones, ya escriben que es lo que van a decir los de preescolar, los de primero y segundo; y así ya van por ellos.

“Lo importante para mí es que todos los días siguen leyendo, siguen escribiendo, siguen investigando, siguen trabajando en equipo niños de diferentes grados y eso es lo importante”. (Fausto Sandoval, docente, registro: 30/03/13)

A principios de diciembre de 2012, la escuela recibió la visita de *Ojo de Agua Comunicación A.C.*,⁵¹ en el marco de un *Proyecto de producción radiofónica para la mitigación y adaptación al cambio*

⁵¹ En esa ocasión el responsable de Ojo de Agua Comunicación (Comunicación Indígena S.C.) y del proyecto, fue Juan José García, quien condujo el trabajo del taller en la escuela.

climático y prevención de riesgos, con un enfoque de género que esta organización estaba impulsando. Debido a la relación que se ha mantenido tanto con la radio comunitaria como con la escuela, se propuso hacer un taller de radio con los niños sobre el tema de riesgos. Entre los objetivos se buscaba apuntalar el proceso técnico para la producción de programas de radio además de que los niños trabajaran con otras personas en la realización de programas para proporcionarles nuevos referentes que les permitieran revisar, evaluar y mejorar su propio trabajo; y abordar el tema de *riesgos* desde el punto de vista de los niños, lo que les permite valorar los conocimientos que tienen al respecto. Como resultado del taller se produjeron tres cápsulas radiofónicas⁵².

Todo lo anterior muestra el tipo de prácticas pedagógicas que se favorecen en la escuela, relevantes no solo para su formación escolar, sino también para apuntalar los objetivos etnopolíticos del proyecto educativo, donde se busca la construcción de los alumnos desde el trabajo autónomo, como sujetos con una identidad Triqui posicionada en el ámbito local y en las dinámicas culturales y sociales de la globalización contemporánea.

En este caso, la radio es utilizada como una plataforma poderosa para favorecer procesos formativos más amplios vinculados con la autonomía, la autoría infantil y la capacitación tecnológica. Para el maestro Fausto, esta práctica da voz a los niños y niñas como autores de sus textos y producciones, y como actores con un papel más protagónico dentro de la comunidad, y también con una proyección étnica extracomunitaria, al igual que las prácticas artístico-musicales.

“El chiste es que los alumnos sean autores, que tengan chance ellos de hablar, de escribir, de leer, de meter sus cosas ahí, eso es lo fundamental, y ya más o menos están en eso...”. (Fausto Sandoval, docente, registro: 04/12)

Otra de las posibilidades que abre la radio es informar de las actividades que realizan las y los niños, y por lo tanto difundir y promover el proyecto educativo entre las localidades de la región.

Para los padres el hecho de escuchar a sus hijos y a ellos mismos a través de este medio de comunicación ha sido sorprendente, entre otras cosas, porque la radio también es una caja de resonancia de las conversaciones sostenidas con sus hijos a manera de entrevistas. La

⁵² Las cápsulas que se produjeron en el contexto del taller se encuentran disponibles en línea: <http://www.ojodeaguacomunicacion.org/index.php/audioteca/136-producciones-ojo-de-agua/330-campana-radiofonica-para-la-reduccion-de-riesgos-de-desastres-naturales-2>

colaboración de los padres con el trabajo de los niños en la radio constituye otra manera de participación en el proyecto educativo de la escuela. El tipo de vínculo que se genera entre comunidad y proyecto escolar a través de este uso de la radio permite abordar otros contenidos que fortalecen en gran medida el sentido identitario de la propuesta educativa que se impulsa, y ayuda a entender y entenderse desde una visión cultural propia.

“...La radio ha estado fortaleciendo a la escuela,...inclusive hay gente de [la radio de] Tlaxiaco que vienen a darle a los niños una como asesoría de cómo elaborar guiones de radio, entonces los niños lo han estado trabajando y viene a desarrollar la cuestión lingüística... lo que es el español, la cuestión oral de los niños, la segunda lengua (...) y se desenvuelven bien en ese aspecto. Vienen a perder miedo también porque se meten [al trabajo radiofónico] y aparte de eso pues dan a conocer todo lo que están haciendo en la escuela, entonces lejos de no apoyar a la escuela viene a fortalecer todo”. (Sergio Fernández, Director, registro: 25/04/12)

En resumen, para la escuela la radio representa una plataforma de comunicación que ofrece amplias posibilidades pedagógicas y de apropiación étnica⁵³; el acceso que tiene la escuela a este medio de difusión conlleva el reto de utilizar esta herramienta para la formación integral de los alumnos, y al mismo tiempo permite comunicar y difundir el proyecto educativo en la comunidad y, a través de ello, posicionarse políticamente con relación al conflicto magisterial en el que la escuela se encuentra inmersa.

4.3 La vinculación escuela – comunidad como espacio de tensión: prácticas comunicativas y de transparencia.

La relación e interacción que se propicia entre la escuela y la comunidad a través de prácticas escolares que tienen como finalidad incorporar a actores comunitarios en tanto depositarios de conocimientos de la cultura Triqui para la formación de los niños, así como soporte político en tanto base social y apoyo concreto en algunos trabajos que requiere la escuela, contribuye a posicionar y legitimar el proyecto educativo en la región.

La escuela Emiliano Zapata en Miguel Hidalgo Chicahuaxtla ha generado una nueva dinámica social que permite el acceso a la comunidad a otros tipos de conocimientos que amplían su comprensión del mundo; además, se propicia relaciones interpersonales o

⁵³ Sin embargo, no ha sido totalmente aprovechada por los maestros. Para reforzar esta práctica escolar se requiere de un trabajo conjunto que permita unificar estrategias didácticas de acuerdo a los fines formativos del proyecto educativo, lo que constituye una tarea pendiente para el equipo docente.

intercomunitarias que fortalecen el tejido social y el sentido de identidad, lo que contribuye a la transformación de su realidad. Al mismo tiempo, el compromiso de la escuela de mantener informada a la comunidad sobre el proceso educativo, el financiamiento y todo lo relacionado con el movimiento escolar, da confianza y reafirma sus vínculos con los actores comunitarios.

4. 3.1. El transporte escolar: la captación de alumnos y la difusión emblemática de un proyecto innovador.

La idea de contar con un transporte escolar surgió a partir de dos necesidades que han estado presentes desde la reactivación de la escuela: por un lado facilitar el traslado de niños entre comunidades para garantizar su asistencia permanente y mantener la matrícula, y por el otro la necesidad de captar una mayor cantidad de alumnos mediante la promoción cotidiana del proyecto escolar.



Para tales fines, los maestros de la escuela Emiliano Zapata solicitaron a las autoridades de Miguel Hidalgo el préstamo de la camioneta de tres toneladas, propiedad de la Agencia Municipal, la cual utilizan casi todo el ciclo escolar. De esta manera, se muestra el interés de las autoridades para que Miguel Hidalgo tenga su propia escuela en operación, así como la posición política de los diferentes cabildos favorable al proyecto y a los maestros que lo impulsan, a partir de lo cual, se abre la posibilidad de hacer frente común entre escuela y autoridades, relación que se ratifica año con año.

Los recursos económicos para la compra de combustible y mantenimiento del vehículo provienen de las aportaciones de los mismos maestros; incluso, en caso de que la camioneta no esté disponible se utilizan los carros particulares de los docentes.

Entre las diferentes adecuaciones que los maestros le han hecho a la camioneta se encuentran unas bancas pequeñas que se colocaron y fijaron en el perímetro de la caja para que los niños puedan viajar sentados; a manera de techo, se instaló un toldo montado en el caballete de la caja y por último, una lona que han puesto en los costados por la parte de afuera con fotografías impresas que muestran algunos eventos de la escuela y el equipamiento de la misma. El contenido de la lona representa un resumen de las actividades distintivas del

proyecto escolar: tiene vistosas imágenes de los alumnos en las prácticas escolares, así como de las visitas o intercambios con escuelas de otras regiones, con la participación de padres, maestros y niños. Este recurso permite promocionar gráficamente el proyecto escolar.

Durante el periodo de trabajo de campo para esta investigación, me tocó observar la presentación de la nueva lona del ciclo escolar 2012-2013. En el salón – auditorio el maestro Fausto mostró el texto (en Triqui y en español) y las nuevas fotografías impresas en la manta. Este momento fue aprovechado por él para un ejercicio de resumen de las actividades del anterior al pedirle a los niños que explicaran una de las fotografías:



hacer
ciclo
cada

Simbología:

Profesor (P)

Niños en coro o algunos niños responden (N):

P. ¿Quiénes están aquí? (Señala una de las imágenes de la lona).

N. Centli, Ahuí y Marisol.

P. ¿Qué están haciendo?

N. Tejiendo.

P. Tejiendo ¿y el hilo? ¿cómo le hicieron para tener el hilo? ¿Quién les dio el hilo? La escuela les dio el hilo a sus mamás para que les enseñaran. ¿Y aquí quién está? (Señala otra imagen).

N. La mamá de Jimena y Mali.

P. ¿Qué están haciendo?

N. La mamá de Jimena le está enseñando a la mamá de Alis.

P. ¿Y a la mamá de Jimena le enseñaron algo?

N. A tejer huipiles...

P. ¿Y quién les enseñó?

N. Las señoras de acá.

P. Hicieron un cambio ¿no? Ellas les enseñaron a tejer con aguja y ya le enseñaron a Mali y a Jimena [a tejer en el telar]. ¿Quién les enseñó? ¿quién fue su maestra (el maestro se dirige a dos de las niñas).

N. Marisol y Matilde (otras niñas del salón).

P. ¿Y luego, ahí quiénes están? ¿Dónde están ahí?

N. En el estado de Hidalgo.

P. Yo ya sé qué fue lo que hicieron esa vez, las niñas de Hidalgo fueron con las niñas de acá y las empezaron a pintar ¿cierto o no?

N. (Algunas niñas responden que sí, otras dicen que no) ¡a mí no! (risas)...

P. Pero porque no les dio tiempo, seguro... ¿y esta foto que está aquí?

N. Un cartel del estado de Hidalgo.

P. Un cartel del estado de Hidalgo... ¿Y allí?

N. Están vestidos para ir a bailar.

P. ¿Apenas van a bailar?

N. No, ya terminaron.

P. ¿En dónde?

N. En el estado de Hidalgo.

P. Ahí está (el) resumen más o menos de un año...

C. ¿Entonces este cartel lo hicieron los del estado de Hidalgo?

P. ¿Qué dice? Dice... (y el maestro lee):

Hola, sean todos bienvenidos a la fiesta de aniversario de nuestra escuela 41, Jacaltenco, Chiapas; Chichahuaxtla, Oaxaca; Amatenango Chiapas; Chincuautila, Hidalgo; Huehuetla, Hidalgo y Huapalcalco, Hidalgo.

El camioncito de la escuela hace un recorrido aproximadamente de quince minutos: uno por la mañana y otro por la tarde. Durante su trayecto entre San Andrés y Miguel Hidalgo Chichahuaxtla, realiza dos paradas intermedias en las cuáles suben otros niños y a veces algunas madres que acompañan a sus hijos, o que simplemente aprovechan el viaje entre una comunidad y otra, ya que también está disponible para quien lo necesite.

El transporte escolar forma parte de la vida cotidiana de la escuela y también de la comunidad. Su ir y venir lo ha convertido en un elemento indispensable. La lona que informa es también significativa en términos simbólicos, porque les permite a los niños reconocer y reconocerse en las actividades escolares mostradas en las fotografías que exhiben los momentos substanciales de la vida escolar, lo que genera una mayor apropiación por parte de los alumnos del proyecto educativo y del camioncito escolar, convertido ya en su compañía diaria.

4.3.2 La asamblea de madres y padres de familia: un espacio político y educativo para la transparencia y la autonomía.

La realización de una asamblea, en junio de 2013, con madres y padres de familia que tuvo por objeto presentar el informe de los gastos realizados de un proyecto gestionado por los maestros ante el programa “Escuelas de tiempo completo- Jornada ampliada” de la SEP, es un ejemplo etnográfico de los ejercicios de rendición de cuentas a la comunidad y sus actores, como una de las prácticas en que se sustenta la legitimidad del proyecto y se promueve una mayor participación de los padres y madres de familia en el mismo.

La reunión fue importante porque se había suscitado una serie de rumores en torno a un *mal uso* de recursos económicos provenientes de diferentes proyectos gestionados por la escuela. De acuerdo con el testimonio de las autoridades de Miguel Hidalgo, personas de la comunidad manifestaron su desconfianza con respecto al manejo financiero de recursos por parte de maestros y directivos. Los maestros señalan que ante esta situación, en varias ocasiones convocaron a reuniones, no solamente a los padres de familia, sino a la población de Miguel Hidalgo, en general, y a las autoridades municipales, con la finalidad de proporcionar información relativa al funcionamiento de la escuela y a los proyectos, reuniones a las que las personas inconformes no acudieron.

En la realización de la asamblea hubo tres grandes momentos: a) el inicio de la reunión, b) el recorrido por las instalaciones, y c) el informe financiero propiamente. Fue notoria la importancia de la asamblea para los maestros por los comentarios que hicieron a lo largo de la mañana y sobre todo durante el receso, con relación a que era la primera ocasión que la escuela manejaba un monto considerable de recursos, y al trabajo que para ellos representó hacer las compras y organizar el acondicionamiento de algunos espacios y, finalmente, tener lista la comprobación de gastos. A continuación, la descripción etnográfica del evento.

a) El inicio de la reunión.

La reunión se llevó a cabo en el salón – auditorio. Muchas de las cosas que se habían comprado estaban acomodadas para ser vistas: los libros, con llamativos colores e ilustraciones, acomodados de frente para poder hojearlos en



las repisas recién hechas y colocadas en la pared, y una montaña de materiales de diversa índole puestos sobre la mesa grande ubicada al fondo del salón. Había cierto nerviosismo y al mismo tiempo emoción, sobre todo por parte de los docentes. La reunión fue realizada entre libros, videos, juegos, telas, atriles, equipo de audio y otros objetos nuevos a los que tendrían acceso los alumnos.

Las madres de los niños van llegando una a una y se acomodan en sillas y mesabancos. Éstos están ahora dispuestos de manera diferente a la usual: en filas, de frente al pizarrón. Hay ruido en el salón. En la pantalla de la computadora principal (que tiene un monitor grande) está puesto el video de *Pecados y milagros* de Lila Downs, parte del nuevo material adquirido.

Detrás de las hileras de sillas, Gandhi e Iván, y algunos más de sus compañeros atornillan con el taladro unas maderas para armar un soporte y hacer una base para el juego de salto de altura.



Al frente del salón un pequeño grupo de niños brincan el obstáculo en uno de los juegos ya armado. Las risas de los niños se mezclan con la voz de la cantante del video y el ruido del taladro.

Las madres observan tranquilas todo lo que sucede a su alrededor. Mientras los más pequeños entran y salen corriendo, los más grandes hacen demostración de sus habilidades físicas y del dominio de herramientas. (Observación de reunión madres/padres de familia, registro: 12/06/13)

Debido a la desconfianza de algunas personas de la comunidad, los maestros consideraron necesario detallar de múltiples maneras la información fundamental para aclarar el uso de recursos del proyecto en cuestión.

Formalmente el maestro Sergio, director de la escuela, inicia la reunión. Ésta se desarrolla todo el tiempo en Triqui. Yo solamente entiendo algunas de las

palabras en español. Esto me permite inferir los temas que se están tratando. Toca el turno al maestro Fausto, quien señala las repisas y los materiales ya colocados. Una madre de familia hace una pregunta. En la respuesta del maestro solo entiendo la palabra “agente”, supongo que tiene que ver con la participación de las autoridades de Miguel Hidalgo en la gestión o desarrollo de los proyectos. Posteriormente el maestro Sergio participa. Percibo que refuerza lo dicho por el maestro Fausto. Instantes después las madres y padres de familia se levantan para salir del salón acompañadas por los niños y maestros para hacer un recorrido por la escuela y ver otras cosas que se han realizado como parte del proyecto.

(Observación de reunión madres/padres de familia, registro: 12/06/13)

b) El segundo momento es un recorrido que se hace por las instalaciones de la escuela con cuatro paradas: el salón de música en el que se revisa el acondicionamiento que se le hizo, consistente en repellido, pisos y la compra de un pizarrón pautado; el salón del maestro Sergio, donde se muestran los libreros por colocarse y un equipo de cómputo para poner todas las computadoras en red y activar la comunicación interna; la cancha de la escuela donde se muestra un techo central recién construido a la manera tradicional de los antiguos tejidos con zacate de la región; y los baños secos de los niños, donde se muestra la instalación de una puerta de metal nueva, que se cierra con candado cuando no hay clases. Finalmente, el grupo de padres, niños y maestros regresan nuevamente al salón auditorio.

c) El tercer momento corresponde a un trabajo que se desarrolla en este salón y que destaca por la participación activa de los niños y niñas, como responsables de hacer la descripción detallada de los gastos y cuentas de la escuela a las madres y padres de familia. A cada niño le toca un número determinado de facturas sobre los materiales y bienes adquiridos. Se organizan por grupos de madres, y cada niño les explica el conjunto de facturas que le corresponden.

Mientras las madres se acomodan en sus lugares, el maestro Fausto va pidiendo por orden de numeración que los niños muestren la factura y el material correspondiente. Así por ejemplo, Iván enseña los atriles a las madres que le tocaron, los arma y les explica cómo se utilizan.



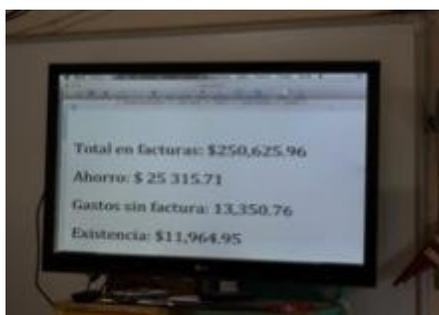
Otras niñas, Teté y Mali explican las facturas referentes a la compra de hilos. Sacan los diferentes colores para que los vean las mamás y al final comentan “el total de todo esto fue: 5,500 pesos”. Mali dice: “esto fue lo de los hilos, ahorita les muestro los precios de los libros...”. Teté comenta: “de éstas dos fueron 2,418 pesos...”. Mali

interviene: “de *Romeo y Julieta* fueron 75 pesos, de *La sexualidad hablamos* fue 230 pesos. Bueno, el total de todo esto fue: 2,371 pesos”.



Por su parte, Itzel enseña la compra de cuentas de colores para la elaboración de collares, y el vestuario para todos los niños y niñas que será utilizado en la clausura de la escuela (pantalones y camisas blancas, faldas y zapatos de baile).

En mi recorrido por cada uno de los grupos escucho que dos mamás comentan que: “en la ‘otra’ escuela, piden cooperaciones y que la cancha no se ha terminado”, (se refieren a la escuela Cuauhtémoc de San Andrés Chicahuaxtla). La otra mamá dice: “lo bueno es que acá mandan dinero”, y la otra le contesta: “pues es que se debe solicitar”.



Finalmente, se resume el total de dinero recibido y el total de gastos, utilizando la pantalla de la computadora y se abre un espacio para preguntas, comentarios y respuestas.

(Observación de reunión madres/padres de familia, registro: 12/06/13)

Las asambleas con padres de familia de la escuela son un espacio político de toma de decisiones, donde se dirime el rumbo del proyecto político pedagógico de la escuela, en la medida en que se regula y profundiza la relación entre escuela y comunidad, y se construyen ciertas bases de legitimidad. En este caso, se trata de un acto de rendición de cuentas hacia los padres de familia y las autoridades comunitarias, que puede leerse como un ejercicio de ciudadanía, donde la transparencia y la información son condiciones básicas. A la vez, tiene una función pedagógica, orientada hacia la formación ciudadana de niños, padres, autoridades y otros actores comunitarios involucrados en este proceso. La participación de los alumnos en la información de los gastos del proyecto es una muestra de la forma en que se apropian de la escuela y de lo que en ella sucede. La escuela, por su parte, logra propiciar un espacio de participación en torno a temas políticamente delicados.

Finalmente, este evento establece bases que fortalecen el sentido de apropiación escolar por parte de la localidad, y representa una tarea conjunta de donde se desprenden procesos de aprendizaje, que son congruentes con los fines de formación para la autonomía y con el discurso de una escuela vinculada a las necesidades y demandas de la comunidad.

4.4 La síntesis ritual de la propuesta étnica y su posicionamiento político: el festival de fin de cursos.

El festival de fin de cursos es una práctica escolar que representa *la síntesis* del trabajo realizado durante todo el ciclo y, para los fines de investigación, supone un evento etnográficamente denso, que condensa simbólicamente los puntos sustantivos que apuntalan la apropiación étnica de la escuela en este estudio de caso. La ceremonia de clausura en la escuela Emiliano Zapata es el momento que se aprovecha para transmitir un conjunto de mensajes simbólicos y formales, los cuales revelan el trabajo realizado por maestros y alumnos, las nuevas condiciones en que opera la escuela, y además resalta la relación que la comunidad de Miguel Hidalgo tiene con la escuela y su permanente apoyo.

“Es probable que los valores más evidentes que transmiten las escuelas sean aquellos que se dan mediante actividades organizadas explícitamente para ello. Las ceremonias, los concursos y los saludos a la bandera integran un repertorio de versos, canciones y elementos formales del discurso docente que han sido seleccionados o elaborados durante años especialmente para la escuela”. (Rockwell, 1995: 47)

Cada fin de cursos, la escuela atraviesa un momento de fuerte incertidumbre por la continuidad de la misma. En este sentido, el proyecto depende, entre otras cosas, de dos pilares que se han vuelto imprescindibles para su sostenimiento: la labor orientada hacia la captación de nuevos alumnos con el fin de aumentar la matrícula, lo que constituye un gran esfuerzo por parte de los docentes, y el logro de las metas y objetivos propuestos a corto plazo que permiten el avance hacia la consolidación del proyecto educativo mismo. La presentación de todo un año de trabajo en el festival de fin de cursos, es un medio más para dar a conocer la propuesta educativa en la comunidad y en la región.

El festival de clausura del ciclo escolar 2012- 2013 se transmitió por la radio comunitaria *NANJ NĪ'ĪN: La voz de la palabra completa*. Transmitir el evento por la radio local tiene una importancia política, ya que no es común que una escuela incorpore el uso de este medio para la difusión de su trabajo o de sus planteamientos pedagógicos. El equipo docente aprovecha el espacio para plantear su postura, no solamente en defensa del espacio escolar en el que construye una propuesta diferente, sino también para explicar lo que se busca con el proyecto educativo que impulsa en términos formativos y etnopolíticos. De hecho, el formato utilizado para la conducción del festival fue adaptado para que pudiera ser difundido por la radio: se consideraron puentes musicales y momentos de entrevistas entre las diferentes presentaciones de los niños, con el fin de emitir en su totalidad el programa del evento de clausura.

En este apartado me centraré en los aspectos de mayor peso simbólico y político del festival: el acto cívico, la participación de ex alumnos, el enfoque de trabajo con las diferentes lenguas y las participaciones artístico – musicales de los niños y niñas.

El festival involucra la participación de la comunidad escolar en su conjunto. Además de maestros y comité de padres de familia, como núcleo central de su organización, estuvieron presentes autoridades comunitarias, familiares de los alumnos y personas cercanas que son nombrados “padrinos” de los niños que se gradúan, o que simplemente acompañaron la celebración. En este evento⁵⁴ acudieron invitados especiales externos entre los cuales se encontraba el padrino de la generación saliente, Raymond Elliott (lingüista de la Universidad de Arlington en Texas) y la maestra Norma Carrillo Trueba (violinista y especialista en enseñanza de la música a niños pequeños). Fue particularmente significativa la presencia de

⁵⁴ El festival del fin de cursos se realizó el 11 de agosto de 2013.

algunos maestros de la zona, entre ellos el director de la escuela primaria Miguel Hidalgo y Costilla, de San Isidro del Estado, y un representante del director de la escuela primaria de Santa Cruz Progreso. También estuvo presente el sacerdote Triqui Daniel Alejandro Simancas, quien fuera acompañado por el grupo de música de la escuela en su ordenación como sacerdote.

El Festival se desarrolló en la cancha de la escuela que se cubrió con una gran lona. En esta ocasión se estrenó la palapa que se tejió con zacate de monte para instalar ahí el equipo de sonido. Todo el espacio se adornó con coronas de cucharilla y ramos de flores, la mesa del presidio donde se sentaron autoridades e invitados especiales también se arregló con bordados Triquis y flores. El evento inició con una ceremonia cívica.

El maestro Fausto, conductor del programa, anuncia de manera solemne: “Los niños de sexto grado rendirán honores a la bandera por última vez en esta escuela”. Y esto da pie al inicio de la ceremonia en la que la escolta de sexto grado, compuesta por los cinco alumnos que egresan, hace entrega de la bandera a la escolta conformada por niños y niñas de quinto grado.

Las niñas de ambas escoltas llevan el huipil Triqui rojo y el cabello recogido en un chongo o con trenzas; los hombres visten de blanco con faja a la cintura y lienzo Triqui, el cual cruza en diagonal la espalda y se amarra al frente.

La música que acompaña el cambio de escolta, Toque de Bandera (que por lo general se toca con banda de guerra -tambores y cornetas-, la acompañan una flauta transversa y un violín), y el Himno Nacionales interpretado por Isaí y Brian, dos ex alumnos de la escuela Emiliano Zapata.

El protocolo es estricto y se desarrolla en Triqui. Después del primer recorrido de la escolta, el abanderado de sexto grado entrega la bandera a la niña de quinto grado asignada y dirige unas palabras en Triqui; la niña le responde en la misma lengua. El director de la escuela levanta el juramento y después interviene el agente municipal con un pequeño discurso en Triqui.

Los niños y niñas de los grupos de preescolar, primero y segundo grado cantan el Himno Nacional primero en Triqui y después en español. Todos los niños que cantan se encuentran formados en una fila a lo largo de la cancha haciendo uso de diferentes micrófonos distribuidos entre ellos. Durante la ceremonia cívica portan suéteres color azul marino con la imagen de Emiliano Zapata bordada como escudo de la escuela y un texto en Triqui que dice: *Ue' digi' ñun* (la casa de enseñanza), *Ne Nabui* (agua que brota o agua brotando, lo que hace referencia al nombre del predio donde se encuentra ubicada la escuela y su función), además de la clave de la escuela.

Para finalizar, se nombra a cada uno de los niños y niñas que egresan.

(Observación del festival de clausura del ciclo escolar 2012- 2013, registro: 11/08/13)

La ceremonia es significativa porque, como ya se dijo, la escuela Emiliano Zapata no realiza ceremonias cívicas de honores a la bandera de manera cotidiana, como sucede en la mayoría de

las escuelas de este país. Esta ceremonia es un ritual profundamente arraigado en la cultura escolar creado para fortalecer en los niños el sentimiento de pertenencia y “amor” a la patria, y conlleva además otros significados relacionados con la dinámica interna de las escuelas, como la distinción por pertenecer a la escolta o a la banda de guerra, entre otros. La decisión de suprimir esta ceremonia, tomada por sus promotores, ha generado reacciones polémicas entre personas de la comunidad que reprueban esta omisión y que la consideran un elemento más para poner en duda la formalidad de la escuela.

En segundo lugar, el equipo docente incluye esta ceremonia oficial en el festival de fin de cursos con un marcado énfasis en los emblemas étnicos – identitarios del pueblo Triqui: su lengua, su vestido y su música.

La participación activa y protagónica de ex alumnos de la escuela primaria en este festival de fin de cursos 2012-2013, es otro aspecto que refuerza y legitima el proyecto educativo en construcción. Hubo dos momentos significativos en donde se destacó la intervención de los alumnos ya egresados: la sorpresiva presentación de una pieza musical compuesta por Isáí “de su propia inspiración” la cual fue acompañada por Brian y Chava en los violines, también ex alumnos de la escuela, lo que mostró el alcance del trabajo realizado en el área musical; y la felicitación pública a otros dos ex alumnos que ese mismo año terminaron su bachillerato.

Socorro, una de las hermanas de Saúl (niño que en el ciclo escolar 2012-2013 terminó sus estudios de nivel primaria), finalizó este mismo año el bachillerato en el COBAO de Chicahuaxtla con un nivel sobresaliente en sus estudios. Con el objetivo de dar mayor certeza a los padres de familia, este momento fue aprovechado por las autoridades de la escuela para mostrar la legalidad y validez de los estudios (lo cual ha sido un tema que ha generado dudas y desconfianza) a la comunidad.

“...eso quiere decir que los papeles que damos en esta escuela tienen validez. Socorro logró concluir su bachillerato; quiere decir que el certificado que se llevó de esta escuela primaria es completamente válido; también si Javier logró concluir un bachillerato quiere decir que los estudios en esta escuela son válidos, ahí está la prueba con ellos...”.

(Palabras mencionadas por Fausto Sandoval, conductor del programa del festival de clausura del ciclo escolar 2012- 2013, registro: 11/08/13)

Uno de los intermedios de la ceremonia cívica fue aprovechado para comentar la decisión de la escuela de trabajar tres lenguas y la dificultad que esto implica:

“...entre las actividades que se hacen en la escuela, aunque es muy difícil, es trabajar con tres lenguas: en Triqui, obviamente en Español, y en inglés. Una vez a la semana los niños tienen una hora de inglés, es muy poquito pero ahí van, ya por lo menos cantan, por lo menos saludan, ahí van avanzando poco a poco...”.

(Mensaje de Fausto Sandoval, conductor del programa del festival de clausura del ciclo escolar 2012- 2013, registro: 11/08/13)

El mensaje que, como padrino de generación, dio Raymond Elliott a los niños y familiares, destacó el trabajo en este sentido. Respecto a la lengua Triqui, habló de la importancia del trabajo con este idioma. Cabe mencionar que el formato que se utilizó para la intervención del investigador fue a manera de entrevista, lo que facilitó la transmisión que por radio se hizo del evento y la explicación de la importancia de preservar la lengua Triqui.

F. Yo tuve la fortuna de conocer al Dr. Longacre⁵⁵, me parece que realizó un estudio sobre glotocronología, se llama, es cómo a través de los años van evolucionando las lenguas, hasta finalmente convertirse en nuevas lenguas, entonces me parece que él fue el que dijo, demostró mediante estudios académicos que el Triqui y el mixteco hace muchos años eran una misma lengua, pero que con una separación de aproximadamente tres mil años se convirtió el Triqui en una lengua distinta, ¿es correcto este dato?

R. Cierto, se relacionan, tienen un mismo parentesco. También otro hallazgo muy importante que hizo el doctor Longacre, cuando estaba aquí en los años cuarenta, es que publicó un artículo diciendo que el Triqui consta de 5 tonos. Los lingüistas de esa época realmente desconocían los idiomas de cinco tonos y entonces vieron los datos, las grabaciones que hizo en esa época... hoy en día, tenemos grabadoras chiquitas y entonces él tuvo que traer un equipo enorme para grabar y llevó toda esta evidencia que había recolectado aquí en Chichahuaxtla a Estados Unidos y entonces ahí empezaron los estudios oficiales de este idioma que realmente se desconocía en esa época.

F. Creo que me parece que el doctor... don Roberto le decíamos aquí, fue el primero en escribir la lengua Triqui, en desarrollar todo un alfabeto sobre la lengua Triqui y pues también en hacer todo un estudio sobre los tonos. Yo recuerdo que cuando me pasaron un texto todo escrito por él, venía con numeritos, por ejemplo la palabra *na'a* estaba escrita *na 3,5*, ¿cómo se manejaba este sistema de números para la escritura?

R. Para la lingüística usamos una serie de números, para indicar los tonos altos, medios, agudos y muy bajos; y ya que el Triqui de Chichahuaxtla tiene por lo menos 5 tonos y realmente hasta ahora no sabemos exactamente cuántos contornos tonales tiene, tenemos que usar un sistema de números, porque realmente no hay diacríticos, no hay acentos... espacialmente en esa época que indicaba los tonos que se usaban, entonces en esa época, de acuerdo a mis investigaciones, él fue uno de los primeros en usar un sistema [numérico] para indicar los tonos.

⁵⁵ Lingüista de la Universidad de Arlington en Texas, que estuvo realizando estudios en Chichahuaxtla sobre la lengua Triqui en los años cuarenta.

(Diálogo ente Fausto Sandoval y Raymond Elliott realizado en el marco del festival de clausura del ciclo escolar 2012- 2013, registro: 11/08/13)

El maestro Fausto aprovechó la intervención de este personaje para proporcionar información a los asistentes sobre los antecedentes de investigación en torno al idioma en la región y reafirmar su postura respecto a la enseñanza de la lengua Triqui, *en uno de los aspectos que mayor discusión intraétnica ocasiona: el uso de los cinco tonos -y no tres- que se deben utilizar en la escritura del Triqui*. Este es uno de los puntos donde se presentan mayores diferencias entre los actores regionales involucrados en la escritura del idioma, que participan en la discusión de la gramática propia.⁵⁶

El trabajo que la escuela ha realizado en el aspecto musical se vio reflejado en uno de los momentos centrales del festival. El concierto que ofrecieron los niños de quinto y sexto grado, tocando las piezas que trabajaron a lo largo del ciclo escolar, demostró el nivel alcanzado por los alumnos como resultado de la propuesta didáctica que favorece el aprendizaje autónomo en la formación musical que se impulsa⁵⁷. Entre las piezas musicales que se tocaron sobresalen dos sones mexicanos tradicionales que, en esta ocasión, se acompañaron con violines y guitarra:

Xochipitzabua, pieza tradicional tocada normalmente en son jarocho o son huasteco; los niños la interpretaron de acuerdo con un arreglo que ellos mismos le hicieron: “...escucharon una versión distinta que les gustó, [y le] hicieron los arreglos para tocarla de otra manera”. (Comentario de Fausto Sandoval, conductor del programa del festival de clausura del ciclo escolar 2012- 2013, registro: 11/08/13)

La flor de la canela, pieza tradicional michoacana, los alumnos la interpretaron en purépecha, español y Triqui (desconozco cómo se desarrolló el proceso de traducción de la pieza, pero desde la primera vez que Ulises Martínez la tocó para la escuela, se propuso traducirla e integrarla al repertorio de los niños).

(Observación del festival de clausura del ciclo escolar 2012- 2013, registro: 11/08/13)

A pesar de que no hay una percepción negativa por parte de los padres y madres de familia respecto a la enseñanza de la música en la escuela, se aprovechó el evento de clausura para reforzar la importancia que esta práctica tiene en la formación integral de los niños. Para esto,

⁵⁶ Los esfuerzos de reflexión en cuanto a la formalización de la lengua han estado protagonizados principalmente por los maestros Triquis; Fausto Sandoval ha sido uno de los principales escritores en esta lengua, incluso es autor de libros de texto en Triqui; es así que las diferencias políticas también se expresan en este ámbito constitutivo del ser Triqui y forma parte del conflicto etnopolítico en el que están inmersos el proyecto educativo y sus actores.

⁵⁷ Cabe señalar que en el ciclo escolar 2012-2013 los alumnos trabajaron su formación musical a través de los videos que el violinista Ulises Martínez dejó grabados para ese fin, ya que durante este ciclo no tuvo la posibilidad de asistir a la escuela.

el maestro Fausto realizó una entrevista a Norma Carrillo Trueba⁵⁸, especialista en la enseñanza de la música a niños, con quien habló de su valoración sobre el trabajo musical en la escuela y de esta disciplina en el desarrollo de los niños.

Fausto (F): ...[Como] muchos padres no apreciamos lo que representa la música para un niño, lo que representa el baile, ahorita vamos a pedirle a la maestra que nos platique un poquito de su trabajo.

Norma (N): ...Yo vengo realizando este trabajo desde hace 30 años en diferentes lugares y me encanta, (...) la música es lo mejor que hay para el desarrollo del espíritu y el desarrollo de muchas habilidades a nivel cognitivo, del pensamiento, de desarrollar matemáticas, de muchas cosas que parece mentira (...)

F: Una pregunta maestra, ¿es importante enseñarles música a los niños? Porque aquí a veces tratamos de enseñar música y de repente los padres dicen “no, ese maestro se la pasa todo el día enseñándole música a mi hijo, entonces eso no está bien...”.

N: ... es importantísimo porque como les decía hay todo un desarrollo a nivel cerebral, [... ocurren] conexiones en el cerebro de muchas cosas, es complicado, son muchos movimientos al mismo tiempo y tener atención a cada uno para que salga perfecto es muy difícil y los niños lo están logrando muy bien porque los niños son como esponjas y todo lo absorben. Además de que la música puede dar muchas cosas, es una herramienta también para viajar mucho, para hacer otras cosas...

F: Un aplauso a la maestra Norma que está dando su tequio a favor de los niños...

Norma toca dos piezas celtas tradicionales que tienen nombre de animales, una de ellas es *El oso polar*. Mientras se prepara para interpretar las dos melodías, el maestro Fausto hace énfasis de la oportunidad que se tiene en la escuela Emiliano Zapata de enseñar esta disciplina a los niños de manera gratuita:

“Bueno, queremos decirles que en los colegios donde ha trabajado la maestra, ahí la gente paga para tener clases de música; aquí las clases son gratis y a muchos no nos gustan, bueno es un asunto de información también y de cultura, pero poco a poco vamos avanzando”.

(Diálogo ente Fausto Sandoval y Norma Carrillo Trueba realizado en el marco del festival de clausura del ciclo escolar 2012- 2013, registro: 11/08/13)

La maestra Norma como autoridad en la materia, constató el nivel alcanzado por los alumnos en el estudio de la música y respaldó el trabajo que la escuela ha hecho con los niños en este sentido, al ofrecer una fundamentación más amplia sobre los resultados que se consiguen con la educación musical; con ello, su participación retroalimentó a los maestros y a los niños en su trabajo y dio certeza a los padres de familia.

⁵⁸ Violinista en la orquesta Juvenil Carlos Chávez por muchos años y profesora de música del colegio Lancaster y del Colegio Americano

Además de la presentación musical, las exhibiciones de baile constituyeron el momento central de la clausura. Todos los niños de la escuela participaron este año en diferentes secuencias. Una de las presentaciones fue un montaje propuesto y diseñado por las niñas de manera independiente. Esto muestra, una vez más, la importancia de fortalecer las iniciativas de los niños y el papel protagónico que asumen en la dinámica escolar.

Para montar el cuadro central, que fueron bailes de Colima, los niños practicaron los pasos durante todo el ciclo escolar apoyándose en una serie de videos que se grabaron desde el inicio con la asesoría de la maestra Zaira, quien ha participado de manera voluntaria en este proyecto didáctico. Esta estrategia permite a la escuela resolver, de manera autónoma, el trabajo de formación artística, y con ello el desarrollo en los niños de las habilidades que otorga la danza.

También se interpretaron sones de la sierra de Juárez y otras coreografías con música moderna, bajo la dirección de los demás maestros de la escuela con apoyo de sus familiares. Con respecto a la presentación del baile, el mensaje fue el siguiente:

“Bueno, queremos decirles que preparar un baile, preparar una canción siempre es muy complicado, lleva muchísimo trabajo, son horas y horas de ensayos, pero estos niños afortunadamente han resistido ensayos de hasta cinco horas al día bailando continuamente y los chiquititos y las chiquititas igual. Es muy meritorio lo que acaban de presentar; también ha sido un esfuerzo grande por parte de las maestras quienes prepararon el baile...”.(Mensaje de Fausto Sandoval, conductor del programa del festival de clausura del ciclo escolar 2012- 2013, registro: 11/08/13)

El final del festival fue el vals que bailaron los niños que egresaron de preescolar y de primaria, el cual se anunció como “el momento cumbre de este acto”. Los diferentes géneros que se presentaron en la clausura resumen la apuesta intercultural que integran al proyecto educativo de esta escuela y que se sintetiza cuando el maestro Fausto dice:

“Como habrá notado el público aquí lo que tratamos de hacer es una mezcla de culturas, porque creo eso somos todos, no habrá nadie que pueda decir que pertenece a una sola cultura sobre todo en estos tiempos. Por eso la marcha triunfal que es europea, una canción en inglés y finalmente se van a despedir con una canción que en cualquier ceremonia Triqui, cuando ya se logran las metas, entonces se baila la canción del gusto (El gusto es una pieza de la música tradicional Triqui) ...Como vieron, estos niños lo mismo tocaron música de otros lugares, cantaron en purhépecha, cantaron en náhuatl, cantaron en Triqui, cantaron en español, cantaron en inglés; bailaron colima, bailaron música de su pueblo; pues creemos que es algo así como lo que es el tiempo ahora, una fusión de muchas culturas...”.

(Mensaje de Fausto Sandoval, conductor del programa del festival de clausura del ciclo escolar 2012- 2013, registro: 11/08/13)

Como se puede apreciar, el festival de fin de cursos fue un despliegue de trabajo, recursos, talento, redes de apoyo, instalaciones y equipo; fue un evento de aproximadamente cinco horas durante el cual se presentó una parte de lo que esta escuela es y otro tanto de lo que se puede construir a partir de ello. Este evento de clausura sintetizó el trabajo escolar y las propuestas que forman parte del proyecto educativo a corto y largo plazo. A través de las presentaciones, entrevistas y los diversos mensajes que emanaron de él, se expuso la viabilidad de una concepción educativa constituida por lo que los maestros llaman *educación integral*, que pareciera ser en el fondo una concepción de educación orientada hacia una formación étnica e intercultural acorde con las dinámicas globales contemporáneas. Desde un enfoque etnográfico interpretativo, este evento representó una síntesis simbólica de los ejes que sostienen y apuntalan el proyecto identitario que se construye con la apropiación étnica de la escuela y de la cultura escolar hegemónica, como un símbolo proporcionado por el Estado.

A pesar de los obstáculos que implican la confrontación etnopolítica y sindical-magisterial, el acto demuestra los logros de alumnos y maestros durante el ciclo escolar, que representa también un avance en la construcción del proyecto pedagógico. En la arena de la etnicidad regional, el festival de fin de cursos significó un despliegue de recursos que forman parte del capital político y simbólico con que la escuela dispone para enviar un mensaje implícito a sus opositores, con el propósito de ganar legitimidad y posicionarse en la opinión pública y en la arena del conflicto político. Es de destacar el papel que juegan en la legitimidad del proyecto actores externos como especialistas, músicos y profesionistas, aunque también en este evento estuvieron presentes directores y representantes de otras escuelas primarias de la región, lo que muestra un cambio en la correlación de fuerzas en la arena etnopolítica local.

Es muy pronto para saber cuál es la forma que tomará esta nueva propuesta educativa en la región, y qué tanto está logrando fundar una manera “otra” de construir procesos educativos que tengan como base una reflexión sobre lo que la escuela puede brindar a la comunidad, es decir, desarrollar una propuesta de identidad Triqui inserta en la cultura escrita, con arraigo en sus prácticas culturales pero también con conocimientos y habilidades para revitalizar esas prácticas y tener una proyección étnica no solo en el contexto comunitario, sino en las arenas multiculturales a nivel nacional y global.

Es posible distinguir algunas de las bases políticas y culturales que constituyen rasgos distintivos del proyecto educativo. Las prácticas escolares llevan en sí mismas los principios en

los cuales se sustenta el planteamiento pedagógico que se orienta hacia la formación autónoma de los alumnos. Cuando se observa a los niños y niñas haciendo sus propios recorridos de aprendizaje a través de la investigación y el trabajo en equipo, o cuando se promueve su participación en espacios que en otros centros educativos son destinados solamente a las personas adultas, como la rendición de cuentas de los proyectos escolares en reuniones con madres y padres de familia, la escuela propone y propicia que los alumnos construyan su propio camino de conocimiento y autogestión. La base de la concepción educativa es aprender en la práctica misma, a través de la experiencia propia, la formación se da en el proceso de descubrir; el trabajo de investigación ocupa un lugar importante en la formación de los alumnos, a través del cual se facilitan aproximaciones independientes y paulatinas al objeto de atención. En este sentido, el énfasis del proyecto en cuanto a la formación de los alumnos tiene por finalidad favorecer la autonomía, el fortalecimiento de los emblemas étnicos –lengua, música, vestido–, el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas en ambas lenguas, las competencias interculturales y la formación para la gestión y manejo de recursos.

La orientación formativa del conjunto de las prácticas escolares de la escuela Emiliano Zapata corresponde a una propuesta de identidad étnica que no se basa en una idea esencialista ni *militante* del ser Triqui, sino en el reconocimiento de que los niños y jóvenes Triquis tienen una fuerte raíz étnica, que viven en el territorio que corresponde a este pueblo, y que conviven no solamente con la sociedad mestiza nacional, sino que forman parte de un mundo globalizado e interconectado, y que su interacción en él se da desde la valoración de la cultura propia, aspecto que constituye el punto de partida para desplazarse entre los diversos mundos posibles que se abren más allá de sus fronteras territoriales. En este sentido, no hay una división tajante entre lo étnico tradicional y lo ciudadano nacional- global; el proyecto se va forjando en la articulación de estas dimensiones y se concreta en las prácticas, discursos y sentidos que integran la cultura escolar.

“Al mirar los proyectos educativos desde esta perspectiva se les entiende como elaboraciones humanas, que al igual que muchas otras estructuras sociales son productos de enfrentamientos y negociaciones entre sujetos individuales y colectivos que, desde diferentes experiencias, buscan posibilidades para decidir e imponer ciertas concepciones y expectativas, determinadas formas de gestión social, de percepción de las diferencias, de lógicas de reordenamiento de las relaciones sociales y, en general, ciertas formas de ver el mundo”. (López Pérez, 2006: 192)

CONCLUSIONES

A lo largo de este estudio de caso etnográfico, analicé la relación entre escolarización y etnicidad y las apropiaciones étnicas de la escuela, a la luz de una experiencia escolar concreta en la región Triqui del estado de Oaxaca, que surge en el contexto del movimiento social de 2006, coyuntura política histórica en el estado, protagonizada centralmente por el magisterio oaxaqueño de la sección sindical XXII del SNTE, en la que se vieron activamente involucrados los maestros náñj ní'in (Triquis). Para entender cómo la fundación de la escuela Emiliano Zapata y su proyecto deviene en una apropiación étnica de la escuela, es necesario recurrir a la perspectiva diacrónica. Desde cierta profundidad histórico-social este trabajo mostró cómo la escolarización en esta región está asociada con los significados que la gente náñj ní'in ha venido construyendo sobre ella, con sus usos estratégicos y con su resignificación, en determinadas etapas históricas, como recurso étnico.

Desde el periodo posrevolucionario, a partir de que la escuela se extiende hacia las comunidades indígenas con fines integracionistas y con la misión de llevar “el desarrollo y el progreso” a los pueblos; en la región Triqui, como en muchas comunidades indígenas, la escolarización se empezó a asumir por parte de los pobladores como un recurso para hacer frente a las políticas del Estado nacional. Así, era fundamental aprender a leer y escribir en español para poder comprender y redactar actas de asamblea y oficios en defensa de su territorio, y hacerse cargo de la gestión de servicios y programas, como algunos de los múltiples asuntos que implicaba su relación con el Estado. Estas habilidades, más el capital cultural que se adquiere en el proceso de escolarización, aportaba “prestigio social” a los actores y era utilizado como un recurso que favorecía su posicionamiento político en la arena regional.

La intención de que se profesionalizara el mayor número de personas para asegurar el cuidado, sobrevivencia y posicionamiento del colectivo, resulta patente si se observa el aumento de maestros originarios de la región que se integraron al trabajo docente en los planteles locales, a tal grado que las escuelas se transformaron en espacios en disputa, como lo evidencian las coyunturas en las que los maestros Triquis solicitaron la salida de los maestros mixtecos o la lucha por la instalación de la escuela secundaria, que fueron expresiones de apropiación étnica de la escuela. Con estos acontecimientos se muestra cómo las escuelas se transformaron en el centro de la dinámica política comunitaria y regional, no solamente en lo

que se refiere a los espacios físicos o institucionales concretos, sino también simbólicos; ambas coyunturas posibilitaron el posicionamiento de los maestros en la vida política intracomunitaria y perfilaron su papel como nueva élite intelectual indígena, responsable de dar forma en términos discursivos y prácticos a los contornos o fronteras identitarias (Barth, 1976).

La escolarización, entonces, se convierte en una vía para demandar caminos de acceso a una ciudadanía diferenciada, una ciudadanía étnica (De la Peña, 1999). Las escuelas, en tanto dispositivos principales para los fines de aculturación del Estado, se fueron transformando históricamente en espacios privilegiados de apropiación autónoma y de desarrollo de procesos etnogenéticos (Bertely, 2005) que, sin embargo, no estaban exentos de conflictos y luchas internas de poder, puesto que, como Mallon refiere: “las instituciones del estado son lugares o espacios en que los conflictos por el poder están resolviéndose constantemente, reordenándose jerárquicamente” (Mallon, 2003: 91). Así mismo, es frente a estas instituciones y en la relación con el Estado que se produce la etnicidad; lo que implica definiciones colectivas en el espacio intracomunitario para posicionarse frente al “otro” distinto, esto es, frente a otros grupos étnicos y principalmente frente al Estado y la sociedad hegemónica. Desde esta perspectiva podemos confirmar, con los trabajos que lo han documentado, que en el contexto de la región Alta Triqui los actores no son pasivos frente a las políticas nacionalistas y homogenizadoras del Estado; por el contrario, son actores sociales que generan procesos de resistencia, apropiación y etnogénesis con los cuales se van rearticulando y reconfigurando étnicamente, de acuerdo con lo políticamente significativo en cada etapa específica de su historia.

Aproximarnos a mirar desde adentro estos procesos, en la perspectiva de los protagonistas, nos permitió acercarnos sucintamente a las dinámicas de conflicto y confrontación que se despliegan en la comunidad, dinámicas que se dan en un marco de relaciones asimétricas no solamente en términos interculturales (frente al Estado nacional y el conocimiento escolar hegemónico), sino también en el espacio intracultural, es decir, en medio de luchas internas y relaciones de poder. Los antecedentes históricos de la escolarización étnica regional que perfilamos en este trabajo, dan cuenta de los faccionalismos y filiaciones políticas, gremiales y étno-parentales en juego, así como de los acomodados y reacomodados que integran esta arena.

Así mismo, se pudo mostrar que los maestros, como actores etnopolíticos principales, han construido sus liderazgos y posiciones políticas en medio de estas tensiones. A raíz de su

participación en el movimiento democrático magisterial en Oaxaca, en la región se genera un reacomodo de fuerzas; los docentes Triquis, como sus protagonistas, se insertan en un movimiento integrado por una diversidad de posiciones que, de alguna manera, se trasladan a la dinámica social comunitaria.

En la definición de las diferentes posiciones etno-políticas que, al confrontarse, incidieron en la configuración de la apropiación étnica de la escuela en la primaria Emiliano Zapata, este trabajo encontró la filiación partidaria priísta, los nuevos intelectuales étnicos, la militancia gremial y sindical, los discursos interculturales y la condición de género; todas ellas, posiciones que tienen en común la amalgama identitaria etno-magisterial.

En estas posiciones se identificó una facción de actores letrados Triquis, que impulsan un proyecto étnico distintivo, desde un enfoque autonómico y de apropiación étnica de la escuela. Es claro, a través del análisis etnográfico de las narrativas, que la definición de un proyecto educativo política y culturalmente pertinente es un tema central en las nuevas configuraciones de la etnicidad Triqui, y que el movimiento magisterial de 2006 representó un parteaguas en la dinámica política de la región alta Triqui, favorable para que una de las facciones emprendiera este proyecto, que se expresa en la re-apertura de la escuela Emiliano Zapata de la localidad de Miguel Hidalgo Chichahuaxtla. Con ello se inicia una nueva etapa en la historia de la escolarización en la región.

La apertura del nuevo proyecto se inserta en este contexto conflictivo; las diferencias en los posicionamientos políticos por parte de los actores señalados con anterioridad, se reflejan también en los recursos a los que cada una de las partes acude para sustentar su posición. Los procesos de apropiación étnica se despliegan en torno al control por los recursos materiales y simbólicos que la escolarización representa (Bertely, 2005). En esta investigación documentamos el proyecto etnopolítico de la escuela Emiliano Zapata como un proceso de apropiación étnica escolar que se construye en constante tensión.

En este trabajo mostramos cómo todo este complejo entramado político está presente en la gestión de la escuela Emiliano Zapata desde su re-apertura. Así, el proyecto escolar se encuentra inserto oficialmente en los marcos institucionales de la estructura de educación pública del estado de Oaxaca, sin embargo, debido a la posición de disidencia del equipo docente fundador, la gestión administrativa se enfrenta a trabas burocráticas con importantes consecuencias para los niños y sus familias (como es la dificultad para gestionar los documentos oficiales cada fin de cursos). Esta situación coloca a la escuela en los márgenes del

sistema educativo estatal. La liminalidad de esta posición supone, por una parte, una fortaleza debido a que permite un cierto margen de autonomía sin la exigencia de lealtad sindical, y abre la posibilidad de aprovechar recursos económicos provenientes de programas federales que no se están operando de manera generalizada en el estado. Por otra parte, también representa una debilidad, ya que el soporte del proyecto escolar depende de los vaivenes políticos, y de la permanente lucha por mantener la matrícula escolar.

Frente a todo este complejo panorama, en la documentación del proyecto etnopolítico que se construye en la escuela Emiliano Zapata, se distinguen los siguientes aspectos que caracterizan la forma que asume la apropiación étnica de la escuela.

Como se ha señalado, la apropiación étnica de la escuela pasa por la amplitud y diversificación de sus redes de gestión; precisamente, su diversificación, es lo que favorece la posibilidad de contar, de manera más o menos constante, con apoyos que pueden ser tanto materiales como simbólicos provenientes de diferentes vías. Las redes que, hasta el momento, han orientado parte de sus esfuerzos en beneficio de la escuela y su proyecto, se han construido históricamente de manera paulatina. El tipo de recursos que se canalizan cubren una amplia gama de aspectos que abarcan desde favorecer vías alternas para la gestión administrativa de la escuela, pasando por proyectos de infraestructura escolar o de material didáctico, hasta el apoyo de especialistas que intervienen directamente en la formación de los niños y las niñas; las relaciones que se desarrollan a través de las redes fortalecen el proyecto escolar.

Como segundo aspecto, el proyecto considera una formación orientada a fortalecer lo propio, la frontera étnica. En ese sentido, una serie de prácticas escolares con un enfoque de formación autónoma se orientan hacia allá, como es el caso de la música, que en su desarrollo se ha transformado en una práctica que distingue a la escuela y a sus alumnos, así también el tejido del huipil, que abre un importante espacio al conocimiento y reflexión de esta práctica cultural.

Desde la frontera étnica, el proyecto educativo propicia una articulación de lo Triqui con la sociedad nacional y global, lo que constituye una parte estratégica del tipo de identidad que se quiere impulsar en los niños y niñas Triquis; es decir, formar sujetos con una identidad étnica firme (que no se circunscribe únicamente a su territorio de origen) en interacción con el mundo globalizado. Lo que, a su vez, representa una lucha por los significados de la etnicidad Triqui. Esta orientación está presente en algunas prácticas concretas, sobre todo las que

involucran el uso de tecnologías de información y comunicación, y las relaciones que se establecen dentro o fuera de la escuela con especialistas que apoyan el proyecto pedagógico-político de la escuela.

El cuarto aspecto se refiere a la labor que involucra a la comunidad, representada por padres y madres de familia, autoridades y población en general, en la tarea educativa, lo que implica compartir conocimientos y establecer relaciones de reciprocidad entre escuela y comunidad, tarea que se vincula con la gestión intercultural de la escuela. Sobre esto se encuentran, por ejemplo, las prácticas que transparentan el ejercicio de los recursos que adquiere la escuela a través de distintas vías de financiamiento y apoyos de diversa índole, lo que representa un ejercicio de ciudadanía protagonizado por los niños frente a la asamblea escolar. Es de resaltar también que, a pesar de lo mucho que significa la escuela para la comunidad, ésta no se muestra incondicional con los maestros, antes bien, se muestran críticos y vigilantes ante el desarrollo del proyecto escolar y las prácticas que se desprenden del mismo, lo que resulta significativo porque muestra la atención que prestan sobre la escuela, ello les permite recrear y ampliar el control comunitario sobre la escuela y sus recursos. Esto es otra cara de la apropiación escolar.

En síntesis, a lo largo de este trabajo se mostró que el proyecto étnico político Triqui en la escuela Emiliano Zapata de Miguel Hidalgo Chichahuaxtla, se dirige hacia favorecer una formación étnica – ciudadana con un enfoque autonómico, fuertemente arraigada en términos identitarios, donde lo Triqui se resignifica en interacción con lo nacional y con lo global.

Hacia dónde perfilar la continuidad de la investigación educativa en la zona Triqui Alta.

Una de las preguntas pendientes en el contexto de esta investigación se relaciona con conocer las perspectivas heterogéneas, convergentes y divergentes de los actores comunitarios respecto del proyecto étnico escolar en construcción; acercamiento que, no solamente contenga las voces de padres de familia, autoridades y otros actores comunitarios adultos, sino la voz de los niños y niñas, con respecto a sus experiencias escolares y a sus expectativas sobre la escuela.

Profundizar en el carácter étnico reivindicativo de las escuelas y su capacidad de articular un diálogo inter e intra-cultural requiere a su vez explorar con mayor amplitud la historia social y política de la escolarización en la región Triqui Alta en el eje diacrónico. En este trabajo se han señalado algunos momentos que podrían ser considerados. En el plano

sincrónico, también queda pendiente analizar y contrastar esta experiencia con otros proyectos escolares en la región y con las propuestas educativas, escolarizadas o no, que están surgiendo en la zona y que pueden formar parte del entramado étnico Triqui alrededor de la escolarización en la zona Alta.

Estas posibles líneas de investigación, desde mi punto de vista, implican la participación de diferentes actores educativos, debido a que se colocan en el centro voces y aspectos que podrían aportar elementos que nutran la construcción de un proyecto educativo pertinente a la cultura Triqui, en este sentido, se impone la necesidad de un trabajo de investigación colaborativo.

Esta investigación aporta una mirada a un conflicto que tiene una dimensión nacional y estatal, desde su expresión local, lo que permite ver de manera situada una problemática compleja que tiene múltiples expresiones en el estado de Oaxaca. Considero que prestar la atención que corresponde a la dimensión local en la problemática de la educación indígena en el estado, abre posibilidades de reflexión para construir alternativas que abonen a su solución desde cada contexto específico. Este trabajo deja ver cuáles son las dinámicas, las tensiones y sus diferentes aristas, que se encuentran atrás de la escolarización como construcción étnica, que, además, no es un proceso lineal ni se desarrolla de manera independiente del contexto histórico en que se inserta.

El proyecto étnico pedagógico de la escuela Emiliano Zapata, desde mi perspectiva, tiene el reto de profundizar y consolidar su propuesta pedagógica; proceso que, de acuerdo con la reflexión realizada, pasa por fortalecer la relación entre la escuela y la comunidad. Es decir, hasta el momento está planteado como un espacio educativo con múltiples posibilidades de proyección. Queda a la comunidad educativa definir su rumbo y continuar caminando.

Como investigadora implicada, tengo la responsabilidad de compartir las reflexiones que se generaron a lo largo de este proceso y la mirada que logré construir en este trabajo de investigación con los actores involucrados. Espero que resulte un aporte constructivo para el debate colectivo sobre esta problemática local.

Finalmente, me resta comentar que la escolarización y sus recursos se reafirma como una arena de conflicto político en el contexto local, y constituye un espacio de rearticulación y reinención identitaria, que ha sido considerado por los actores comunitarios como política y culturalmente significativo, para ser utilizado como un recurso que les permite posicionarse en un contexto de relaciones asimétricas de poder frente al Estado y la sociedad nacional. La

escolarización, entonces, es un campo de tensión donde se juegan los procesos de construcción de la etnicidad Triqui, de ahí la necesidad de documentar e impulsar, desde una academia comprometida y activista, proyectos de apropiación étnica de la escuela reconociendo la compleja correlación de fuerzas en la que se insertan.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre Beltrán, Gonzalo. (1973) Teoría y práctica de la educación indígena. SEPSETENTAS.

Avendaño Ramírez, Juan Encarnación (2001). Identidad y movimiento agrario en una comunidad Triqui (Santo Domingo del Estado, Putla, Oaxaca). Tesis de Licenciatura en Antropología Social. Director: Pedro Ernesto Lewin Fischer. ENAH.

Barabas, Alicia M. y Miguel A. Bartolomé(coords.). Configuraciones étnicas en Oaxaca. Perspectivas etnográficas para las autonomías, vol. 3. Instituto Nacional Indigenista / Instituto Nacional de Antropología e Historia. México. 1999.

Baronnet, B. (2009) Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva lacandona de Chiapas, México. Tesis de Doctorado en Ciencia Social, con especialidad en Sociología. México: El colegio de México y Université Sorbonne Nouvelle III.

Barth, Frederik. (1976) "Introducción". Los grupos étnicos y sus fronteras. (1º Ed. en inglés de 1969). México: FCE.

Bartolomé, Miguel Alberto. (1997) Gente de costumbre gente de razón. Las identidades étnicas en México. Siglo XXI-INI.

_____. (2003) En defensa de la etnografía. El Papel contemporáneo de la investigación intercultural. Revista de Antropología Social [en línea] 2003, [fecha de consulta: 23 de julio de 2012] Disponible en: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83801210>> ISSN 1131-558X

_____ (2006) Los laberintos de la identidad: procesos identitarios en las poblaciones indígenas. Avá. Ago 2006, no.9, p.28-48. ISSN 1851-1694.

Bertely, María. (1998). Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante. Tesis de Doctorado en Educación, Universidad Autónoma del Estado de Aguascalientes.

_____ (2000) Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós.

_____ (2005) ¿Apropiación escolar o etnogénesis? La escuela federal y socialista en una villa zapoteca mexicana (1928-1940). Memoria Conocimiento y Utopía. Anuario de la sociedad Mexicana de Historia de la Educación 1 (enero 2004 – mayo 2005). México: Pomares.

_____ (2006) Configuraciones y reconfiguraciones étnicas en zapotecos migrantes analfabetos y escolarizados, en M. Bertely (coord.) Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela, CIESAS, MÉXICO, PP.199-237.

Bertely, María; Coord. (2003) Estado del conocimiento del Comie (Consejo mexicano de la investigación educativa A.C.), Colección: la investigación educativa en México 1992 – 2002, Volumen 3: Educación derechos sociales y equidad. Tomo I: Educación y diversidad cultural, educación y medio ambiente. México. Disponible en Internet: <https://www.comie.org.mx/v3/portal/?lg=es-MX&sc=03&sb=0>

Bertely, M., Gasché, J. Podestá, R. (coords.) (2008) Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. Ediciones Abya-Yala, Ciesas, Quito, Ecuador.

Cardoso de Oliveira, Roberto. (2007) Etnicidad y estructura social. Trad. Virginia Molina Ludy y Enrique Lemus Rodríguez. México : Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social: Universidad Autónoma Metropolitana: Universidad Iberoamericana.

Certeau, Michel De. (1996) La invención de lo cotidiano 1. Artes de Hacer. México: Universidad Iberoamericana. ITESO. Centro francés de estudios mexicanos y centroamericanos.

Comaroff, John y Jean Comaroff. (1992) Sobre totemismo y etnicidad. En Camus, Manuela (Comp). Sara Martínez (trad.) *Las ideas detrás de la etnicidad, una selección de textos para el debate*. CIRMA. Guatemala. 2006.

Cordero Avendaño de Durán, Carmen. (1977) Contribución al estudio del derecho consuetudinario de los Triquis. Instituto de Administración Pública de Oaxaca. Oaxaca.

Coronado Malagón, Marcela. (2013) (Texto inédito) “La cultura etnomagisterial en Oaxaca: entre lo institucional, lo sindical y la retórica etnicista.” Unidad UPN 201-Oaxaca.

Cuadernos del Sur, Año 11 nums. 24-25. Ciesas- Oaxaca, INAH- Oaxaca. UABJO. Noviembre de 2007.

Czarny, Gabriela. (2008) Pasar por la escuela: indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México. Universidad Pedagógica Nacional.

DAS, Veena; POOLE, Deborah. El estado y sus márgenes: Etnografías comparadas. Cuad. antropol. soc., Buenos Aires, n. 27, jul. 2008 . Disponible en <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2008000100002&lng=es&nrm=iso>. accedido en 04 sept. 2013.

De la Peña, Guillermo (1986) “Poder local, poder regional. Perspectivas socioantropológicas”, en Jorge Padua y A. Vanneph (comps.). Poder local, poder regional. Colegio de México. México.

_____. (1995) La ciudadanía étnica y la construcción de los indios en el México contemporáneo. En *Revista internacional de filosofía política*. Núm. 6. Madrid.

_____. (1999) “Territorio y ciudadanía étnica en la Nación Globalizada”. En *Desacatos*, Núm 1. CIESAS. México. pp.13-27.

_____. (2008). Resistencia, faccionalismo y etnogénesis en el sur de Jalisco (México). Ponencia preparada para el tercer seminario del proyecto “Rethinking Histories of resistente in Brazil and Mexico”. Manchester. Marzo de 2008.

De Marinis, Natalia, (2010). Para entender el conflicto actual en la región Triqui de Oaxaca: Pequeña bibliografía comentada. Consejo Mexicano de Ciencias Sociales, Región Sureste. Serie: pequeñas bibliografías comentadas. Octubre de 2010. Mérida, Yucatán. México.

Dietz, G. (1999) “La comunidad Purhépecha es nuestra fuerza”: etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán. México. 492 pp. Quito: Editorial Abya- Yala
_____ (2003). Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica. España: Universidad de Granada. CIESAS.

Dietz, Gunther, Laura Mateos. (2011) Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. México SEP. CGEIB.

Durand Alcántara, Carlos H. (1998) Derecho nacional, derechos indios y derecho consuetudinario indígena: Los Triquis de Oaxaca, un estudio de caso, Universidad Autónoma de Chapingo - Universidad Autónoma Metropolitana. México.

Durand Alcántara, Carlos H. Et. al. (2002) Consideraciones de la autonomía indígena en el marco del ordenamiento territorial. El caso de los Triquis, Oaxaca- México. *Revista geográfica venezolana* Vol. 43. N° 1. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/24510>

Educa A.C (2010) “Los movimientos sociales y el cambio democrático en Oaxaca. Informe público sobre democracia y derechos humanos. Oaxaca 2010”. Octubre. Oaxaca, México.

Esteva, Gustavo (2007) “La otra campaña, la APPO y la izquierda: reivindicar una alternativa”. En Cuadernos del Sur, Año 11 núms. 24-25. Ciesas- Oaxaca, INAH- Oaxaca. UABJO.

García Alcaráz, Agustín. (1973) Tinujei, Los Triquis de Copala. Comisión del Río Balsas. México.

García Ortega, Eleazar, Ignacio Llaguno Salvador, Carlos Méndez Martínez (2004) “La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca”. En Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual. Louis Meyer, Benjamín Maldonado (comps.). Fondo Editorial, IEEPO. Oaxaca, México.

Giménez, Gilberto. (2005) Teoría y análisis de la cultura, Volumen I y II, CONACULTA, ICOCULT. México.

_____ (2007) Estudios sobre la cultura y las identidades sociales. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) / Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).

González Apodaca, Erica. (2008) Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad. Intermediación y escuela en el territorio mixe. UAM. México.

González Apodaca, Erica (Coordinadora estatal) (2012), Informe Estatal de Oaxaca en Jiménez Naranjo Yolanda y Rosa Guadalupe Mendoza Zuany (Coordinadoras generales), *Evaluación integral, participativa y de política pública en educación indígena desarrollada en las entidades federativas*, DGEI: México, p. 385. Disponible para su consulta en:

http://dgei.basica.sep.gob.mx/materialeseducativos/archivos/Informacion_Publica/Informe_Final_Evaluacion_Abril_2013.pdf

González Apodaca, Erica y Angélica Rojas. (2013) “Proyectos educativos locales, autonomía y resistencia indígena” en: M. Bertely, G. Dietz, G. Díaz (coords), *Educación y Diversidad Cultural. Estados del conocimiento en la investigación educativa 2003- 2012*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México.

Gutiérrez, Raúl. 2005. *Escuela y zapatismo entre los tzotziles: entre la asimilación y resistencia. Análisis de proyectos de educación básica oficiales y autónomos*. Tesis de maestría. México: CIESAS.

Hernández Cruz, Pablo (2010) Una aproximación histórica de la llegada y asentamiento de los primitivos Triquis de Oaxaca. Secretaría de Cultura del Gobierno del Estado de Oaxaca.

Hernández Díaz, Jorge (2001) “El Movimiento Unificado de Lucha Triqui: la lucha por la democracia electoral y el poder político regional”. En: Jorge Hernández Díaz, *Reclamos de la identidad: la formación de las organizaciones Indígenas de Oaxaca*, pp. 85-97. Miguel Ángel Porrúa. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, México.

Hernández Mendoza, Fidel (2012) La lengua completa, usos y significados. El caso de las comunidades triquis de Chichahuaxtla. Culturas Populares, CONACULTA. Secretaría de las Culturas y Artes del Gobierno del Estado de Oaxaca, Oaxaca.

Hernández Navarro, Luis (2011) Cero en conducta. Crónicas de la resistencia magisterial. Fundación Rosa Luxemburgo y Para Leer en Libertad A.C., México.

Hobsbawm, Eric y Terence Ranger (Eds.) (2002) La invención de la tradición. Crítica. Barcelona.

Huerta Ríos, César. (1981). Organización sociopolítica de una minoría nacional. Los Triquis de Oaxaca. Instituto Nacional Indigenista. México.

INEGI (2009). Perfil sociodemográfico de la población que habla lengua indígena.

Julia, Dominique. (1995) “La cultura escolar como objeto histórico”. En M. Menegus y E. González (coords). Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. México: Centro de estudios sobre la universidad. UNAM.

Lewellen, Ted C. (2000) Introducción a la antropología Política. Traducción: M.^a José Aubet Semmler. Edicions bellaterra. Barcelona.

Lewin, Pedro, (1999) “Gente de la Lengua Completa (Yi nĩ nanj nĩ inj). El Grupo Etnolingüístico Triqui”, en Alicia M. BARABAS y Miguel A. BARTOLOMÉ (coords.), Configuraciones Étnicas en Oaxaca. Perspectivas Etnográficas para las Autonomías, vol. II, Instituto Nacional de Antropología e Historia / Instituto Nacional Indigenista. México.

Lewin Fischer, P. y Sandoval Cruz, F. (2007) *Triquis*. CDI. México.

Loyo, Engracia (1996) La empresa redentora, la Casa del Estudiante Indígena. Historia Mexicana. Vol. XLVI, núm. 181. México. El Colegio de México.

Maldonado, Benjamín. 2011. Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto. CSEIIO. México. 174 pp.

Mallon, F.E. (2003). Campesino y nación: la construcción de México y Perú poscoloniales. CIESAS, El Colegio de San Luis. El Colegio de Michoacán.

Marti, Josep. 1996. Música y etnicidad, una introducción a la problemática. *TRANS-Revista Transcultural de Música* 2 (artículo 9). [Consultado 28 de marzo de 2013].

Martínez Vásquez, Víctor Raúl (2007) “Crisis política y represión en Oaxaca”. En Cuadernos del Sur, Año 11 núms. 24-25. CIESAS- Oaxaca. INAH- Oaxaca. UABJO.

Martínez Vásquez, Víctor Raúl (coord.) (2009) LA APPO: ¿rebelión o movimiento social? (nuevas formas de expresión ante la crisis). UABJO Instituto de Investigaciones sociológicas. (IISUABJO). Oaxaca. México.

Núñez, Katya. 2011. “De la casa a la escuela zapatista. Prácticas de aprendizaje en la región cho’l”. En: Baronnet, Bruno, Mariana Mora y Richard Stahler-Sholk (coords.) *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. UAM Xochimilco. CIESAS. UNACH. México. Pp. 267-297.

Parra Mora, León y Jorge Hernández Díaz. (1994) *Violencia y cambio social en la región Triqui*. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Oaxaca.

Publicaciones de la SEP. (1927). La casa del estudiante indígena, 16 meses de labor en un experimento colectivo con indios. Febrero de 1926 – junio de 1927. México: Talleres Gráficos de la Nación.

Rockwell, Elsie (coord.).1995. La escuela cotidiana. FCE.

_____ (2000) Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico – cultural. *Interações*, vol. V, número 9 Ene-jun 2000 pp. 11-25 ISSN (Versión impresa): 1413-2907, Universidade São Marcos Brasil.

_____ (2005) La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en los ámbitos escolares. En Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad mexicana de historia de la educación, Número 1. Enero 2004- mayo 2005. México: Pomares.

_____ (2007) Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala. El colegio de Michoacán. CIESAS. CINVESTAV.

_____ (2009) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós.

Rockwell, Elsie y Erica González Apodaca. (2012) “Anthropological research on educational processes in México”, en Kathryn Anderson-Levitt (ed.), *Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*. Nueva York: Berghahn Books. Versión en español: “Antropología de los procesos educativos en México, 1995-2009” en Inventario Antropológico. Anuario de la antropología mexicana. Vol. 10. [en prensa].

Salmerón Castro Fernando I. y Ricardo Porras Delgado (2010). La educación indígena: fundamentos teóricos y propuestas de política pública. En Los grandes problemas de México, tomo VII Educación, Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (coords.) El Colegio de México. Pp. 509- 546.

Sandoval Cruz, Fausto (2003) Educación Bilingüe intercultural para mejorar la calidad educativa de los triquis. En Fernando Soberanes Bojórquez (coordinador), Pasado, presente y futuro de la educación indígena. Memoria del foro permanente por la reorientación de la educación y el fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas. UPN. Oaxaca

_____ (2005) Desde las entrañas del monstruo: Crónica que intenta ser breve de experiencias en la aplicación y no aplicación de la educación bilingüe. *AELI, v1.n1, 1-12*. recuperado el 5 de febrero de 2012 de http://www.aeli.unam.mx/a1n1/a1n1_sandoval_cruz_art01.pdf

_____ (2009) Nuevos Horizontes. Antología de cuentos y leyendas triquis Cherej nakaa si nuguan' gui a'minánj ni'in. Instituto Estatal de Educación para Adultos. Oaxaca.

_____ (2011 a) Chomsky como esperanza, en Meyer, Lois y Benjamín Maldonado (coordinadores), Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global . Un diálogo entre Noam Chomsky y más de 20 líderes indígenas e intelectuales del continente americano. CSEIIO. Oaxaca.

_____ (2011 b). Educación indígena , las propuestas y las primeras acciones del gobierno para todos. En Hernández Reyes, Raúl (Coordinador), Econs de la alternancia en Oaxaca, sus dilemas y claroscuros. Fundación Tepochcalli de Oaxaca, Ciudadanos oaxaqueños en movimiento. Oaxaca.

_____ (2011 c) “34 años de educación indígena vistos desde la comunidad y las aulas” Ponencia presentada en la Universidad Autónoma Metropolitana, noviembre de 2011. (sin otro dato).

Sewell Jr. William H. 2005. The concept (s) of culture. *Logics of History. Social Theory and Social Transformation*. 152 - 174 Versión en español: (2005) “Los conceptos de cultura” en Gilberto Jiménez, *Teoría y análisis de la cultura*. Vol. 1. México: CONACULTA. 369 -396

Viñao Frago, Antonio. (2002) “Las culturas escolares y reformas educativas”. En sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios. Madrid: Morata.