



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

**IMAGINAR LA PRIMARIA BILINGÜE EN
SAN BERNARDINO CHALCHIHUAPAN,
PUEBLA:**

**UN ESTUDIO A PARTIR DE LAS ELECCIONES ESCOLARES
DE LOS PADRES DE FAMILIA**

T E S I S

**QUE PARA OPTAR AL GRADO DE
MAESTRA EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL**

P R E S E N T A

VELIA TORRES CORONA

DIRECTOR DE TESIS: DRA. DANIELA TRAFFANO

DICTAMINADORES:
Dr. Gunther Dietz
Dra. Érica González Apodaca
Dr. Mario López Gópar

OAXACA, OAXACA. 25 DE OCTUBRE DE 2013



CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS
SUPERIORES
EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL UNIDAD
PACIFICO 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: **“Imaginar la primaria bilingüe en San Bernardino Chalchihuapan, Puebla: un estudio a partir de las elecciones escolares de los padres de familia”** presentada por: **Velia Torres Corona**.

Dr. Gunther Dietz
Universidad Veracruzana

Dra. Érica González Apodaca
CIESAS Pacífico Sur

Dr. Mario López Gopar
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca

Dra. Daniela Traffano
CIESAS Pacífico Sur

Fecha: 25 DE OCTUBRE DE 2013

AGRADECIMIENTOS

No seré la primera en decir que toda investigación es un trabajo conjunto y en donde muchas personas están implicadas de diferentes maneras. Por lo tanto, no voy a romper con la tradición y a continuación quiero externar mis agradecimientos públicos a los que se sumaron a este “proyecto”. De entrada pido disculpas a todos los que, por razones de espacio, no aparezcan y aclaro que su ausencia no significa omisión.

En primer lugar quiero agradecer al CIESAS, sede Pacífico Sur, por darme la oportunidad de pertenecer al Programa de Maestría en Antropología Social 2011-2013, y a toda la planta de investigadores y trabajadores del mismo. En especial reconozco el trabajo de los que fueron mis profesores: su guía, compromiso y dedicación constituyeron pilares invaluable de mi formación e incipiente camino dentro del campo de la Antropología social. De igual forma hago extensivo el reconocimiento a Ramiro y Fabiola, bibliotecarios del CIESAS, y a Mara Alfaro, por su apoyo y atención amable pero también por su amistad. Igualmente remarco el papel crucial del CONACYT y la beca que me otorgó. Sin su apoyo económico mi estadía en el Programa hubiera sido imposible.

Hago un singular reconocimiento a los profesores y compañeros de la línea de especialización “Antropología e Historia de la Educación” (mejor conocida como línea de Educación) por su “disposición” al trabajo colectivo. El diálogo, la sensibilidad y apertura de todos los integrantes hizo que el proceso formativo se volviera un camino lleno de aprendizajes en todos los sentidos, tal como pienso debería ser todo trabajo colectivo dentro de la Academia. Además puedo decir con alegría que forjé buenos amigos. A todos ellos agradezco con mucho cariño su tiempo y amistad.

De la misma manera aplaudo el trabajo de mi directora de tesis, la Dra. Daniela Traffano. Gracias a sus revisiones, observaciones y, sobre todo, confianza en mi propuesta de investigación pudimos culminar con éxito. La libertad que me brindó así como la posibilidad de compartirle mis dudas, inquietudes y hasta miedos fueron claves en el proceso de redacción. En esa misma tónica, quiero subrayar la atinada lectura y diversas sugerencias que hicieron la Dra. Yolanda Jiménez Naranjo, el Dr. Gunther Dietz y el Dr. Mario López, en el marco de los Coloquios que organiza el CIESAS. Sus agudas críticas y observaciones ayudaron a pulir el trabajo. En particular quiero distinguir la buena disposición y apoyo desinteresado de la Dra. Yolanda y el Dr. Gunther ya que, incluso cuando no tenían ningún compromiso académico de por medio, leyeron mis avances de tesis y sugirieron varios elementos que enriquecieron la versión final, hecho que valoro sobremanera. Igualmente agradezco los comentarios del Dr. Gunther Dietz, el Dr. Mario López y la Dra. Erika González Apodaca como integrantes del Comité de dictaminación ya que sus interesantes observaciones y provocativas preguntas afinaron los últimos detalles del trabajo. También reconozco las varias lecturas de la Dra. Graciana Fabian, como parte de su estancia postdoctoral. Sus observaciones pero sobre todo su trato amable, cariñoso y ánimo en todo momento constituyeron grandes alientos en el último trayecto.

Ningún agradecimiento hasta ahora tendría sentido sin la oportunidad que me brindaron los habitantes de Chalchihuapan y la planta docente de la primaria Niños Héroes de Chapultepec para trabajar “con” ellos y “sobre” ellos. Agradezco de enorme manera permitirme ser nuevamente una “intrusa” en la comunidad y compartir muchas de sus experiencias personales y colectivas, así como también tomar muchas de sus interrogantes como “propias” y pretender contestarlas en esta investigación. Como todo proceso humano, “estar en campo” fue una experiencia de encuentros y desencuentros, por lo que agradezco a cada una de las personas (docentes, autoridades, exalumnos y demás pobladores) por tener la paciencia de platicar y contestar muchas de mis preguntas y dudas. Reconozco con especial cariño a los padres de familia del Comité en turno ya que, si bien al inicio reinó la desconfianza, aprobaron mi ingreso a sus juntas y reuniones y me permitieron acompañarlos en muchos de sus eventos personales. Por otra parte, quisiera subrayar el papel de la directora María y la familia Montes Tamayo. Más que “colaboradores claves”, a lo largo de mi estadía se convirtieron en sinceros confidentes de mis temores, angustias, tristezas y frustraciones. Por su amistad, muchas gracias.

Finalmente, dedico este trabajo a mi familia y con esto pretendo reconocerles su apoyo en todo momento, cuidados lejanos, amor, confianza y fe “ciega” en todos los proyectos que he emprendido en mi vida. Estar lejos de ellos me permitió darme cuenta del importante lugar que ocupan y lo vital de su existencia en la mía.

Quiero pensar este trabajo como un punto de partida hacia nuevas preguntas y nuevos proyectos (en la comunidad pero también en otros contextos), donde los resultados puedan “servir” para modificar lo ya existente. De igual modo, aclaro que si bien constituye la culminación de dos años del Programa de Maestría, la verdad es que refleja sólo una parte de todo lo vivido, experimentado y aprendido durante ese tiempo, y que por mucho trasciende lo académico.

RESUMEN

IMAGINAR LA PRIMARIA BILINGÜE EN SAN BERNARDINO CHALCHIHUAPAN,
PUEBLA: UN ESTUDIO A PARTIR DE LAS ELECCIONES ESCOLARES DE LOS PADRES
DE FAMILIA

FECHA DE GRADO: 25 DE OCTUBRE DE 2013

VELIA TORRES CORONA

LICENCIADA EN LINGÜÍSTICA Y LITERATURA HISPÁNICA POR LA BENEMÉRITA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

La investigación, inscrita dentro del campo de la Antropología de la educación, tiene dos preguntas rectoras: ¿Por qué los padres de familia eligen la primaria indígena Niños Héroes de Chapultepec para sus hijos? y ¿Cómo se construye la imagen y percepción de la primaria bilingüe en la comunidad de San Bernardino Chalchihuapan, a partir de las elecciones escolares de los padres de familia?

Sin ser un estudio sobre elecciones escolares, se toma a la elección como categoría teórica y metodológica a manera de “ancla” para mirar y desglosar las tramas contextuales, institucionales y personales entretajadas en los diferentes significados e imágenes que los padres de familia otorgan a la primaria bilingüe. De igual modo, teóricamente se parte de la escuela como una construcción social, de la visión micro y macro social de la elección (estructura-agencia) y de diferentes microteorías (interseccionalidad, conceptos de antropología política, imaginario social, etc.).

De esta manera, a través de un enfoque etnográfico y con la observación participante y la entrevista a profundidad como técnicas primordiales, se encontró que la elección dependerá de la percepción construida localmente de la escuela, el proyecto promocional que docentes han enarbolado desde su fundación hasta la actualidad y las trayectorias escolares, laborales y experienciales de los padres de familia; aspectos situados e interrelacionados con el contexto socioeconómico, lingüístico y político-religioso de la Junta Auxiliar. Estos elementos configuran una doble imagen de la primaria bilingüe: como una escuela “flexible”, capaz de adecuar un sistema normativo y marco institucional para dar acceso a población con escasos recursos y como una escuela “diferente”, con una sensibilidad, trato y estrategia pedagógica distinta a las escuelas llamadas “tradicionales”. Imagen que se ve entrecruzada con procesos de

jerarquización étnica, diversificación socioeconómica y faccionalismo comunitario existentes en la comunidad y los significados otorgados a la escolarización en un contexto de diversidad lingüística y étnica.

En ese sentido, la presente investigación está planteada como un intento por problematizar la mirada en torno a la institución escuela bilingüe y mostrar que se encuentra atravesada y configurada por elementos contextuales y sujetos que le imprimen un sentido diferente en cada caso.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	III
RESUMEN	V
INTRODUCCIÓN	10
Antecedentes.....	13
Estado de la cuestión.....	17
Asideros teóricos.....	23
Ruta metodológica	29
Universo de trabajo	31
Técnicas e instrumentos	31
(Auto) reflexiones: posicionamiento en la investigación y el paso de la Lingüística a la Antropología.....	33
CAPÍTULO I.- ¿DÓNDE SE SITÚA LA PRIMARIA BILINGÜE? ENTRAMADOS SOCIOECONÓMICOS, LINGÜÍSTICOS, POLÍTICOS Y RELIGIOSOS EN SAN BERNARDINO CHALCHIHUAPAN	38
1.1 Contexto general.....	38
¿Qué se dice de Chalchihuapan? Percepciones e imágenes.....	44
1.2 De fibras, tendedores, mechudos y fregonas: la jarcía como actividad principal de la comunidad. Un empleo “seguro”	46
1.2.1 El caso de la fábrica de Marcos Juárez: el “más rico” de la comunidad	49
1.2.2 Jarciería <i>vs.</i> escuela: la visión de los docentes y padres de la primaria bilingüe.....	52
1.3 “La mayoría ha estado ahí [Estados Unidos]”: la experiencia migratoria.....	55
La experiencia migratoria: el caso de Heladio y Verónica.....	56
1.4 “Aquí los niños ya no hablan el náhuatl”: usos y percepciones en torno a la lengua indígena. El náhuatl “oculto”	59
1.5 Desencuentros políticos y religiosos: conflictos entre facciones	64
1.5.1 Origen y reconstrucción del conflicto (desde el punto de vista de los salonistas)	66
1.5.2 La visión de los iglesistas.....	70
1.5.3 El conflicto en la primaria bilingüe	72
Reflexiones generales.....	73
CAPÍTULO II.- ENTRE EL PASADO Y EL PRESENTE: CONFIGURACIÓN HISTÓRICA DE LA PRIMARIA BILINGÜE DESDE LO LOCAL	75
2.1 La primaria bilingüe actual: entre el plano institucional y las percepciones construidas ..	75
2.1.1 Descripción general de la institución.....	75

2.1.2 Tensión entre escuelas: las otras dos primarias y la posición de la bilingüe.....	79
2.1.3 La “escuela para pobres, mugrosos e indígenas”: primeras percepciones en torno a la primaria bilingüe.....	80
2.2 El proceso de fundación.....	82
2.2.1 Las escuelas en Chalchihuapan: breve historia de escolarización	82
2.2.2 Quién, cómo y por qué se fundó la primaria bilingüe	86
2.2.3 Primera población escolar y docentes: el origen de la “mala imagen”	95
2.2.4 Los proyectos promocionales y la “necesidad” de captar alumnos: “escolarizar a los nuestros”, el papel de los directores	98
2.2.4.1 Normatividad y aspectos pedagógicos: la escuela “flexible”	99
2.2.4.2 Mejoramiento en infraestructura y servicios: el uso estratégico de lo étnico y los estereotipos	101
2.2.4.3 Promoción del servicio a nivel comunitario: los maestros bilingües son más “comprensivos”, también son “de pueblo”	103
2.2.5 “Porque entre más estudies más seguridad tienes de quién eres y más te identificas contigo mismo”: la apuesta por la escolarización, el caso de María	106
Reflexiones generales.....	111
CAPÍTULO III: EL UNIVERSO DE LOS PADRES DE FAMILIA: CARACTERIZACIÓN DE LOS PADRES QUE MANDAN A SUS HIJOS A LA PRIMARIA BILINGÜE	113
3.1 Generalidades: ¿escuela para “pobres, mugrosos e indígenas”?	113
3.2 Complejidad de los perfiles: más allá de una tipología	119
3.2.1 La diversidad dentro de la “tipología”	119
3.2.2 Entrecruzamiento de categorías: acercamiento a cinco trayectorias de padres	124
3.2.3 Perfiles y elección: primeras relaciones y el “peso” de las etiquetas	137
3.3 Los padres de familia de las otras primarias: a manera de primera revisión y contraste	141
3.4.1 Diferentes Comités: objetivos, funciones y organización	144
3.4.2 “Hacer el cargo en Chalchihuapan”: Comité y elección escolar	147
3.4.3 La importancia del Comité: “si no se hace el cargo se pierde voz y voto”	149
Reflexiones generales.....	150
CAPÍTULO IV: LA CONSTRUCCIÓN DE LA ELECCIÓN ESCOLAR Y LAS IMÁGENES DE LA PRIMARIA BILINGÜE: UNA PROPUESTA DE ARTICULACIÓN	153
4.1 Sentidos, significados y expectativas en torno a la escolarización: el telón de fondo de la elección y las imágenes de la escuela	153
4.2 “Elegí la primaria bilingüe por...”: razones, alusiones y argumentos.....	159
4.2.1 Los que buscan una oportunidad para escolarizarse	162

4.2.2 Los que buscan una escuela “diferente”	166
4.2.3 La elección a través del tiempo: el caso de la familia Jurado Valencia	171
4.3 Imagen y percepción comunitaria de la primaria bilingüe: relaciones entre elecciones, perfiles y contexto	177
Reflexiones generales.....	183
CONSIDERACIONES FINALES.....	185
Imaginar la primaria bilingüe.....	191
¿Por qué seguir investigando las escuelas?: Posicionamiento, caminos trazados y retos.....	194
ANEXOS.....	197
BIBLIOGRAFÍA.....	199

“... decía como que este escuela es...como, a lo mejor se va a oír mal...pero la gente la tiene contemplado como de...como de...como una escuela fea, mal hecha...porque aquí supuestamente se decía que los maestros no eran maestros, ve que está la organización de Antorcha aquí, entonces decían que aquí hay gente de ellos, hay maestros que no son titulados, o sea no tienen título de que son maestros, entonces, dicen...pues ya ve que las malas cosas siempre son las que dicen entonces decían que había maestros que luego no sabían ni que hacer ni que decir o sea no les ponían trabajos, no llevaban tareas, no trabajaban como una escuela, no hacían nada, no les enseñaban nada. Luego en las calles los encontrábamos [a los alumnos]...los vemos mal vestidos, sucios... y digo son del bilingüe, eh les preguntamos ‘niño ¿no tuviste clases?’ y me dice no ¿dónde vas? al bilingüe. Entonces esta escuela estaba considerado como de los pobres, de los... o sea una escuela mal hecha, mal hecha en todos los aspectos, ya sea de escuela, maestros, niños, de todo, educación, estaba muy abajo, por eso es que la gente así lo tiene contemplada, esta escuela está mal hecha...”

Padre de familia de la primaria bilingüe Niños Héroes de Chapultepec

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia mexicana del siglo XX, la educación desde el gobierno destinada a los grupos indígenas del país ha sido uno de los temas más discutidos y cuestionados en los debates académicos e institucionales. En el plano discursivo oficial, y ante las presiones mundiales y nacionales de diversos actores sociales visibilizadas con mayor fuerza en los años ochenta y noventa, para el Estado mexicano el problema se ha centrado básicamente en encontrar la oferta educativa más pertinente y con calidad, acorde a las necesidades y particularidades lingüísticas y culturales de dichos grupos, con el objetivo de combatir el histórico rezago educativo y social en el que se encuentran.¹

En ese sentido, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI)² es actualmente la institución responsable de normar la oferta educativa –sólo educación inicial y básica- ofrecida a la población indígena por las diferentes entidades federativas. En muchos casos, dado que el eje principal de este subsistema ha sido la enseñanza de las lenguas indígenas y la incorporación de la cultura como componentes del currículo, a las escuelas pertenecientes a dicho sistema se les conoce comúnmente como escuelas bilingües.³

Sin embargo, la poca articulación entre pertinencia y calidad ha sido una de las temáticas más remarcadas por investigaciones y evaluaciones (Bertely, 1998b; Ezpeleta y Weiss, 2000; Schmelkes, 1994a; 1994b; 2005). Éstas arrojan como resultado el carácter incompleto y de segunda clase del subsistema y la caracterización de la escuela para indígenas como un servicio diferencial, paralelo y compensatorio, con exiguos presupuestos e instalaciones

¹ Sin embargo, esta conceptualización de lo indígena como “problema” es heredera del indigenismo (Aguirre, 1983; 1973; Warman, 1970), proyecto cultural, social y político que, nutrido de la antropología mexicana, sustentó las políticas públicas y sociales de inicios del siglo XX y cuya base fue la homogeneización de la población, en aras de consolidar al Estado-Nación. Noción no del todo desdibujada en las políticas educativas actuales.

² Creada en 1978 y en su inicio concentró los proyectos educativos estatales dirigidos a la población indígena (Jiménez, 2009).

³ Esta centralidad del sistema indígena en lo lingüístico ha sido ampliamente criticado ya que es un intento por reducir lo bilingüe a lo indígena (hablante de náhuatl = indígena nahua, por ejemplo), reflejando lo que Dietz y Mateos (2011) denominan esencialismo antropológico-lingüístico y que remite a la visión humboltiana de lengua y cultura (Aguirre, 1973), sostenida durante los años treinta y cuarenta del siglo pasado por la antropología funcionalista.

precarias y una deficiente calificación profesional de sus docentes, sin mencionar las críticas sobre la verdadera implantación o no de una Educación Intercultural Bilingüe⁴ en sus aulas (Jiménez, 2009; Martínez, 2008).

Dentro de estos debates surge mi interés por la primaria indígena “Niños Héroes de Chapultepec” (ubicada en la Junta Auxiliar de San Bernardino Chalchihuapan⁵, a tan sólo 16 km de la ciudad de Puebla y 15 km de la ciudad de Atlixco⁶) y por la manera en que los actores locales –principalmente los padres de familia- la están percibiendo, imaginando y (re) significando.

A raíz de una primera investigación llevada a cabo en esta primaria (durante 2008-2009), cuyo objetivo principal fue precisamente analizar la puesta en práctica del modelo intercultural bilingüe (Torres, 2010), varios elementos aparecieron como conflictivos y directamente relacionados con lo “indígena y bilingüe” de la institución. El primero tuvo que ver con la Junta Auxiliar y el flujo constante de la población hacia los dos centros urbanos cercanos. Este elemento, junto con el alto índice de migración, la actividad económica principal y su expansión fuera de la comunidad, así como la situación conflictiva entre lengua indígena y español, dibujaban un contexto semiurbano donde aparentemente la existencia de una escuela bilingüe indígena se veía cuestionada debido a la pérdida cultural y el desplazamiento del náhuatl, característica afirmada por los docentes de la institución.

Por otro lado, se hablaba de una confrontación en la población durante los primeros años de vida de la primaria bilingüe a partir del tipo de servicio educativo instaurado: algunos pobladores vieron el subsistema indígena con desconfianza debido a que significaba un “atraso” al desarrollo en que venía encaminada la comunidad, donde lo indígena se relacionó con la marginación y discriminación. Este hecho se conectó con un tercer elemento sobresaliente que podría calificarse como anomalía institucional: la existencia de tres primarias, pertenecientes a subsistemas diferentes (en este caso general y bilingüe), dentro de una misma comunidad.

⁴ Modelo actual que supuestamente estaría rigiendo las prácticas educativas de todas las primarias indígenas.

⁵ Chalchihuapan pertenece al municipio de Ocoyucan, localizado en la parte centro-oeste del estado de Puebla. Colinda al Norte con el municipio de San Andrés Cholula, al Sur y al Este con la ciudad de Puebla, y al Oeste con el municipio de Santa Isabel Cholula. Su superficie aproximada es de 68.89 kilómetros cuadrados (Centro Nacional de Desarrollo Municipal-Gobierno del Estado de Puebla, 1999).

⁶ Segundo centro regional después de la capital.

La primera escuela en instaurarse en la Junta fue la primaria general Aquiles Serdán, en 1959, con el fin explícito, de acuerdo a testimonios de los primeros alumnos, de castellanizar a la población y quitarle “lo indio”, muy en consonancia con las políticas educativas nacionales de ese entonces, bajo el esquema del indigenismo integracionista. Fue hasta 1984 cuando se fundó la primaria bilingüe y hasta 1985 cuando lo hizo la otra primaria (Revolución), también general, pero vespertina. Por lo tanto, junto con los primeros desacuerdos sobre la instauración del subsistema indígena, pude constatar en esta primera investigación, a partir de entrevistas con padres de familia y alumnos de ambas escuelas, una percepción diferenciada sobre la calidad y las características económicas de los alumnos entre la primaria Niños Héros y la Aquiles: la escuela bilingüe se nombraba como la “escuela para pobres” frente a la “escuela para ricos” (primaria Aquiles), circunstancia ligada –según me explicaron docentes y padres- a la enseñanza de la lengua indígena en la primera. En su momento y a primera instancia este hecho me pareció que estaba dividiendo y sectorizando a las poblaciones escolares de cada una de las instituciones.

Ante este panorama formulé las siguientes preguntas de investigación:

¿Por qué los padres de familia eligen la primaria indígena Niños Héros de Chapultepec para sus hijos? Y ¿cómo se construye la imagen y percepción de la primaria bilingüe en la comunidad de San Bernardino Chalchihuapan, a partir de las elecciones escolares de los padres de familia, y qué elementos y entramados están implicados en dicha construcción?

Para dar una respuesta, tomé a la elección escolar como categoría teórica y metodológica a manera de “ancla” para mirar y desglosar las tramas contextuales, institucionales y personales entretajadas en los diferentes significados que los padres de familia otorgaban a la primaria bilingüe y las imágenes que de ella construían. Es decir, mi interés no radicó en la elección tal cual (ni la intención era hacer un estudio de elecciones escolares) sino en conocer qué es lo que tomaban en cuenta para elegir el subsistema indígena, con qué se conectaba, qué entramados –personales y contextuales- se entretajaban en dicha elección. En ese sentido, la categoría elección fungió como un “laboratorio” desde el cual mirar los múltiples entramados y actores que permeaban y atravesaban la escuela.

El argumento que sostengo a lo largo del trabajo es el siguiente: las elecciones escolares de los padres de familia de la escuela bilingüe Niños Héros de Chapultepec se construyen a partir de una serie de entramados contextuales, institucionales y experienciales. Es decir, elegir

la escuela para los hijos dependerá de la percepción construida localmente de la escuela, el proyecto promocional que los docentes han enarbolado desde su fundación hasta la actualidad y las trayectorias escolares, laborales y experienciales de los padres de familia; aspectos situados e interrelacionados con el contexto socioeconómico, lingüístico y político-religioso de la Junta Auxiliar.

En ese sentido, la presente investigación es un esfuerzo por problematizar la mirada en torno a la institución escuela bilingüe: ésta no se reduce a un mero instrumento del Estado cuyo fin último es la homogeneización de la población indígena, un espacio de reconocimiento y reivindicación de la diversidad lingüística y étnica o una escuela compensatoria, deficiente y de segunda clase, sino que está atravesada y configurada por elementos contextuales y sujetos que le imprimen un sentido diferente en cada caso. Así, pretendo plantear una mirada no monolítica de la escuela, concentrándome para eso en las elecciones escolares de padres de familia como punto de partida y articulador. Sin embargo, es imposible negar que desde las políticas públicas, el Estado mexicano ha asignado funciones y roles a la escuela para indígenas, construyendo así diferentes imágenes en torno a ella y sus actores.

Antecedentes

El objetivo de este apartado es analizar y remarcar el papel que ha tenido la escuela (y como parte de ésta el docente) en tanto interfaz entre el Estado y los pueblos indígenas (Dietz y Mateos, 2011) o como instancia de intermediación entre los pueblos indígenas, el Estado nacional y la sociedad envolvente (Vargas, 1994; Bertely, 1998b).

Por lo tanto, más que mostrar un panorama histórico amplio, decidí centrarme en el siglo XX por dos razones. Es hasta después de la Revolución y con los gobiernos posteriores cuando se intensifica el proceso de escolarización en las áreas indígenas rurales (Jiménez, 2009), ya que se tomó a la educación como herramienta central y principal dispositivo de integración nacional (Dietz y Mateos, 2011). Por otra parte, en 1978, con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), se da lo que Jiménez (2009) denomina la “oficialización de la educación bilingüe intercultural”, es decir, la aprobación explícita del gobierno mexicano del uso de la enseñanza de las lenguas vernáculas a la par del castellano en las escuelas de la SEP y el “consenso sobre el fin de la homogeneidad o asimilación de la población indígena a través de prácticas escolares” (Jiménez, 2009: 33).

Después de la Independencia, el proyecto del nacionalismo mexicano planteó “el problema el indio” como un punto central en su discurso. Sin embargo, no fue sino hasta después de la Revolución y, en especial en 1921 con la creación de la SEP, cuando la educación fue vista como un asunto del Estado cuya tarea se abocó a dos cosas: homogeneizar al país e integrarlo y hacerlo participar en la modernidad (Dietz y Mateos, 2011) y en donde los indígenas fueron vistos como “seres sin cultura y racionalidad, incapaces de generar conocimiento” (67). Dentro de este proyecto educativo y las demás propuestas a lo largo del siglo XX, el indigenismo fungió como telón de fondo con su doble corolario ideológico: el nacionalismo cultural y el nacionalismo pedagógico (Dietz y Mateos, 2011).

El indigenismo planteó dos puntos importantes: la política educativa y el fomento económico. En el primero la escuela rural se convirtió en los primitivos intentos de llevar la educación y la cultura a las comunidades más alejadas del centro y la castellanización fue la piedra angular de estos intentos, aunque más tarde, durante la educación socialista (1936-1940), se convertiría en un bilingüismo de transición. El docente se concibió como pieza clave de dicha política, ya que se le vio como “emisor de la ideología del Estado”.

Ya sea desde la tesis incorporativista, integracionista o asimilacionista, la idea central durante estas primeras décadas del siglo XX fue la integración social y la modernización, que buscaban el desarrollo educativo, cultural y socioeconómico de los pueblos. Un eje clave fue la institucionalización del ámbito indígena en el aparato político y económico (Jiménez, 2009), reflejándose en el sinfín de departamentos y direcciones encargadas de lo “indígena”. Dentro de éstas, el Instituto Nacional Indigenista (creado en 1948) fue relevante ya que conjuntó la acción de diversas agencias gubernamentales (Vargas, 1994). Un primer cambio fue la utilización de promotores locales nativos (que más tarde serían los promotores bilingües indígenas) para llevar a cabo las acciones del Instituto en el entendido de que facilitarían el proceso de integración y disminuirían la resistencia de las comunidades.

Desde esta perspectiva, a los promotores y maestros nativos se les pidió inmiscuirse en esferas del ámbito extraescolar e informal, lo que trajo como consecuencia que muchos de ellos se implicaran en las problemáticas comunitarias y se dieran cuenta de su papel aculturador. Este “despertar”, junto con los fracasos de los proyectos educativos integracionistas y castellanizadores así como la crítica al carácter paternalista, etnocéntrico y

etnocida de los procesos comunitarios que llevaban dichos proyectos⁷ (Jiménez, 2009), dio como resultado la creación en 1978 de la DGEI, reacción oficial para entablar diálogo con una parte del magisterio descontenta y organizada (en la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües AC, ANPIBAC, creada en 1976). Desde esa fecha hasta la actualidad, la DGEI es el organismo encargado de normar, supervisar y evaluar el sistema educativo indígena.

Para 1979, comenta Vargas (1994), el magisterio indígena bilingüe se constituyó como portavoz de demandas de otros grupos indígenas del país que por medio de la ANPIBAC propusieron un tipo de educación indígena y bicultural cuyo objetivo central fue el “desarrollo de las lenguas y culturas de los pueblos nativos, a partir del conocimiento de su historia y de la historia de las relaciones interétnicas en las que han estado inmersos” (Vargas, 1994: 126). Es decir, la cultura indígena se vio como un recurso y objeto dentro del proceso educativo, además se pugló por una verdadera participación en la vida política del país por parte de dichos grupos. Este proceso es llamado por Dietz y Mateos (2011) “biculturalización del curriculum y del material didáctico” donde se pide a la DGEI la apertura de la jerarquía interna hacia maestros y académicos de origen indígena, lo que trajo como consecuencia una “apropiación institucional” por ciertos sectores de maestros (principalmente los que pertenecían a la ANPIBAC). En ese sentido, en oposición a la escuela de la integración y asimilación cultural de los primeros años del indigenismo, la escuela bicultural y bilingüe, bajo la idea de que el autoconocimiento y la autoafirmación serían el punto de partida para adquirir otros conocimientos, buscó el empleo de ambas lenguas en el proceso de enseñanza y la conservación de los elementos culturales de los grupos étnicos considerados significativos. No obstante, en muchos casos en la práctica estas escuelas se convirtieron en una propuesta compensatoria de las deficiencias escolares en las regiones indígenas (Jiménez, 2009).

En 1990 se verificó un cambio (para muchos sólo nominal) y la escuela bicultural se instauró en el paradigma intercultural. En términos generales, el discurso intercultural institucional abogó por el fortalecimiento y la defensa de las diferencias culturales, lingüísticas y étnicas de los grupos indígenas a través de una educación diferenciada. De igual manera, las

⁷ Mucho del interés gremial de los actores estuvo basado en la antropología crítica y el esencialismo etnicista (Bertely, 1998) y se inscribió dentro del indigenismo de participación.

reformas constitucionales acaecidas en 1992⁸ contribuyeron al reconocimiento de la diversidad étnica, lingüística y cultural de la nación por parte del Estado.

Sin embargo, antes y a la par del giro intercultural, en 1988 comenzaba la retirada definitiva del interés gubernamental por atender a la población indígena (Dietz y Mateos, 2011). Esta situación provocó un vacío del Estado, los movimientos indígenas y otras organizaciones aprovecharon para articular sus demandas y empezó un proceso de ciudadanización con tintes étnicos y con posicionamiento de la etnicidad como objeto de reivindicaciones indígenas (Dietz y Mateos, 2011); característica no generalizada, por supuesto, en toda la población indígena.

Actualmente la educación intercultural bilingüe sigue siendo el paradigma guía de las escuelas indígenas, llamadas también bilingües, del país. No obstante, las críticas más constantes al sistema indígena han recaído en el “carácter incompleto y de segunda clase del sistema, así como la persistente asimilación e integración cultural” (Jiménez, 2009: 46) que muchos docentes todavía llevan a cabo en las escuelas, aun cuando discursivamente se abogue por el respeto de la diversidad étnica y lingüística. En muchos casos, las escuelas para indígenas se siguen caracterizando por ofrecer un servicio diferencial, paralelo y compensatorio, por la deficiente calificación profesional de los maestros, por la escasez presupuestaria y precariedad de sus instalaciones, por la operación de un curriculum rudimentario enfocado en la enseñanza del castellano y por la insuficiencia de material didáctico (Bertely, 1998b).

En ese sentido, como sostiene Bertely (1998b), resulta paradójico que, por un lado, durante el siglo XX, la educación para los indígenas haya avanzado en el reconocimiento de la diversidad lingüística y étnica del país y de la inequidad económica, política y social padecida todavía por los indígenas, pero, por otro, se haya institucionalizado una “identidad homogénea y un modelo de educación indígena precario y segregador” (93), que borra las diferencias y diversidad entre los pueblos, así como sus antecedentes, representaciones culturales y expectativas en torno a la escuela.

⁸Al reformarse dicho artículo, se reconoció por primera vez la condición pluricultural de la nación. En 2001, habrá una nueva modificación constitucional donde se refrenda dicho reconocimiento sólo que transfiriéndose al artículo 2°. De esta manera, desde el 2001 el artículo 2° menciona: “la Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitan en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas” (Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos).

En este proceso la figura del docente ha sido vital en tanto emisor de la ideología del Estado y principal agente civilizador, posición no exenta de contradicciones, como lo demostró Vargas (1994) con los maestros tarascos, ya que su formación homogeneizante y el empeño de ser agente de cambio en beneficio de los sectores más desfavorecidos de su sociedad lo llevó a darse cuenta al mismo tiempo de la explotación y sojuzgamiento de las colectividades indígenas (Vargas, 1994: 251) o, como lo plantean Dietz y Mateos (2011), algunos maestros bilingües se convirtieron en intelectuales u ocuparon puestos políticos en su comunidad, constituyendo lo que denominan el resultado no intencional del indigenismo, es decir, las “primeras plataformas para la articulación de las luchas indias en el seno de su propia institución” (72).

Ante esta revisión general, la escuela para indígenas puede ser vista como una creación del Estado (enmarcada en el proyecto nacional mexicano y acorde a los diferentes fines perseguidos por el Estado), con los docentes como agentes y principales ejecutores de la política educativa en turno. No obstante, el interés de la presente investigación se sitúa en una segunda dimensión de la escuela: como un espacio simbólico-social (es decir, más allá del espacio físico) que se ve influenciado por procesos sociales, históricos y políticos del contexto y por los sujetos que lo constituyen (la escuela como construcción social), donde entran en juego padres de familia, alumnos, autoridades locales. En otras palabras, el interés está en indagar la manera en que los actores locales, en un contexto específico, construyen la escuela para indígenas y le otorgan diferentes significados.

Estado de la cuestión

La propuesta de investigación se inscribe en lo que se ha denominado Antropología de la educación o Antropología de los procesos educativos (Rockwell y González, 2012), campo compuesto por estudios antropológicos sobre educación (estudios desde la antropología que miran hacia la educación como objeto de investigación) y estudios de los procesos educativos (abordados desde otras disciplinas) que combinan categorías como diversidad cultural, educación y pueblos indígenas desde los discursos institucionales y oficiales, pero también desde los propios sujetos, comunidades y agentes emergentes (Bertely y González, 2003). Dentro de este segundo grupo de investigaciones existe una incorporación de conceptos antropológicos como cultura, etnicidad, poder o lenguaje; punto que resulta clave en la delimitación del campo mismo.

El estudio de la educación dentro de la Antropología es un campo en vías de consolidación, no obstante, la articulación y compromiso de la misma con la educación ha sido una constante dentro de la política indigenista en nuestro país.⁹ A nivel mundial¹⁰, a pesar de que desde los años cincuenta y sesenta del siglo pasado constituya un campo fértil, todavía se debate si la Antropología de la educación es una disciplina autónoma o una subdisciplina de la Antropología (Levinson y Pollock, 2011). En muchos estudios los procesos educativos (más allá de la escolarización) son el centro de interés, junto con las identidades e identificaciones enseñadas y las dinámicas de control, poder y desigualdad que dentro de éstos delinear la vida diaria de las sociedades (Levinson y Pollock, 2011).

En México, a partir de los años ochenta del siglo pasado se da un viraje en el tipo de investigación realizado en el campo educativo, debido a los cambios sociales, culturales, económicos y políticos que se suscitaron a nivel nacional (México), regional (América Latina) y global, así como a la emergencia de nuevas identidades y contextos, caracterizados por una desigualdad económica, por relaciones asimétricas de poder y por movimientos migratorios. Esta situación obligó a redireccionar la mirada hacia el análisis y la comprensión de las relaciones entre la educación, el Estado y los diversos actores sociales, dentro de contextos rurales-urbanos y migratorios distinguidos por la diversidad social, cultural y étnica (Rockwell y González, 2012). Por lo tanto, actualmente los estudios se caracterizan por:

- + Concebir a la educación como un proceso cultural y social.
- + La educación es vista más allá de la escuela, por lo tanto, los contextos socioculturales y políticos adquieren importancia central (y no sólo periférica), al visibilizarse la relación escuela-contexto y otorgarle a este último un lugar clave en las explicaciones.
- + Se incluye al poder como una categoría para explicar las relaciones entre los actores y sus contextos (relaciones de poder).

⁹ Algunos aspectos sobre la relación indigenismo y educación fueron revisados en el apartado Antecedentes.

¹⁰ En cada país recibe nombres distintos, dependiendo de las tradiciones disciplinarias y contextos de su gestación: Antropología pedagógica (Alemania) o etnografía de la educación (Reino Unido), por poner dos ejemplos (Anderson-Levitt, 2012).

+ Metodológicamente, las investigaciones apuntan hacia un desdibujamiento de las fronteras disciplinarias, el cuestionamiento a la autoría del antropólogo y la propuesta de investigaciones colaborativas (co-autoría indígena) y la ampliación y resignificación del trabajo etnográfico.¹¹

Por ende, la Antropología de la educación en tanto campo de investigación puede ser visto como una manera de construir y problematizar la realidad (una manera de hacer investigación), más que una subdisciplina; que pone en la mesa de debate la importancia y reflexión sobre la articulación teórica y metodológica entre las disciplinas sociales, históricas, lingüísticas y antropológicas en educación (Bertely y González, 2003).

Dentro de este campo, sobresale un eje temático denominado “estructuras y culturas escolares” (Rockwell y González, 2012). El punto de partida es considerar a la escuela como una construcción social (Rockwell, 2007; Mercado, 1992; González, 2008), permeada del contexto sociocultural e histórico de la comunidad (Escalante, 2009). En este tipo de estudios la escuela y los mundos escolares (las culturas escolares, como las denomina Rockwell, 2005; 2009) son estudiados en relación con otros contextos sociales, donde pueden existir conflictos, negociaciones, refuncionalizaciones o complementaciones entre lo que otros autores denominan procesos sociales culturales suscitados en la escuela y los procesos culturales comunitarios (Jiménez, 2009).

Dentro de este eje, los espacios educativos son concebidos como lugares con “complejas redes sociales y políticas que rebasan la delimitación institucional, y que se encuentran inmersas en geografías del poder y sujetas a múltiples tensiones” (Rockwell y González, 2012: 5). Padres, profesores, directores, estudiantes y autoridades son vistos como actores sociales con agencialidad en las negociaciones y proposición de los significados y representaciones de la escuela y cuyas “estrategias actorales de interpretación” producen múltiples realidades de las mismas (Rockwell y González, 2012). En ese sentido se puede recordar la investigación de Rebolledo (2009), que analizó las experiencias escolares de tres generaciones diferentes de familias chinantecas y su relación con el contexto socioeconómico (aspecto estructural) y el uso de la lengua indígena y el español, y encontró diversas resignificaciones de los discursos sobre la escuela y la escolarización y diferentes estrategias escolares por parte de las familias. O el estudio de Cano (2006) sobre las percepciones y

¹¹La etnografía es vista como un enfoque (y no un mero método) que “conlleva trabajo de campo prolongado en un lugar, con un compromiso con el conocimiento y los sentidos locales, y produce descripciones teóricamente informadas de los procesos socio-culturales y de sus connotaciones de poder” (Rockwell y González, 2011: 3)

expectativas de padres de familia huastecos en la ciudad de Monterrey, donde encuentra diferentes significados que los padres otorgan a la escolaridad y establece conexiones entre escolarización, ascenso social y relaciones dentro de la comunidad moral.

De igual manera, dentro de este grupo de investigaciones hay un interés por la historia social de la escolarización y lo que Bertely (2008a) denomina la visión exógena de la escuela: fijar la atención en los contextos en los que se implanta la escuela (los procesos de escolarización). Por ende, estos estudios conciben a la escuela como un espacio de contacto entre las poblaciones indígenas y la sociedad nacional (Messing y Rockwell, 2006) y a la escolarización o la tradición escolar como las relaciones históricas que los pueblos indígenas han establecido con el Estado (Escalante, 2009; Bertely, 1998a).

La “etnicidad en la escuela” es otro eje que se ha constituido como transversal en muchos estudios, específicamente los que toman como punto de partida las apropiaciones locales del proceso de escolarización (Bertely y González 2003). Las investigaciones englobadas dentro de este eje (que estas autoras han denominado “apropiación escolar y etnogénesis”) trascienden lo pedagógico y buscan la etnicidad en la escuela y en lo políticamente significativo para los actores. Centran su atención en las apropiaciones locales del proceso de escolarización (la apropiación local del discurso educativo oficial a favor de los intereses nativos). Dentro del concepto de apropiación, Bertely (2005) propone una distinción entre dos sentidos: pensar la apropiación en un sentido amplio que describe toda traducción local, individual y colectiva de los componentes de la cultura escolar (apropiación local de la escolarización) y un segundo sentido que incorpora la dimensión étnica y política, enfatizando en el uso de los recursos emblemáticos que los grupos étnicos hacen en función de lo políticamente significativo (etnogénesis escolar o apropiación étnica de la escolarización) (Bertely, 2005; 2008b).

Estos estudios de apropiación complementan los realizados en torno a la reproducción social y a la producción cultural en contextos educativos (Levinson y Holland, 1996), ya que enfatizan la agencialidad de los actores educativos frente a la institución escolar (los actores no son entes que reciben pasivamente la política educativa). Dentro de éstos sobresale el estudio de Mosley (2001), donde se investiga la apropiación escolar relacionada con la participación de las familias y los jóvenes indígenas en una comunidad oaxaqueña. La autora analiza las “complejas relaciones que los usuarios de la educación formal establecen entre cultura, identidad, desarrollo y escolarización, dentro del contexto sociopolítico local” (Bertely y

González, 2003: 75) y el estudio se centra en la perspectiva de los actores locales y su papel activo en tanto creadores de las situaciones que viven.

Es posible reconstruir un tercer eje temático referido al sistema educativo indígena y a la primaria para indígenas en general. Muchos de estos estudios se focalizan en el uso de las lenguas (indígenas junto con el español) dentro del salón de clases (Podestá, 2000; Mena, Muñoz y Ruiz, 1999; Martínez, 1994), por lo que a veces son clasificados bajo otros criterios temáticos (Sociolingüística educativa [Bertely y González, 2003] o lenguaje y cultura escrita [Rockwell y González, 2012]). En otros casos, y no necesariamente dentro del enfoque arriba explicado, los estudios cuentan con un claro sesgo evaluativo (De Gortari y Briseño, 2003; Ezpeleta y Weiss, 2000), con la atención centralizada en el aspecto lingüístico, la disparidad entre el discurso y la práctica (Goethals, 2005; Torres, 2010), cuyos resultados evidencian el fracaso de la enseñanza bilingüe y la caracterización del subsistema como marginal y excluyente. Dentro de este eje también es posible englobar el amplio número de censos, estadísticas y evaluaciones de organismos o instituciones que arrojan los mismos resultados y cuestionan la “calidad” de dicho sistema.

Por último, en lo que se refiere a las investigaciones educativas específicamente localizadas en el estado de Puebla, existe la siguiente variedad. De acuerdo a la revisión realizada por Bertely y González (2003), Puebla se encuentra entre los estados –junto con Oaxaca, Chiapas, Michoacán, Jalisco y el Estado de México- que concentran el mayor número de investigaciones realizadas bajo esta perspectiva de entrecruzamiento entre educación y diversidad cultural. No obstante, cuando se hace una revisión más detallada, se observa que los estudios se restringen a ciertas regiones y grupos étnicos: la Sierra Negra (Tehuacán) y la región de Atlixco (Tochimilco) con nahuas (Podestá, 2000) y la ciudad de Puebla con indígenas migrantes (nahuas y mazatecos) (Martínez, 2008).

O bien dichas investigaciones se ubican en campos disciplinarios ajenos a la Antropología de la educación. En la revisión hecha encontré materiales que pueden ser clasificados de la siguiente manera: estudios lingüísticos y sociolingüísticos (Flores, 2006; Torres, 2010; Conde, 2005 y Guarneros, 2011), experiencias educativas “alternativas” (Acevedo, 2005; Proyecto CIESAS-UNICEF, 2007), estudios antropológicos (Antequera, 2004; Avalos, 2005) y estudios interdisciplinarios (Martínez, 2008 y Podestá 2000; 2007), casi todos ellos localizados en la Sierra Norte de Puebla, con algunas excepciones en la zona de Atlixco y en Sierra Negra.

La presente investigación intenta contribuir al campo disciplinario de la Antropología de la educación en los siguientes puntos. El primero tiene que ver con la zona de ubicación y la anomalía institucional ya mencionada. Como se pudo observar, varios de los estudios en Puebla se centralizan en ciertas regiones, dejando fuera otros contextos, con diversidad etnolingüística, pero atravesados por dinámicas y procesos de urbanización, cercanos a grandes centros urbanos y flujo constante de su población a éstos, como es el caso de Chalchihuapan. De igual modo, la coexistencia –y habría que añadir competencia- de tres primarias pertenecientes a subsistemas educativos distintos (bilingüe y general) vuelve atractivo el contexto. En muchos casos la convivencia entre primarias no indígenas y la indígena permite observar diferentes tipos de relaciones (étnicas y sociales) y representaciones en torno a la última, a través del efecto “espejo” y contrastivo creado a partir de la elección de una de ellas.

Otra contribución está relacionada con la construcción social de la escuela. Como se ha reiterado, la propuesta de fondo es complejizar la mirada en torno a la escuela bilingüe y enfocar la atención en la construcción de la misma a partir de los actores locales. Como se intentará sostener, más allá de la imagen de educación diferenciada, marginal o excluyente del sistema indígena, los padres de familia, desde diferentes arenas locales, expectativas y trayectorias, resignifican la escuela, construyendo imágenes distintas de ésta.

Finalmente, el estudio busca ahondar en el universo de los padres de familia al colocarlos como actores protagónicos. A diferencia de docentes y alumnos, los padres de familia, en tanto actores centrales de los procesos escolares, no han tenido la misma atención dentro de las investigaciones; en muchos casos éstas pueden dividirse en dos grandes tipos: las que abordan las expectativas y valoraciones de los padres hacia la escuela de sus hijos como temáticas centrales (Cano, 2006; Miranda, 1995) y los estudios que analizan la relación familia-escuela y la participación de la primera en los espacios escolares (lo que desde el discurso institucional se nombra “participación social”), varias veces con un claro corte evaluativo y focalizados en mejorar las relaciones de ambos espacios y actores (Schmelkes, S. et. al., 1979; Guevara, 1996; Villarroel y Sánchez, 2002; Huerta, 2009). Por lo tanto, la presente investigación - desde una mirada histórica, relacional y contextual- pretende aportar información y aspectos relevantes encaminados a la “comprensión” de dichos actores.

Asideros teóricos

La investigación es un intento por problematizar la mirada en torno a la institución escuela bilingüe: esta última no se reduce a un mero instrumento del Estado cuyo fin es la homogeneización de la población indígena, como a inicios del siglo XX se planteó, o como un espacio de revitalización lingüística y promoción de la interculturalidad, pertinente lingüística y culturalmente, como desde 1990 se sostiene; sino que se ve atravesada y configurada por elementos contextuales y por sujetos que le imprimen un sentido diferente en cada caso.

Inscrita en lo que se ha denominado Antropología de la educación o Antropología de los procesos educativos (Rockwell y González, 2012), la investigación parte de la escuela como una construcción social (Rockwell, 2005, 2007; Mercado, 1992; González, 2006), lo que implica tomar en cuenta la heterogeneidad de los aspectos culturales e ideológicos de los sujetos y sectores sociales implicados en la vida escolar (Mercado, 1992) y enfatizar en su diversidad y variabilidad nacional, regional o local (González, 2008). Es decir, más que sólo una creación del Estado, cuyo fin último sería la socialización de las ideologías de los regímenes (Rockwell, 2007), la instauración de las escuelas en los diferentes contextos implica un “crisol de diversas demandas y expectativas, políticas y planes, normas y reformas, prácticas y saberes, que dan como consecuencia diferentes maneras de comprender y entender a la escuela” (Rockwell, 2007: 307), incluso en muchos casos posicionando a la escuela como un “escenario históricamente construido de confrontación social” (González, 2008: 50).

Esta posición coincide también con la propuesta teórica/metodológica de Bertely (2008a) cuando habla de la visión exógena de la educación, es decir, de una escuela pensada “desde afuera” y en estrecha relación con los usos sociales atribuidos al proceso de escolarización y, en donde se recalca cómo los contextos sociales, culturales y políticos locales confieren legitimidad y consenso a la educación ofrecida.

Ambas ideas tienen como base común la teoría de la producción cultural y social en la escuela (Levinson y Hollande, 1996; Rockwell, 1996). Una de las preguntas que los autores sugieren, dentro de esta perspectiva, es cómo la gente ocupa creativamente el espacio de la educación y escolarización y lo utiliza para transformar aspiraciones, relaciones familiares, conocimientos locales y estructuras de poder. Este aspecto me posibilita pensar en las funciones de la escolarización que los padres de familia construyen y sus razones. Los autores citados proponen dos conceptos: el de “producción cultural”, que permite entender las fuentes

y limitantes de la acción social (los autores hablan del interjuego entre agencia y estructura) y el de “persona educada”, concepto construido localmente y que alude a las especificidades culturales de los contextos.

De esta última idea se desprende la otra base teórica general que sustenta la investigación: el interjuego entre agencia y estructura. Si bien es retomada para abordar las elecciones a partir de la teoría de la acción, a lo largo de todo el trabajo se intenta conseguir un equilibrio entre una visión macro y una microsocia: la primera que concibe a la acción del hombre como resultado inevitable de determinaciones objetivas (estructuras políticas o económicas) y enfatiza lo determinante de las estructuras o el poder de las instituciones (Bourdieu, 1997; Zamora, 1990); y la visión microsocia que propone a la acción determinada por el sujeto, en tanto constructor de lo social, aludiendo así al aspecto subjetivo (Berger y Luckman, 1968; Zamora, 1990). Por lo tanto, se busca tomar en cuenta los aspectos estructurales implicados en las elecciones, construcciones e imaginarios, pero también se procura cuestionar una total determinación de los mismos, al resaltar las incorporaciones, complementaciones, reelaboraciones o negaciones de dichas disposiciones que los sujetos hacen en sus interacciones y ámbitos particulares (Mena, 1999). Cuando hablo de “estructura” o “elementos estructurales”, incluyo elementos muy diversos entre sí: las condiciones económicas de los alumnos y padres de familia y su posicionamiento dentro de la comunidad, la normatividad escolar, las condiciones de trabajo y las reglas tácitas y explícitas propias de la política pública educativa y el magisterio y sus prácticas.

Además de estas dos bases teóricas generales, dentro de cada capítulo incorporo conceptos a manera de microteorías que constituyen sólo guías analíticas que posibilitan la descripción y explicación de los elementos constitutivos de las elecciones de los padres de familia y permiten iluminar conceptualmente las diferentes dinámicas encontradas. A continuación incorporo una breve explicación de las mismas.

El Capítulo I, titulado “¿Dónde se sitúa la primaria bilingüe? Entramados socioeconómicos, lingüísticos, políticos y religiosos en San Bernardino Chalchihuapan”, describe el contexto socioeconómico, lingüístico, político y religioso en el cual se localiza la primaria bilingüe. Constituye un capítulo de entrada a la Junta Auxiliar, como parte del municipio de Ocoyucan y del estado de Puebla. Para analizar dicho contexto local, hago uso de ciertos conceptos como campo, arena, facción y conflicto, provenientes del paradigma

procesual de la antropología política (Swartz, Tuden y Turner, 1994; Lewellen, 2003; Castro y Rodríguez, 2009).¹²

De igual modo, retomo el enfoque de la micropolítica o política local, el cual se centra en el análisis de las “disputas entre diferentes facciones por los cargos públicos y conflictos entre los distintos titulares de los cargos locales” (Gledhill, 2000: 201). El interés está en comprender las situaciones locales, pero bajo la idea de que los procesos locales reflejan procesos políticos mayores y conflictos a escala nacional y, en muchos casos, estos últimos contribuyen a los primeros (Gledhill, 2000). Si bien mi objetivo no es realizar un análisis político de la Junta Auxiliar, considero que lo brevemente esbozado puede describir y delinear los sucesos observados y aportar a la comprensión de las elecciones escolares e imágenes y percepciones de la primaria bilingüe en la comunidad.

Por su parte, en el Capítulo II, “Entre el pasado y el presente: configuración histórica de la primaria bilingüe desde lo local”, se analiza el proyecto promocional sostenido por la primaria bilingüe desde su fundación hasta la actualidad, quiénes y cómo lo han construido y hacia quienes se ha dirigido. Como su nombre lo indica, este capítulo está dividido en dos grandes partes: una sincrónica y otra diacrónica, aunque el interés está en mostrar una mirada procesual, sin marcar un corte entre el presente y el pasado. El análisis de este segundo capítulo se fundamenta en dos vertientes teóricas: la escuela como construcción sociohistórica (González, 2008; Mercado, 1992, 1995; Rockwell, 1995, 2007), ya explicada, y el uso estratégico de la etnicidad (Bertely, 1997; Dietz, 1999, 2003) y de los apelativos estigmatizantes históricamente construidos en torno a “lo indígena”, así como la escuela en tanto nuevo atributo social y étnico (Bertely, 1997; 1998).

La primera vertiente sirve para examinar el proceso de fundación de la primaria y el proyecto promocional construido y sostenido desde entonces hasta la actualidad. Por su parte, la segunda permite comprender la manera de operar del proyecto promocional en su intento

¹² A partir de los años cincuenta y sesenta del siglo pasado, con Gluckman y lo que más tarde sería la Escuela de Manchester, se da una ruptura con los análisis estructuralistas que se hacían de los sistemas políticos. Enfatizar en la dimensión procesual de la política y centrarse en el conflicto dio lugar a “estudios dinámicos y diacrónicos de las sociedades en proceso de transformación” (Swartz, Tuden y Turner, 1994:120). Sin embargo, fue en 1966 con la publicación de “Political Anthropology”, cuando Swartz, Tuden y Turner establecieron los conceptos fundacionales del análisis procesual. Para ellos, el estudio de la política es “el estudio de los procesos implicados en la determinación e instrumentación de las metas públicas y en el logro diferenciado y el uso del poder por los miembros del grupo respecto de esas metas” (1994: 105). Este cambio implicó centrarse ya no en las normas, valores y estructuras sociales atemporales, sino en la competición, conflicto, historia y cambio (Lewellen, 2003). Para llevar a cabo esto, se propuso el uso de conceptos como campo, arena y facción.

por obtener recursos materiales con los diferentes niveles de gobierno (local, municipal y estatal y federal) y la apuesta por la escolarización de lo que he nombrado “los nuestros”, para referirme a los docentes indígenas en poblaciones igualmente indígenas.

Dentro de la escuela como construcción social, resalto la construcción de las escuelas en contextos específicos (fundaciones) y retomo la noción de operación cotidiana de Mercado (1995), para quien esta operación se ve definida en función de las fuerzas e intereses de los individuos y grupos que participan y su constante negociación y creación de acuerdos, donde convergen o se oponen las valoraciones de cada uno en torno a la escuela.

La segunda vertiente teórica alude a la “etnicidad” y su uso estratégico en la consecución de recursos para la escuela. Para hablar del concepto me adscribo a la perspectiva constructivista (Barth, 1976; Giménez, 2006; Cardoso de Oliveira, 2007; Dietz, 1999; 2003), para la cual la etnicidad es una forma de organización de los grupos sociales que usan mecanismos de delimitación y, por ende, diferenciación frente a otros, a partir de rasgos considerados distintivos de las culturas implicadas. Por lo tanto, la identidad étnica será vista como organizadora de relaciones sociales y señalamiento de la frontera étnica (Barth, 1976) y posibilitará a los miembros de un grupo étnico autoclasificarse y clasificar a otros con fines de interacción. Por su parte, y bajo la lógica expuesta, la escuela o escolarización se plantea como uno de los nuevos atributos étnicos (perspectiva agregacionista de la etnicidad), a partir del cual los grupos crean diferencias, y que se convierte en un recurso estratégico, relacionado con usos políticos o culturales particulares (Bertely, 1997; 2008b). En ese sentido, como lo demuestra Bertely (1998a) en su estudio ubicado en la comunidad zapoteca de Yalalag, la “escolarización estándar no excluye, imposibilita o niega el mantenimiento de la etnicidad zapoteca, sino que le agrega nuevos atributos de identificación” (194). Específicamente en esta investigación, la apropiación étnica de la escolarización no constituye un elemento central de la misma y, por ende, no será retomada como posicionamiento teórico-metodológico durante el análisis. Sin embargo, haré algunos comentarios al respecto en este Capítulo y dentro de las Consideraciones finales.

“El universo de los padres de familia: caracterización de los padres que mandan a sus hijos a la primaria bilingüe” es el nombre del Capítulo III y en éste la figura protagónica es el padre de familia. El capítulo se plantea como una manera de complejizar la mirada en torno al perfil de los padres de familia que asisten a la primaria bilingüe. La discusión teórica se centra en lo que he nombrado “etiquetas”, usadas en la caracterización de la población escolar de la

primaria bilingüe. Para abordarlas, junto con los posibles procesos de diferenciación, estigmatización y jerarquización que conllevan y su relación con las elecciones escolares y las imágenes y percepciones de la primaria bilingüe, he decidido retomar tres posicionamientos teóricos, entrelazados en ciertos puntos.

En primer lugar, para hablar de las etiquetas uso el concepto de estigma de Goffman (2006), definido como un atributo peyorativo y desacreditador, y estigmatización como el proceso de señalamiento y partir del cual es posible que se creen diversos estereotipos y tipos de discriminación. Sin embargo, las etiquetas se refieren a categorías sociales de clase, etnia, género y escolarización, las cuales he decidido considerar como construcciones socioculturales y herramientas para normar y regular asimétricamente las relaciones entre grupos o sectores y justificar la posición subordinada de alguno de ellos (Urteaga, 2010), es decir, pensándolas como categorías que crean diferenciaciones sociales entre los actores (diferentes capitales económicos, políticos, culturales, lingüísticos o simbólicos) y que los sitúa en diferentes posiciones dentro del campo social (Bourdieu, 1985), o también como categorías de poder (Curiel, 2007). Al hablar de estas categorías, me sitúo en el paradigma de la interseccionalidad (Crenshaw, 1991) o de los estudios raza-etnia, clase y género (Andersen, 2006). La idea general de este paradigma es tener una visión no escindida de las categorías y las divisiones sociales y sus efectos de estratificación social (Guzmán, 2010); un enfoque interseccional analiza las conexiones entre las estructuras de género, raza-etnia y clase y cómo la intersección de estas estructuras sociales puede producir un contexto complejo de desigualdad (Andersen, 2006).¹³

Finalmente, el Capítulo IV, intitulado “La construcción de la elección escolar y las imágenes de la primaria bilingüe: una propuesta de articulación”, analiza la construcción de las elecciones escolares de los padres y su relación con las imágenes y percepciones de la primaria bilingüe. Se proponen las expectativas, los sentidos y significados dados a la escolarización como telón de fondo en dicha construcción y se establece la existencia de dos grupos de padres con procesos y explicaciones divergentes, dando como consecuencia dos concepciones y (re) significaciones de la primaria bilingüe. En el capítulo se hace alusión a dos nociones

¹³ Con su génesis en el movimiento feminista y los grupos antirracista estadounidenses (Andersen, 2006; Guzmán, 2010), el enfoque interseccional planteaba las categorías de género, clase, raza-etnia como sistemas de opresión, dominación y marginación que se veían en múltiples y traslapadas formas de opresión convergentes en las experiencias de las mujeres de color (Guzmán, 2010: 72).

teóricas para analizar la construcción de las elecciones de los padres: la experiencia escolar y el valor dado a la escuela, y la significación y construcción de imágenes sobre la primaria bilingüe.

La primera noción se fundamenta en Saucedo (2001; 2007). Para la autora, el valor de la escuela se construye desde posiciones diversas dentro de los grupos sociales, pero de igual modo a lo largo de la historia de dichos grupos y de la historia de los individuos. Por lo tanto, los sujetos ajustarán el valor de la escuela en función de sus experiencias de vida, lo que la lleva a afirmar que “no existen determinismos mecánicos para pensar el acceso y la permanencia en la escuela, ni interpretaciones fijas sobre el valor de la misma” (Saucedo, 2007: 40), dando como resultado “respuestas múltiples en torno a la escolaridad”. Saucedo parte del concepto de Vygostky de experiencia cuyo elemento central es que no todos reaccionan de la misma manera ante las mismas condiciones de vida.

Por otro lado, la categoría de elección funciona como un “escenario” desde el cual mirar las percepciones, imágenes y significados que los padres de familia construyen sobre la primaria bilingüe. Con el fin de abordar estas construcciones retomo el concepto de imaginario social de Castoriadis (1975; 2005) como guía analítica para explicar la resignificación que los padres de familia hacen de la primaria bilingüe y cómo perciben, explican y crean una imagen de la misma. Para dicho autor, la sociedad está conformada por un magma de significaciones imaginarias sociales (Castoriadis, 2005) desde las cuales los individuos son conformados como individuos sociales “con la capacidad de participar en el hacer y en el representar social, que pueden representar, actuar y pensar de manera coherente y convergente e incluso cuando sea conflictual” (Castoriadis, 1975: 230). Dentro de esta postura, la imaginación es vista como la capacidad humana “que permite mudarse a los hombres de una concepción simbólica de lo real y crear una hipótesis, un nuevo horizonte o una nueva significación (Meseguer, 2012: 62). En ese sentido, lo imaginario, más que referirse al sentido de imagen o representación de algo más, alude a la capacidad imaginante, origen creativo de la productividad social, “creación incesante y esencialmente indeterminada de figuras/formas/imágenes” (Castoriadis, 1975: 10), en términos generales, a la capacidad de inventar e imaginar significaciones. Por lo tanto, más que analizar la configuración de los imaginarios sociales, el concepto me sirve como matriz de sentido (Meseguer, 2012) a partir de la cual centro la atención en la capacidad creadora de los padres para percibir, explicar y construir imágenes de la primaria bilingüe, partiendo de sus trayectorias de vida, posiciones dentro del contexto y arenas locales y la configuración histórica de la primaria, todos elementos articulados en la categoría de “elección”.

Ruta metodológica

El trabajo de campo que sustenta esta investigación abarcó un periodo de cuatro meses. Inicié a finales de agosto de 2012 con las primeras visitas a la institución y presidencia auxiliar y terminé aproximadamente a finales de diciembre. Algunas entrevistas se realizaron los primeros días de enero de 2013 y realicé una segunda visita de campo la primera semana de marzo, también del presente año. Durante los cuatro meses, uno lo viví en la comunidad y el resto viajé diariamente a la Junta, dada la cercanía con la ciudad de Puebla.

Sin embargo, mi primer contacto con Chalchihuapan se dio desde el año 2007, a partir de un programa de servicio social, después con una investigación sobre tradición oral y finalmente para la tesis de licenciatura (2008-2009). Durante este último periodo pude estar un ciclo escolar completo en la primaria, pero mi centro de observación se limitó al espacio escolar. Por lo tanto, este segundo trabajo de campo constituyó un reto ya que implicó una relectura, confrontación y diálogo de y con mis propias miradas e interpretaciones de un mismo contexto en diferentes momentos y desde diferentes disciplinas de estudio.

El enfoque etnográfico es la base metodológica de la investigación. Hablo de “enfoque” puesto que no reduzco el trabajo etnográfico a una técnica o método (cuyo producto inmediato es el texto etnográfico), sino a una manera específica de construir la investigación¹⁴ (Bertely, 2000b), caracterizada por los siguientes puntos:

+ Una tensión¹⁵ entre lo objetivo y lo subjetivo. Esta tensión hace referencia al investigador y el reconocimiento explícito de su posición dentro de la investigación, es decir, el bagaje cultural, compromiso ético, postura política y antecedentes históricos del mismo son inevitables e inciden en los resultados.

+ Una tensión entre la teoría y la práctica. En el trabajo etnográfico existe una imbricación del trabajo teórico y la tarea descriptiva (Rockwell, 2009). La idea es ir construyendo “nuevas

¹⁴ En ese sentido, considero al trabajo de campo (piedra angular de la etnografía) como un punto de vista integral y complejo, una técnica, situación, proceso, secuencia de acciones, comportamientos y acontecimientos (Velasco y Díaz Rada, 2006).

¹⁵ Las tensiones escapan de la visión dicotómica y están pensadas como un continuum entre las dos posiciones, con diversos niveles dentro, con fronteras muchas veces difusas y en un constante negociar entre éstas a lo largo del proceso de investigación.

relaciones conceptuales acerca de los procesos estudiados” (Rockwell, 2009: 66), a través de una constante retroalimentación entre las categorías teóricas y las sociales.

+ Una tensión entre lo local y lo global (o también denominado lo particular y lo general). Lo que se pretende es articular lo local (en este caso la Junta Auxiliar y la primaria bilingüe) con procesos sociales y políticos más amplios, generados en espacios nacionales y globales (Rockwell, 2009). Esta característica permite situar a la presente investigación como lo que Rockwell llama “estudios en caso” (2009), es decir, el análisis de las elecciones escolares circunscrito a una Junta Auxiliar (microcosmos), pero cuyas relaciones construidas y hallazgos plantean la posibilidad de mirar una situación general, un fenómeno global o estructural en un contexto particular. En ese sentido, la investigación se podría establecer como un estudio de los significados otorgados a la primaria bilingüe (sistema indígena educativo) por los padres de familia en una Junta Auxiliar poblana.

+ Una tensión entre lo sincrónico y lo diacrónico. Se busca incorporar la dimensión temporal y al hacerlo el enfoque etnográfico reconoce la naturaleza cambiante de los procesos sociales y culturales así como la condición dinámica y compleja de la realidad (lo que se ha llamado historizar la etnografía, Rockwell, 2009). Por ende, la investigación está planteada como sincrónica con una profundidad diacrónica, a través de las trayectorias de vida de los padres de familia y la trayectoria local de la primaria bilingüe, desde su fundación hasta la actualidad. Esta articulación de perspectivas temporales o, como lo he denominado, desde una mirada procesual, permite buscar resignificaciones y continuidades de los fenómenos educativos a estudiar (Aguirre 2001) y enfatizar en lo dinámico y cambiante de la primaria y su contexto.

Por otra parte, retomé el modelo etnográfico tri-dimensional de Dietz y Mateos (2011) para hacer la distinción entre los decires, haceres y seres de los sujetos de investigación:

1.- Dimensión semántica: centrada en el actor y en el discurso de ese actor desde una perspectiva *emic*¹⁶ (discurso recopilado mediante entrevistas etnográficas).

2.- Dimensión pragmática: centrada en los modos de interacción, donde se destaca la praxis desde una perspectiva *etic*. El método usado es la observación participante.

¹⁶ Al igual que Dietz (2009; 2011), retomo las categorías *emic/etic* como puntos de observación, es decir, una mirada desde el sujeto de investigación y otra desde el investigador, respectivamente.

3.- Dimensión sintáctica: punto de articulación de los discursos de identidad y las prácticas de interacción, de donde surgen contradicciones al contrastar la información etnográfica de tipo emic-etic. Para esta investigación planteé situar en esta dimensión la noción de “seres”, es decir, buscar en las trayectorias de vida y caracterización socioeconómica los motivos y razones de los decires y haceres de dichos sujetos. Dado los límites temporales del trabajo de campo, conservo las dimensiones de análisis del modelo, sin embargo, considero que he dado más peso a la dimensión semántica (la de los decires) sobre las otras dos.

Universo de trabajo

Los padres de familia constituyen los actores principales de la investigación. Sin embargo, también recuperé las voces de docentes (principalmente de la primaria bilingüe), autoridades educativas (directores de todas las instituciones educativas de la Junta y supervisores de la zona 104 y 108 del sistema indígena), exalumnos de la primaria bilingüe y autoridades comunitarias (presidente auxiliar y algunos regidores), además de los nombrados “agentes de escolarización” o líderes comunitarios.

Para el caso de los padres de familia, se pudo trabajar en particular con una muestra de 18 padres de la primaria bilingüe y alrededor de cinco padres de la primarias restantes (tres de la Aquiles y dos de la Revolución).¹⁷ Dado el tiempo limitado, sólo fue posible llevar a cabo las trayectorias de vida de ocho de ellos. No obstante, a lo largo del trabajo de campo pude recopilar comentarios, reflexiones, rechazos y posicionamientos frente a las primarias, instituciones educativas y a la escolarización en general, que iban emergiendo en las diversas pláticas sostenidas –muchas de ellas fugaces- en los espacios escolares y comunitarios en general.

Docentes y directores conservaron sus nombres “originales” a lo largo del trabajo; sin embargo, decidí cambiar el nombre de los padres de familia y demás habitantes de Chalchihuapan ya que un par de ellos solicitaron la modificación, al no consentir la aparición de su nombre en la investigación.

Técnicas e instrumentos

Las dos principales técnicas usadas fueron la entrevista etnográfica y la observación participante. Por otro lado, la dimensión histórica y reconstrucción de la fundación de la primaria bilingüe se logró con el trabajo en el Archivo de dicha primaria y con entrevistas a

¹⁷ Sobre las maneras de “selección” de los padres y sus características, revisar el Capítulo III que presenta una explicación más detallada.

personas implicadas (testimonios orales). Para el trabajo en archivo incorporé la propuesta de Rockwell (2002), consistente en aplicar una mirada etnográfica a los documentos históricos para encontrar lo no documentado. Inscrita dentro de lo que ella llama el entrecruzamiento entre la historia y la antropología, la autora sugiere desarrollar dos “habilidades”: afinar la mirada y disciplinar la mirada¹⁸, ambas encaminadas a encontrar en el registro histórico los indicios que permitan “imaginar” lo que no se escribe.

La entrevista etnográfica es entendida como una interacción social (Bourdieu, 1999; Guber, 2005), circunscrita a una estructura social y atravesada por relaciones de poder inevitables entre los actores (investigador y sujetos sociales). No obstante, si bien es imposible borrar dichas relaciones asimétricas, es viable ejercer un tipo de “control” a través de la reflexividad, es decir, la consciencia de la posición propia y sus efectos en la interacción (Bourdieu, 1999). De igual manera, adopté el grado de informalidad y no directividad que caracteriza a la entrevista etnográfica (Guber, 2005), con el objetivo de no limitar los universos de sentidos del sujeto de investigación, en la lógica que tanto el investigador como el interlocutor cuentan con universos de sentidos diferentes, con ubicaciones sociales diferentes. Por lo tanto, usé guías generales y particulares con ejes importantes durante las entrevistas, siguiendo una lógica gradual desde lo general hasta lo menos general¹⁹. Básicamente dos fueron mis preguntas guías durante todo el proceso de investigación: ¿cómo, quién y por qué se fundó la primaria bilingüe? ¿por qué los padres de familia eligen la primaria bilingüe y no las otras primarias, qué toman en cuenta? Esta última constituyó, metodológicamente, una pregunta clave ya que –como se ha mencionado- remitió a la “elección” y su carácter de categoría “ancla”. En ese sentido, estas preguntas constituyeron inicios de conversaciones y entrevistas a partir de las cuales se fueron derivando otras con temáticas nuevas.

Por su parte, la observación participante se centró en los modos de interacción de los diversos actores, destacando precisamente las prácticas y sus interrelaciones con los discursos. El espacio privilegiado de observación fue la escuela, aunque fijé la atención en lo sucedido fuera del aula, donde padres de familia realizaban sus reuniones de Comité, platicaban con docentes y directora o simplemente interactuaban con otros padres. Los demás espacios de observación se establecieron a partir del seguimiento a los actores: presidencia auxiliar y

¹⁸ Si bien Rockwell aplica dichas habilidades para documentar la vida cotidiana de las escuelas en documentos históricos, me parece que pueden ser válidas para cualquier objetivo de investigación.

¹⁹ Para Guber (2005) se trata de dos momentos: la apertura y la focalización.

municipal para la gestión de recursos, reuniones de capacitación de docentes, hogares de algunos padres, concursos deportivos, fiestas, convivios escolares, entre otros.

De igual modo, tanto la observación participante como la entrevista etnográfica son métodos concebidos como complementarios: la primera proporciona el contraste de la “realidad” a lo que se comunica con las entrevistas, y la segunda otorga sentido a las acciones muchas veces incompresibles observadas y corrige inferencias precipitadas obtenidas por observación (Velazco y Díaz de Rada, 2006).

Como complemento de las entrevistas y la observación, y con el fin de ampliar y contextualizar la información, hice uso de las trayectorias de vida o itinerarios como un recurso metodológico que puede mostrar los procesos sociales, históricos, económicos y políticos de la comunidad²⁰ en las experiencias de vida de los sujetos sociales, y establecer la relación entre lo individual y lo colectivo (Aceves, 2008). En términos generales, las historias de vida se sustentan en lo que Bolívar (2002) denomina el enfoque biográfico narrativo como una forma de conocimiento válida de la realidad. De la misma manera, parto de la premisa de que la construcción que se haga del pasado está en función del presente, de lo que los sujetos seleccionan de ese pasado para darle sentido a su presente (Stephen, 2002).

(Auto) reflexiones: posicionamiento en la investigación y el paso de la Lingüística a la Antropología

Como ya mencioné, esta investigación se sustenta en un trabajo realizado en San Bernardino Chalchihuapan que abarcó más de los meses establecidos por el Programa de Maestría. Como lingüista y literata de formación, mi interés por el estudio de los procesos educativos y, más particularmente escolares, estuvo ligado con la diversidad lingüística del país, las políticas del lenguaje en México y la enseñanza de las lenguas indígenas dentro de los espacios escolares públicos. Proyectos universitarios de fomento a la investigación, un par de estancias de investigación en el INAH DF y COLMEX²¹ y un curso de dos años de náhuatl fueron delineando mis intereses.

²⁰ Por ejemplo, ver cómo la actividad económica (la producción y venta de jarcía), la migración internacional hacia Estados Unidos, las experiencias escolares de la otra primaria general se combinan en la historia de vida de los pobladores.

²¹ Las estancias estuvieron en el marco del Programa de Verano de la Investigación Científica que organiza cada año la Academia Mexicana de Ciencias (AMC). En éstas tuve la oportunidad de trabajar con la Dra. Martha Muntzel con la lengua tlahuica y su enseñanza en la Universidad Intercultural del Estado de México en San Felipe del Progreso y con la Dra. Rebeca Barriga en el proyecto de Lingmex y preparando mi protocolo de investigación para la Licenciatura.

Sin embargo, “los problemas educativos” estuvieron siempre presentes en el hogar: mi madre es maestra normalista y ejerce la docencia en nivel primaria desde hace 39 años y junto con sus hermanas (también maestras) siempre terminaban hablando de la “escuela y sus problemas” en fiestas, reuniones familiares o simples encuentros. Algunas de las experiencias narradas o “quejas” me parecían interesantes e incluso a veces divertidas; otras como las referidas al sindicato y las leyes llegaban a ser incomprensibles. Al paso del tiempo me di cuenta que la “jerga magisterial y escolar” no me era del todo ajena.

De igual modo, por el lado paterno la escolarización juega un papel importante dentro la familia. Mi abuelo Pedro –originario de un pequeño pueblo cerca de Tecamachalco²²- con tan sólo dos años de primaria (los únicos que pudo cursar porque en el pueblo no había más), supo explotar su conocimiento de la lectoescritura: en los últimos años de su vida se convirtió en un poblador con autoridad al que le solicitaban cartas de recomendación, discursos para recibir a candidatos o gobernadores e infinidad de documentos para uso legal. Para él, “el estudio” era la principal herencia para sus hijos y su mayor ilusión. Incluso la familia entera migró a la cabecera municipal (Tlacotepec de Benito Juárez) para que los hijos pudieran seguir con su primaria y posteriormente estos últimos fueron acercándose a la capital poblana conforme ascendían los niveles de estudio. Mi padre, por ejemplo, viajó a la capital poblana para estudiar el bachillerato y la Licenciatura en Medicina. Para mi abuelo, la escuela era la principal “arma para la vida” y la que permitía ser “alguien en la vida” y por eso, a pesar de los momentos económicos “difíciles”, su apuesta por la escolarización siempre fue una prioridad. No obstante, la escuela también fue un diferenciador social en el pueblo: sus hijos se convirtieron en la minoría letrada con estudios universitarios, lo que le brindó más “estatus” a la familia.²³ Muchas de las ideas del abuelo fueron retomadas por sus hijos y el reconocimiento por los logros escolares de nosotros, los nietos, se convertía en un elemento digno de reconocimiento en las reuniones familiares: el abuelo Pedro siempre tenía un discurso breve de felicitaciones en graduaciones o titulaciones.

Estos “recuerdos” y reflexiones fueron emergiendo durante las entrevistas con los padres de familia, las observaciones en la escuela y las etapas posteriores del proceso de

²² El lugar se llama San Gabriel Tetzocoyan (al sur del estado poblano, dentro de la región de Tehuacán) y se dice que antes la gente hablaba náhuatl. Mi abuelo no lo habló ni su familia pero en una ocasión me contó que llegó a aprender un poco cuando estuvo trabajando de peón en una hacienda del lugar.

²³ El abuelo Pedro era reconocido en Tetzoyocan y Tlacotepec porque fue uno de los gestores del primer sitio de taxis en Tlacotepec, lo que le permitió conocer varios alrededores ya como chofer y entablar muchas relaciones con diferentes personas, además de que políticamente era muy activo dentro de la comunidad.

investigación, cuando mi interés por comprender qué significado le estaban dando los padres a la escuela y por qué muchos le apostaban a la misma. Más allá de lo anecdótico, el ejercicio de reflexión (pero también de sensibilización) me sirvió para “descubrir” cuán implicada estaba en el tema de investigación: lo que al inicio parecía ser algo netamente académico comenzó a cobrar “sentido” personal a lo largo del proceso. Además, en la medida de lo posible, intenté que mi propia trayectoria personal y familiar de escolarización se convirtiera en una categoría heurística (Chávez, 2010) que se articulara y enriqueciera las otras fuentes de indagación.

Este elemento estuvo ausente durante mi primera investigación en la Junta. Centrada más en aspectos lingüísticos y sociolingüísticos de la práctica escolar de la primaria Niños Héroes, el eje articulador y la guía de las observaciones, entrevistas y espacios fue la lengua y sus posibles relaciones con diferentes ámbitos “extraescolares”. Sostuve que el principal “método” utilizado era la etnografía y lo reduje al uso de la observación participante en la escuela y comunidad y las entrevistas a diferentes actores. Durante estas últimas, el grado de directividad fue tal que en muchos casos terminaron siendo cuestionarios. Con estos breves comentarios no pretendo “desprestigiar” la investigación de licenciatura, sino introducir algunos retos y giros implicados en el salto disciplinario de la Lingüística a la Antropología y que comenzó con la relectura crítica de mi propia producción investigativa.

Un primer punto fue la “expansión” de la mirada durante el trabajo de campo, pero también en las diferentes etapas de la construcción de la investigación. De entrada, lo que me impulsó a incursionar en la Antropología fue precisamente mi interés por averiguar más allá de la lengua y de qué manera se articulaba con diferentes dinámicas contextuales, personales y escolares. En ese sentido, el enfoque antropológico me permitió iluminar aspectos que desde la Lingüística pasaban desapercibidos, al no constituir temáticas abordadas o exploradas dentro de la disciplina. Aspectos contextuales como los procesos económicos y políticos en la Junta Auxiliar me permitieron complejizar las relaciones y tramas que se tejían entre la primaria bilingüe y su contexto, así como la introducción de nociones como “etnicidad”, “experiencia”, “significado”, “imaginario” ayudaron a explicar muchos de los discursos de los padres y docentes. No obstante, también me planteó el reto de entrar en una serie de debates y discusiones sobre los aspectos y nociones mencionadas que desde la Antropología se han gestado.

El segundo punto tiene que ver con el proceso autorreflexivo del quehacer antropológico, sobre todo desde la mirada etnográfica a la cual me adscribo: la etnografía no

sólo como método sino como enfoque, es decir, una manera de posicionarse, construir investigación y construir “realidad”. Con eso no quiero decir que en la investigación lingüística donde hay “trabajo en campo” no exista una reflexión en torno al actuar del investigador, su posicionamiento y las relaciones establecidas con la población. Las hay, pero no constituyen ejes centrales de discusión ni de “preocupación” disciplinaria. Por lo tanto, entrar a este ámbito significó una sacudida personal y emocional al analizar críticamente mi primera investigación y visibilizar aspectos como la construcción del otro, las relaciones de poder implícitas entre investigador y colaborador y la manera de construir el “fenómeno educativo”. El salto a la Antropología no quiere decir que convierta a los investigadores en seres más sensibles, empáticos o autorreflexivos²⁴ sino que exige enfocar la atención en ciertos aspectos y explicitarlos, remarcando así el carácter eminentemente intersubjetivo de la investigación antropológica.

Finalmente, el tercer punto se relaciona con el posicionamiento ético y político en la investigación y la devolución del trabajo a la comunidad de estudio. La revisión de los debates en torno al activismo vs. la Academia y los vaivenes entre involucrarse políticamente o centrarse en la crítica cultural (Speed, 2011; Rappaport, 2011) fue un elemento nuevo para mí. En el trabajo anterior, mi “rendición de cuentas” hacia los actores escolares se redujo a la devolución de un ejemplar de tesis a la escuela y breves charlas con la directora del plantel. ¿Dónde estaba parada, qué postura política o ética sostenía, cuáles eran los alcances de la investigación más allá del documento escrito? Fueron interrogantes difusas y no muy claras en ese tiempo y que durante la segunda experiencia de campo se volvió “obligatorio” responder. Asumirme no sólo como investigadora durante la investigación en campo contribuyó a no preocuparme por el involucramiento activo que fui teniendo en la primaria: mis conocimientos en computación, lingüística, habilidades en redacción, relaciones con la universidad del estado (BUAP) y aparentemente tiempo de sobra se volvieron insumos para diferentes acciones necesarias y que me fueron explícitamente encargadas, como solicitar recursos, resolver problemas técnicos, organizar el desfile del 20 de Noviembre o gestionar servicio social universitario para la institución. Negarme a llevar a cabo estas solicitudes en aras de conservar una distancia objetiva me pareció ética y socialmente irresponsable.

²⁴ Aunque personalmente creo que tendría que ser un reto para todo investigador, y no sólo para el ámbito académico.

Por otro lado, la investigación fue generando diferentes expectativas en los actores. Especialmente los docentes y directores de las instituciones escolares la vieron como la oportunidad para “develar” el mundo de los padres de familia y lo incomprensible y a veces “ilógico”, según las palabras de algunos, de su comportamiento. En ese sentido, he pensado en plantear una serie de talleres con los directores, docentes y padres interesados para presentar los resultados hallados, en un intento por comenzar a tender puentes o visibilizar los ya existentes entre esos mundos supuestamente contrapuestos.

Sin embargo, ¿qué tanto se involucraron padres, docentes, autoridades y exalumnos en el proceso de investigación en sí? ¿Era suficiente con incorporar sus voces? De inicio partí con la idea de que la temática elegida provenía de un interés completamente mío y de cierta manera iba a imponer muchos temas y preocupaciones en pláticas y entrevistas. No obstante, conforme fui discutiendo y reflexionando —ya no sólo escuchando— con los diferentes actores, me di cuenta que “mis temas e imposiciones” también eran una preocupación latente en algunos otros. Ese fue el caso de la directora de la primaria bilingüe. La pregunta era saber si estaba generando un conocimiento mutuamente beneficioso (Rappaport, 2011) y cómo.

En este apartado no quisiera agotar estos tres elementos, sin embargo, sí me parece importante mencionarlos como “descubrimientos” reflexivos propios que el enfoque antropológico (desde el enfoque en que fui formada) me permitió comenzar a discutir y poner en el centro de atención. Toda investigación también es una posición política, ética y social frente a los procesos y actores que se estudian e implica diferentes grados de responsabilidad. Por lo tanto, es importante al menos como punto de inicio preguntarse qué, cómo y por qué hacer investigación, cuáles van a ser sus alcances, en dónde y para quién²⁵ - cuestionamientos que fui solucionando a lo largo de la investigación y presento en las consideraciones finales.

²⁵ Preguntas que muchas veces se van resolviendo dentro de procesos dinámicos, tensos y contradictorios.

CAPÍTULO I.- ¿DÓNDE SE SITÚA LA PRIMARIA BILINGÜE? ENTRAMADOS SOCIOECONÓMICOS, LINGÜÍSTICOS, POLÍTICOS Y RELIGIOSOS EN SAN BERNARDINO CHALCHIHUAPAN

1.1 Contexto general

A continuación se presenta una mirada general del municipio de Ocoyucan y específicamente de la Junta Auxiliar de San Bernardino Chalchihuapan, lugar donde se sitúa la primaria bilingüe Niños Héroes de Chapultepec. El objetivo es describir, con base a las estadísticas y el trabajo de campo, elementos sociales, económicos, lingüísticos y políticos relevantes que permitan ubicar a la primaria en el espacio geoeconómico y de las relaciones sociales que caracterizan la Junta.

No se trata de construir una monografía de la comunidad, sino de contextualizar el tema central de la investigación, es decir, las elecciones escolares de los padres de familia y sus imágenes y percepciones en torno a la primaria bilingüe. Por lo tanto, he optado por comenzar con una descripción general de la Junta para después abordar algunos de sus aspectos específicos: la principal actividad económica, la migración, la situación lingüística y el conflicto político-religioso; ya que, de manera general, juegan un papel significativo en la configuración conflictiva y faccional local (Lewellen, 2003; Gledhill, 2000), pero también, en lo particular, proporcionan datos significativos en relación a los sentidos otorgados a la escolarización, la caracterización del servicio indígena de educación primaria y la población escolar que elige dicho servicio.

San Bernardino Chalchihuapan es una Junta Auxiliar²⁶ del municipio de Ocoyucan. Éste se ubica en la parte centro-oeste del estado de Puebla, colindando con otros tres

²⁶ Las Juntas Auxiliares son entidades desconcentradas del Ayuntamiento cuyo objetivo es ayudarlo en el desempeño de sus funciones específicamente en la administración, recaudación, ejecución y supervisión. El Ayuntamiento le otorga los recursos previstos para cumplir con dicho objetivo. Para cada Junta hay un presidente

municipios: al Sureste con Puebla (ciudad capital), al Norte con San Andrés Cholula y al Oeste con Santa Isabel Cholula (Centro Nacional de Desarrollo Municipal-Gobierno del Estado de Puebla, 1999).²⁷

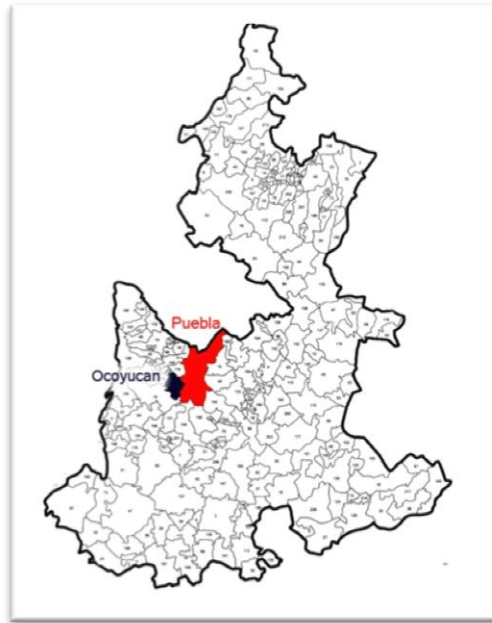


Foto 1. Mapa del estado de Puebla. Municipios de Puebla y Ocoyucan.
Fuente: INEGI (2010), con modificaciones propias.

Con una población total de 25,729 habitantes (INEGI, 2010) y una superficie de 123 km cuadrados (Centro Nacional de Desarrollo Municipal-Gobierno del Estado de Puebla, 1999), Ocoyucan está ubicado en la región V (Valle de Puebla) de Puebla²⁸ y es clasificado como un municipio con alto índice de marginación (CONAPO, 2010), con un 82.8 % de su población en situación de pobreza y 39% en pobreza extrema (CONEVAL, 2010). De igual forma, se le caracteriza por contar con “asentamientos nahuas”, basándose para esto en la

y cuatro miembros propietarios (con sus suplentes). Son electos en plebiscito (resolución que se toma a través del voto directo de la población interesada) y sus funciones específicas se encuentran enumeradas en la Ley orgánica del Estado de Puebla (Ley orgánica municipal del estado de Puebla, 2001).

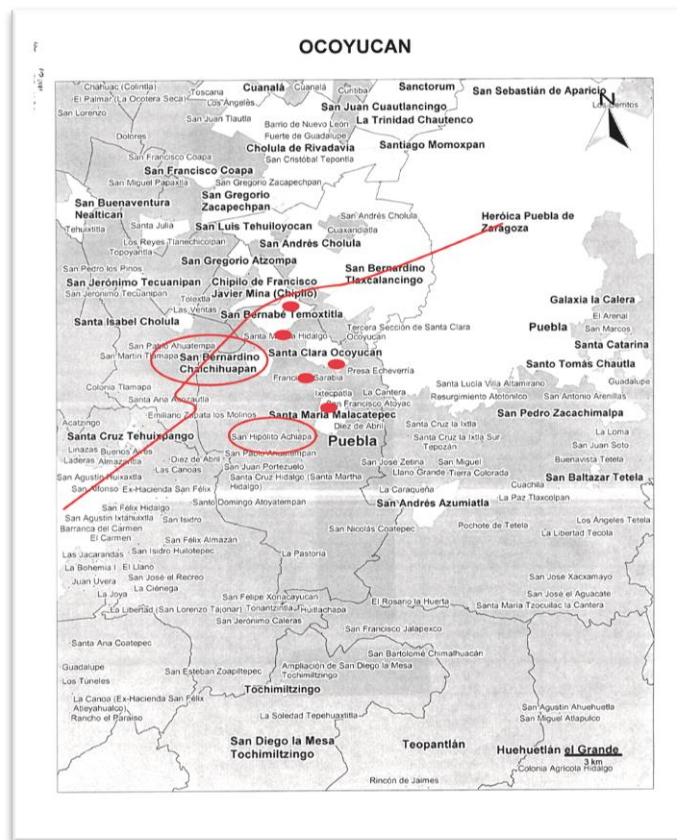
²⁷ Ver Foto 1

²⁸ Manlio Barbosa (2012) critica las regionalizaciones del estado de Puebla ya que no especifican los criterios de clasificación (como por ejemplo la clasificación de las siete regiones socioeconómicas, utilizada en esta investigación). Para él, muchas propuestas obedecen más a divisiones políticas y municipales que a perspectivas culturales y étnicas. Ante este hecho, Barbosa propone la división del estado en diez regiones. Ocoyucan se encontraría en la Región de Valles centrales, cuyas características más sobresalientes son la concentración de la población en áreas conurbadas (compactándose en una mancha urbana), región con asentamientos y enclaves nahuas erosionadas por la migración, lo que se refleja – en algunos lugares – con pérdida de la lengua indígena pero conservación de instituciones indígenas (Barbosa, 2012: 26-27).

presencia de hablantes de dicha lengua²⁹ que, según el Plan de Desarrollo Municipal 2008-2011, constituía un 10.8% de la población total (ubicados en los denominados “grupos vulnerables”).

Entre las actividades económicas más sobresalientes del municipio se encuentran la agricultura (como principal fuente de trabajo), la ganadería, la apicultura y la industria (producción de hilados y tejidos de henequén, fabricación de ladrillos, tejas, cordelera de fibras naturales y químicas y la industria mueblera).

De las 14 localidades que conforman el municipio, cinco son Juntas Auxiliares: San Bernardino Chalchihuapan, San Bernabé Temoxtitla, San Francisco Sarabia, Santa Martha Hidalgo y Santa María Malacatepec, siendo Chalchihuapan la que cuenta con un mayor número de habitantes³⁰, incluso más que la cabecera municipal (Santa Clara Ocoyucan).



²⁹ Este criterio meramente lingüístico también es utilizado por INEGI (hablantes mayores de 3 años y más) donde hasta hace poco se ha introducido la autoadscripción como un criterio adicional para clasificar a la población indígena.

³⁰ Chalchihuapan cuenta con 5,601 habitantes, frente a los 4781 de Santa Clara o 4338 de San Bernabé (INEGI, 2010). De acuerdo a los criterios de INEGI, por el número de habitantes estas comunidades tendrían que ser localidades urbanas (más de 2,500 habitantes). Para Chalchihuapan, el alto número de población le otorga fuerza política, debido al número de votos que representan en las elecciones. Por momentos se ha pensado en conformarse como municipio aparte.

Foto 2. Carretera federal a Atlixco (línea roja). Junta Auxiliar de San Bernardino Chalchihuapan y su inspección (en óvalos). Otras Juntas Auxiliares de Ocoyucan (círculos rojos).
Fuente: INEGI (2010), con modificaciones propias.

Chalchihuapan se ubica espacialmente al suroeste de la ciudad de Puebla, sobre el kilómetro 16 de la carretera federal a Atlixco³¹, adelante de Chipilo y San Bernarbé (Juntas Auxiliares de los municipios de Atzompa y Ocoyucan, respectivamente), Dicha ubicación es geográficamente particular ya que la Junta se encuentra rodeada por cerros, pertenecientes a la Sierra del Tentzo, con más de cuatro kilómetros de largo y dos de ancho (Centro Nacional de Desarrollo Municipal-Gobierno del Estado de Puebla, 1999). La existencia de estos cerros ha traído como consecuencia la instalación de antenas y repetidoras de televisión³² y el desarrollo del turismo.³³



Foto 2. Vista panorámica de la Junta auxiliar.
Fuente: Archivo personal (2009)

De acuerdo al Centro Nacional de Desarrollo Municipal (1999), el poblado de Chalchihuapan aparece registrado como entidad local en el año de 1750, bajo la jurisdicción de

³¹ Es posible tomar camiones desde Puebla capital para llegar al km. 16, sin embargo, adicionalmente es necesario tomar taxi local o combi para ingresar a la junta ya que se localiza tres kilómetros más al fondo. Desde Atlixco también existe transporte para la Junta (recorrido Atlixco-centro de Chalchihuapan). Esta amplia variedad de vías habla del flujo de la población hacia el exterior.

³² Las compañías pagan una mensualidad por la instalación de las antenas. El dinero recaudado es administrado por Bienes Comunales.

³³ Se practica el deporte extremo del parapente. Los instructores y los que venden el servicio son gente externa a la comunidad.

Cholula. Será hasta el año de 1848 cuando forme parte del municipio de Ocoyucan, a raíz de la nueva distribución del estado de Puebla (De Jesús Gómez, et al., 1994: 45).

Administrativamente, Chalchihuapan cuenta con una inspectoría (entre la población se dice también Colonia o ejido) llamada San Hipólito Achiapa³⁴, es decir, un barrio, ranchería o manzana de la población urbanizada que cuenta con un inspector que funge como agente auxiliar de la administración municipal, sujeto a la Junta Auxiliar o ayuntamiento correspondiente (Ley orgánica municipal del estado de Puebla, 2001). La diferencia con el centro de la Junta es que casi todo su territorio está ocupado por cultivos de flores y varios tipos de verduras. De hecho, se dice que la formación de San Hipólito obedeció a la siembra: muchas familias optaron por quedarse a vivir cerca de sus tierras en vez de viajar diariamente hacia el centro de Chalchihuapan (Víctor Jurado, expadre de familia de PBNHCh³⁵, 14 de octubre de 2012). Actualmente, con tan solo 299 habitantes (INEGI, 2010), en la inspectoría hay un preescolar y una primaria pertenecientes al sistema indígena, una clínica y una iglesia. Familias que vivieron en San Hipólito ahora radican en Chalchihuapan, pero conservan sus tierras y las siguen cultivando. Por otra parte, hay casos de personas nacidas en el ejido y que continúan viviendo ahí.³⁶

La Junta posee, a excepción del agua potable³⁷, los servicios públicos básicos como alumbrado, drenaje, pavimentación (aunque no al 100%), teléfono, televisión (también de paga como Sky o Megacable), radio e internet.

³⁴ A dos kilómetros aproximadamente del centro de la Junta Auxiliar. En mis primeras pláticas con personas de la comunidad (hacia 2007) salía a colación un lugar al que denominaban “El Ranchito”, ya sea como espacio donde se tenían tierras para sembrar, donde se había nacido (originario del “Ranchito”) o la ubicación de una primaria, igualmente perteneciente al sistema indígena. Al principio pensé que se trataba de una comunidad cercana, perteneciente a otro municipio, y no le presté atención. Pero conforme fui indagando más en la historia de la comunidad y de la primaria bilingüe de Chalchihuapan (Niños Héroe), aquella lejana referencia adquirió importancia o al menos me fue imposible ignorarla nuevamente.

³⁵ PBNHCh hace referencia a Primaria Bilingüe Niños Héroe de Chapultepec. Para las otras primarias también utilizaré iniciales como PAS (Primaria Aquiles Serdán) y PR (Primaria Revolución).

³⁶ La gente que radica en San Hipólito establece contacto con poblaciones cercanas como Portes Gil o Portezuelo (pertenecientes al municipio de Ocoyucan). Antes de que se fundara la primaria en el ejido, este contacto se hacía para asistir a la primaria, donde muchas veces los niños recibían “malos tratos”. Incluso ahora en esas localidades se llegan a burlar de la manera de hablar de la gente del ejido (Mario, poblador de San Hipólito, 14 de octubre de 2012).

³⁷ De acuerdo a lo que indagué, el servicio no se ha introducido debido a la existencia de pozos en las casas. Se dice que si dejaban instalar el servicio, clausurarían todos los pozos, lo que fue rechazado por la población. Lo cierto es que no todos tienen pozos y en esos casos la gente tiene que comprar agua por tinacos.

Carece de un mercado permanente que se sustituye con un tianguis cada miércoles y domingo. Estos días son una oportunidad para la congregación y el intercambio entre diversos pobladores de localidades vecinas puesto que los comerciantes instalados no son exclusivamente de la comunidad.

En relación a servicios médicos públicos, la Junta cuenta con una Casa de Salud (IMSS-Oportunidades), aunque también se encuentran algunos consultorios privados. Una de las problemáticas de salud pública más comentadas por la médica de la clínica y por los docentes de las escuelas es el alto número de embarazos, mucho de ellos tempranos (13 y 14 años las más jóvenes). Para la médica, esta situación obedece a una lógica machista, en donde la capacidad reproductora de la mujer sustenta su rol y posición dentro del matrimonio. Para muchos hombres, según le narran las pacientes, si la mujer ya no puede dar hijos, ya no sirve o dicen: “mi esposo me va a dejar, se va a conseguir otra mujer para que le dé hijos” (Blanca Yasuar, pasante de medicina, 13 de septiembre de 2012).

Este hecho, que sin duda trasciende los contextos de diversidad lingüística y cultural y que es mencionado por los docentes como determinante en la deserción escolar (para el caso de los embarazos tempranos), la médica lo explica con una costumbre arraigada en “sus raíces indígenas”, simplificando y, a mi parecer, encubriendo un tipo de violencia hacia la mujer. De igual modo, el comentario deja ver una lógica discriminatoria al establecer como posible causa de un problema de salud pública la identidad étnica de las usuarias. El machismo, la subordinación y dependencia de las mujeres hacia los hombres y la ausencia de una planificación familiar son asociados a la “cultura” y costumbres de la población, vistas como una característica inherente al “ser indígena” y por eso “atrasadas” frente a las prácticas que la médica considera “adecuadas”.

En lo referente a la educación pública, Chalchihuapan cubre todos los niveles de educación obligatoria: preescolar, primaria, secundaria; además de contar con bachillerato. Dos preescolares del sistema indígena (uno en el centro y otro en el ejido), cuatro primarias (dos del sistema indígena y dos del sistema general, turno matutino y vespertino), dos secundarias (una general y otra telesecundaria) y un bachillerato.

A pesar de esta amplia variedad de oferta educativa, el 15% de la población de 15 años y más es analfabeta y un 19% de la población de 15 años y más cuenta con primaria incompleta, dando como resultado un grado promedio de escolaridad de 4.7 años (INEGI,

2010). Aunado a estos datos estadísticos, varios maestros de las diferentes instituciones comentan el bajo nivel de escolaridad de los padres de familia y el alto número de deserción escolar en primaria y secundaria. Además, una gran mayoría de los que continúan sus estudios lo hacen en poblaciones cercanas como Chipilo, Cholula, Tlaxcalantzingo e incluso la ciudad de Puebla, donde se ofrece, a decir de varios padres de familia, una “mejor” preparación.

Entre las actividades económicas más comunes de la Junta se encuentran el comercio y la fabricación de jarcia y productos de limpieza, y la agricultura (temporal y de riego). Varias personas también trabajan como obreros en fábricas de la periferia poblana o como taxistas locales. Además, las remesas de EEUU constituyen una fuente importante de capital económico.

¿Qué se dice de Chalchihuapan? Percepciones e imágenes

Durante el trabajo de campo, la imagen sobre la Junta se fue construyendo poco a poco, a partir de los datos estadísticos, pero también gracias a la información recibida por diferentes sujetos internos y externos. En muchas ocasiones se trató de confrontaciones y resignificaciones de la imagen que construí hace tres años, en mi primera experiencia etnográfica en el lugar. A continuación retomo el tema de las percepciones e imágenes de la localidad desde diferentes actores ya que muchas de éstas resultan significativas y abonan con detalles la descripción contextual, incluso en ciertos casos matizan lo delineado por los datos estadísticos.

La cercanía de Chalchihuapan con dos grandes centros urbanos (Puebla capital y Atlixco) la coloca dentro lo que muchos denominan la “colita” de Puebla (periferia). El nombre hace referencia específicamente al corredor que une la capital con la Junta; una carretera caracterizada por el establecimiento de fábricas y pequeñas empresas (concesionarias de autos, fábricas de juguetes, de cementos y maquiladoras, por mencionar algunas) que dinamizan la zona y que sostiene un considerable flujo de personas, transportes y tiendas ambulantes de alimentos.³⁸ Esta cercanía con la capital del estado es un elemento mencionado por padres de familia, docentes y la médica de la clínica, para remarcar y enfatizar ciertas

³⁸ El establecimiento de las fábricas y empresas no es el único elemento que dinamiza la zona. Por ejemplo, los fines de semana un gran número de personas de la capital visita Atlixco como entretenimiento y dispersión (debido al clima, los invernaderos y demás), pero también sale a comer en los restaurantes ubicados en el camino, muchos de ellos de “ambiente familiar” (carnitas, pollos asados, mariscos, cecina). En alguno de estos restaurantes habitantes de Chalchihuapan se emplean como meseros y para hacer tortillas de mano.

prácticas de la comunidad que ellos caracterizan como “atrasadas” y “arraigadas”, como si, a pesar de dicha cercanía, el “progreso” y el “desarrollo” de la ciudad no hubieran llegado hasta Chalchihuapan.

Por otra parte, el alto número de habitantes de la comunidad, que incluso rebasan a la cabecera municipal, así como el tipo de actividad económica predominante, colocan a San Bernardino, dentro de las percepciones de la gente de comunidades vecinas, como una comunidad grande y “desarrollada”, con todos los servicios públicos: escuelas, caminos, transporte, instalaciones de la presidencia auxiliar, clínicas, etc. Para algunos pobladores de la Junta, este despunte de la comunidad se debe a la prosperidad económica de sus habitantes, donde la fabricación y comercialización de la jarca así como la migración constituyen dos fuentes seguras de empleo y dinero.³⁹ Y en efecto, a partir de un breve recorrido por las otras Juntas auxiliares, pude constatar, al menos de manera externa, la diferencia en infraestructura pública y privada entre Chalchihuapan y el resto de las Juntas, a excepción de la cabecera municipal, donde la diferencia percibida no fue tan significativa.

Por último, sobre todo entre funcionarios de Santa Clara, cabecera municipal, está presente la imagen de “pueblo conflictivo”. Estos funcionarios y los mismos pobladores de Chalchihuapan hablan de su “mala” fama en la región, ligada a las marchas, cierres de carretera y manifestaciones que algunos grupos –relacionados con la organización Antorcha Campesina⁴⁰- realizan para demandar servicios. También las disputas internas entre facciones de la comunidad, como se verá más adelante, constituyen elementos que sostienen dicha imagen. Por ejemplo, en el ámbito educativo, algunos supervisores y directivos de las escuelas de la comunidad caracterizan a la gente de Chalchihuapan como “difícil” y “conflictiva”.

³⁹ Resulta interesante este contraste entre la imagen de comunidad con altos índices de marginación, según los datos estadísticos, y esta imagen de “progreso” y “prosperidad” por algunos pobladores, desde sus criterios y puntos de comparación con las comunidades vecinas.

⁴⁰ Con origen en la mixteca poblana (1974), Antorcha Campesina es una organización política que tiene presencia en diferentes poblaciones de Puebla y otros estados. Sus militantes son heterogéneos, desde pequeños propietarios, ejidatarios y jornaleros hasta sectores con “buena” posición económica, además de encontrarse en sus filas un gran número de campesinos mestizos e indígenas. Entre las demandas enarboladas están: la no imposición de autoridades municipales, apertura y mejoramiento de caminos, escuelas, clínicas, fomento de cooperativas campesinas, reconocimiento de derechos agrarios, entre otros. En 1988 el movimiento se afilió al PRI (Jiménez, 1991). Se le conoce por ser un ala de choque de dicho partido y muchas de sus prácticas son etiquetadas como “acarreos”.

1.2 De fibras, tendedores, mechudos y fregones: la jarcia como actividad principal de la comunidad. Un empleo “seguro”

No creo que sea muy aventurado decir que el sello distintivo de Chalchihuapan es la producción y comercialización de la jarcia⁴¹, ya que la existencia de fábricas, grandes bodegas y locales distribuidos por toda la Junta hacen sospecharlo, al menos, en un primer momento.

En la investigación pasada (Torres, 2010) afirmé que la jarciería y la agricultura eran las actividades económicas predominantes de la comunidad. Incluso reconstruí una correspondencia entre la demanda del transporte público y el auge de la comercialización de los productos y su expansión a varias partes de la República⁴², para los años sesenta del siglo pasado. De igual modo, argumenté que dicha expansión “fuera” de la Junta había sido un factor –entre otros- que había influido en la aceleración del aprendizaje del español, lengua que adquirió una alta funcionalidad en los intercambios compra-venta y en la subsistencia misma de las familias (Torres, 2010: 118).

Sin embargo, el peso de dicha actividad económica fue apareciendo durante esta segunda experiencia de campo conforme se indagó en los perfiles de los padres de familia y en la importancia o no de la escuela para padres y madres. Todas las personas con las cuales conversé estaban implicadas directa o indirectamente⁴³ en la venta, producción o comercialización de productos de jarcia, ya sea en un tiempo pasado o en el presente. A diferencia de lo sucedido en la primera investigación, esta alta presencia de la actividad me obligó a cuestionarme esta vez sobre lo que estaba entendiendo por producto de jarcia y jarciería.

A pesar de que casi toda la gente habla de la “jarcia” para referirse a su propia fuente de empleo o la de otros, en realidad el término implica una gran variedad de productos. La actividad comprende la fabricación y comercialización de objetos de fibra vegetal (henequén y cañamo) y sintética (nylon o plástico), así como de hilos y cabetes, productos de limpieza (mechudos, fibra metálica, escobas, jergas, franelas, cepillos y fregones) y hamacas. Es decir, es

⁴¹ La jarcia es el conjunto de objetos hechos de fibra vegetal y la jarciería la comercialización de dichos objetos, por ejemplo, estropajos, fibras, cuendas o lazos. En la Junta, también se trabajan ya materiales sintéticos pero aun así se le sigue llamando a la actividad y al producto, jarciería y jarcia.

⁴² Veracruz, Chiapas, Morelos, Guerrero, Estado de México, Tabasco, Yucatán y Oaxaca como los principales destinos. Durante mi trabajo de campo, pude observar, por ejemplo, camionetas provenientes de una jarciería del Istmo, que cada tiempo iban a comprar productos.

⁴³ Por directo me refiero a que ellos mismos habían sido vendedores o fabricantes y por indirecto, que aunque ellos personalmente no habían optado por esa actividad, su familia cercana –padres o hermanos o tíos- sí lo había estado.

posible hablar de cuatro *tipos* de productos, todos agrupados bajo los términos “jarcia” y “jarciería”.⁴⁴

De igual modo, descubrí que si bien la actividad económica llega a ser generalizada, no todos los comerciantes y/o fabricantes de jarcia son iguales; existe una variedad que se caracteriza por el lugar que ocupan en la cadena productiva, la cantidad de productos comercializados y la lejanía o cercanía de los mercados de venta y distribución. A partir de estos puntos y de la división entre “patrones” y “trabajadores”, planteada por algunos padres de familia, propongo la clasificación en: comerciantes a gran escala y comerciantes a pequeña escala.

- Comerciante a gran escala: generalmente este tipo de comerciante también es fabricante. En muchos casos son propietarios de las bodegas físicamente visibles, aunque hay casos en que hogares han sido adaptados para fungir como fábricas. Por lo tanto, emplean a gente de la comunidad bajo dos modalidades: trabajo presencial (con horarios de 6 am a 6 pm o de 5 am a 10 pm) o trabajo no presencial (comúnmente se le llama “ocupar a familias”), donde se entrega la materia prima y se espera de regreso el producto ya fabricado, en este último, familias enteras pueden estar involucradas en su elaboración. El mercado de exportación se ubica fuera del estado de Puebla (Sureste la gran parte) y pareciera que ya cuentan con clientes específicos. Un elemento sobresaliente es que la materia prima se concentra en estos comerciantes, mucha de ella traída del DF, Ciudad Victoria o Mérida, quienes después la revenden a la población que quiere fabricar también por cuenta propia. En este grupo, los que no son fabricantes, pero sí comerciantes, cuentan con locales donde venden a menudeo y mayoreo.

⁴⁴ En mi caso, haré uso de ese mismo término para englobar la diversidad de productos, con el fin de no entrar en detalles y hacer tediosa la especificación.



Foto 4. Fábrica y almacén de jarcía.
Fuente: Archivo personal (2012).

- Comerciante a pequeña escala: también en este grupo hay fabricantes, pero la materia prima la compran al grupo anterior. Cuando lo hacen, acondicionan el patio de su casa para extender los metros de cáñamo y, con una rueda de bicicleta, tuercen el hilo (cuando se trata de hacer tendedores, por poner un ejemplo). En esta fabricación pueden participar varios miembros de la familia, incluso niños pequeños (muchos de estos fabricantes constituyen las familias que los integrantes del primer grupo “ocupan” para maquilar los productos). Los que salen a vender lo hacen a mercados de la región como Atlixco, San Martín, Cholula, Ciudad Serdán o Puebla, en muchos casos ya cuentan con clientes habituales. También hay casos de hombres que salen a Cuernavaca u Orizaba a vender, en donde se quedan uno o dos meses mientras acomodan sus productos. Los que no fabrican se dedican a comprar y revender los productos; dados los buenos precios, es posible tener “ganancia”, pero se vuelve difícil colocar el producto ya que muchas veces tienen que ir casa por casa ofreciéndolo (cuando se dirigen a Puebla) o de puesto en puesto en los mercados de la región ya mencionada.



Foto 5. Madre e hija trabajando el cáñamo en su casa.
Fuente: Archivo personal (2012).

Los dos grupos no son cerrados y probablemente haya “excepciones”; no obstante, es difícil negar las diferencias entre los que tiene el control de la materia prima o la capacidad para contratar empleados y los demás. Estos elementos explican, a mi parecer, la división y el contraste existentes entre los llamados “patrones” y los “trabajadores” y establecen una evidente estratificación socioeconómica entre la población.

1.2.1 El caso de la fábrica de Marcos Juárez: el “más rico” de la comunidad

Hablar de un caso particular me permite ilustrar con más detalle la manera de operar de las fábricas de la comunidad, propiedad de uno de los “agentes de la escolarización” o “líderes”⁴⁵, considerado entre muchos como el “más rico” de Chalchihuapan.

De acuerdo con ciertos padres de familia, Marcos Juárez⁴⁶ puede ser considerado como el más rico de la comunidad, ya que sus autos últimos modelos, casas (incluidas las de sus hijos) y enorme fábrica y bodega sobresalen en comparación con los bienes del resto de los

⁴⁵ He nombrado “agente de la escolarización” a las personas de la comunidad que han estado implicadas en los procesos de fundación de las escuelas. Adicionalmente su papel activo ha estado presente en lo que denominan ellos mismos “el progreso” del pueblo. La palabra líder la retomo de la clasificación que hace María (directora de la primaria bilingüe) entre la gente de pueblo para la cual fue dirigida la primaria y los “líderes” que la fundaron.

⁴⁶ Marcos tiene nueve hermanos y aproximadamente 50 años. Estudió su primaria en San Bernabé porque en Chalchihuapan todavía no estaban los grados completos. Para la secundaria su padre lo inscribió en la Venustiano Carranza, en Puebla, pero no la completó porque, asegura, “no dio el ancho”. Por lo tanto, desde los 13 años se fue a vender con su padre y familiares (tíos). Fue presidente auxiliar y en su gestión una figura clave será una maestra que lo ayudó en tal puesto. A decir de Marcos Juárez, esa mujer “me abrió los ojos” porque él no tuvo estudios (Marcos Juárez, jarciero de la comunidad, 28 de septiembre de 2012; 4 de octubre de 2012).

jarcieros de la comunidad. Sin embargo, en su imagen se articulan tanto su capital económico visible como su capital político. Fue presidente auxiliar y durante su periodo se habló de una buena relación con el gobernador de Puebla de ese entonces, lo que agilizó ciertos trámites para la fundación de la Secundaria Flores Magón⁴⁷, la pavimentación del trayecto del km 16 al centro de la población y la restauración de un lienzo de la comunidad, entre otros asuntos. Es decir, bajo su administración la buena relación del gobierno estatal con la presidencia auxiliar se tradujo en obras de “mejoramiento” para la comunidad.

En la actualidad, Marcos mantiene una relación con el gobierno municipal de Ocoyucan y gente de otras Juntas (comerciantes, por ejemplo) lo ubican y reconocen. Además, su familia ha estado involucrada en cargos de gobierno y religiosos de la Junta (como Carlos Juárez, su padre). Su presencia y reconocimiento abarcan el ámbito religioso también. Su relación con jerarcas religiosos estatales y otras figuras religiosas locales lo vinculan directamente con el conflicto político-religioso existente en la comunidad. Para la facción contraria a Marcos, éste es el líder de su facción y las relaciones políticas y religiosas le ofrecen una ventaja injusta en los litigios. El “más rico” de la comunidad se vuelve –en el discurso de sus opositores- “el cacique” de la comunidad. En contraste, para algunos directores de las escuelas de la comunidad Marcos es un benefactor, acorde con su papel de agente de escolarización.

En la fábrica de Marcos se elaboran tres productos: los mechudos, la fibra metálica y los tendedores. El resto de los productos de limpieza (cuya variedad es amplia) se compra y revende, por lo que la fábrica también funciona como bodega. De igual modo, se venden hilos “exóticos”, difíciles de encontrar. Dieciséis personas constituyen la planta regular de trabajadores y existen cuatro jefes, todos ellos hijos de Marcos (una de sus hijas tiene una jarciería propia, también en la Junta). De ese grupo, sólo dos personas (las secretarías) no son originarias de San Bernardino (una de ellas es de Chipilo y la otra de San Francisco Acatepec).

En el taller de mechudos, específicamente, Marcos Juárez tiene alrededor de ocho o nueve personas trabajando. Se les paga por destajo y con un horario de 5 am a 10 pm (19 horas).⁴⁸ Dentro del taller se ocupa un capataz, sobre todo porque “la gente está maleada, se

⁴⁷ A decir de un profesor de la telesecundaria (la otra secundaria de la Junta, con más antigüedad que la Flores Magón), la fundación de la Flores Magón obedeció a un “capricho político de un compadrito del gobernador”, en este caso refiriéndose a Marcos Juárez.

⁴⁸ A pesar de dicho horario de trabajo, que en la entrevista remarqué como “pesado”, Marcos me comentó: “les pagamos bien”.

queda con la materia prima” y muchas veces se reportan robos o extravíos. Por su parte, para la elaboración de tendedores se contratan a familias para torcer el hilo. Actualmente tienen a unas 80 familias trabajando: “nos compran el material y nos maquilan, les damos trabajo” (Marcos Juárez, jarciero, 4 de octubre de 2012).

Los lugares de comercialización se concentran en el Sureste con algunos estados del Centro y Norte de México: Chiapas, Oaxaca, Tabasco, Yucatán, Aguascalientes, Guadalajara y Monterrey. Lo interesante es que ese mercado y expansión se debió a los primeros pobladores que salieron de la comunidad (los comerciantes a pequeña escala), los cuales dieron a conocer los productos pero, como “tardaban mucho tiempo en regresar de nuevo a esos lugares...” (Marcos Juárez, jarciero, 4 de octubre de 2012), Marcos y su familia se encargaron de abastecer ese mercado ya con camiones y en mayor cantidad.

Esta consolidación en el mercado y la comercialización son el resultado de un proceso. Su padre⁴⁹ trabajaba la hechura de hilos, en un primer momento con el henequén (sustraído de los magueyes de la misma comunidad), y después con materia prima del exterior. Marcos inició en esta fábrica, pero después de casarse (hacia 1977) compró sus máquinas y se independizó.

En sus inicios, Marcos fabricaba hilos de algodón, poliéster, hilos industriales, hilos para hamaca, para artesanías, electricistas y más “especializados”. Se volvió “cotizado” porque muchos de esos hilos eran difíciles de encontrar. Tal fue el caso de la cuerda latizada. Esta cuerda la compraba a CELANECE mexicana, una empresa que la utilizaba para la fabricación de llanta. Su padre y él la descubrieron en el DF y comenzaron a utilizarla en la elaboración de tendedores “resistentes”. Este repunte se vio mermado por la entrada del Tratado de Libre Comercio (TLC) en 1994, cuando dicho hilo “cayó”, se abarataron los precios y la empresa dejó de producirlo. Marcos comenta que la empresa dejó de fabricar llantas y fue vendida a “gringos”. Esto los obligó a buscar el hilo en otros países.

Ante esta caída, Marcos decidió levantarse con el establecimiento del primer local de jarcía. Lo novedoso de la tienda fue que por primera vez alguien comenzó a vender a menudeo (con la posibilidad de comprar a mayoreo). Antes, sólo los fabricantes vendían en sus casas. Una vez “repuesto”, pensó en el taller de mechudos, sobre todo porque un día que fue a

⁴⁹ El padre de Marcos fue también presidente auxiliar de la comunidad, presidente de Bienes Comunes y aparecerá como benefactor del maestro Carmelo en su proceso de fundación de la primaria bilingüe y de la primaria Aquiles, es decir, también fue un agente de escolarización.

comprar mechudos a Puebla el dueño no quiso venderle y entonces, ante ese desaire, decidió hacer su propia fábrica.

Sin embargo, su calidad de gran productor no es ni ha sido inusual en la Junta. Antes que él, a decir del propio Marcos, uno de los grandes productores de hilo y en sí pionero fue Ángel Fabián, que fue el primer poblador que “pensó en grande y trajo productos de lejos para venderlos”. Su auge y riqueza se vieron reflejados en su capacidad para comprar muchos terrenos en San Bernardino. Marcos asegura que “mucho del pueblo es de él”; Ángel compraba el henequén en Tamaulipas y Yucatán y poco a poco fue eliminando a los productores pequeños, formando un monopolio. Dicho capital económico probablemente sea comparado con el que Marcos posee actualmente.

Con este caso es posible observar los procesos y las redes de operación de un comerciante a gran escala. De su breve trayectoria laboral, sobresalen los capitales económicos, sociales y políticos de Marcos y su familia y las consecuentes alianzas establecidas en diferentes ámbitos; elementos que sin duda contribuyeron a su desarrollo local como comerciante. De igual modo, en la historia narrada se puede entrever la existencia de comerciantes que tienden a monopolizar medios de producción o la venta de la materia prima, lo que en muchas ocasiones provoca la “eliminación” de otros comerciantes o una jerarquización entre los mismos (punto que refuerza la división propuesta entre los comerciantes).

1.2.2 Jarciería vs. escuela: la visión de los docentes y padres de la primaria bilingüe

Para la directora de la primaria bilingüe (María Sánchez) y algunos docentes, la jarciería y la introducción de los niños a la fabricación de su amplia variedad de productos constituyen uno de los principales factores de deserción, ausentismo escolar y de plano uno de los orígenes de las bajas tasas de escolarización entre los pequeños. Esta actividad provoca que la escuela sea vista como inútil y de menor importancia frente a la jarciería:

Entonces yo creo que el problema aquí de raíz es que...ellos se envician...se envician con el dinero, entonces para qué mando a mi hijo a la escuela si me produce, los niños chiquitos ya te saben hacer los estropajos, ya te saben torcer el hilo, entonces ellos los ocupan como para que lo hagan y ellos se van a vender, y viene el dinero (María Sánchez, directora PBNHCh, 3 de octubre de 2012).

En ese sentido, para María los padres se vuelven “explotadores de sus propios hijos”. Esta percepción se refuerza con casos de alumnos que precisamente faltan a clases por ayudar en el hogar en la fabricación de algún producto. Como Luis, alumno de sexto grado que falta

mucho “por culpa” de su abuela, que lo pone a trabajar: “Cuando la señora tiene que entregar su mercancía nomás dice que no, y ya aquí el niño hasta como que quería llorar, me dice, no es que yo quiera faltar, es que cuando mi abuelita cuando tiene que entregar un pedido no me deja venir” (María Sánchez, directora PBNHCh, 3 de octubre de 2012).

Aparte de la “utilización” de los niños en los hogares y familias, existe en algunas fábricas una amplia gama de empleos para niños y adolescentes: ya sea para embolsar mechudos o en la costura de hamacas. Durante mi estadía pude observar diferentes fábricas donde laboraba un alto número de adolescentes, generalmente contratados en el área de costura. Este hecho, de acuerdo a los comentarios de los padres de familia, tiene dos caras: la existencia de “trabajo para los niños” ocasiona que éstos se interesen por el dinero y dejen el estudio, pero también señalan que hay alumnos de bachillerato que con el trabajo pueden pagarse la escuela.

Sin embargo, a decir de la directora María, la posibilidad que tienen los niños y jóvenes de contar con una fuente medianamente estable de sustento relativiza la importancia dada a la escuela por ellos y sus padres, impactando así en la decisión de enviarlos o no a la misma:

‘Si mira nosotros no fuimos a la escuela y no nos morimos de hambre...’ y esta situación tiene que ver mucho con la actividad que realizan...de que la mayoría de Chalchi por ejemplo don José, hace sus hamacas, lleva a vender sus hilos sus estropajos y él con que conozca los billetes y medianamente sepa lo que le van a dar de cambio, lo que le van a pagar, con eso sobreviven, y entonces lo que yo creo el problema de raíz aquí es que a los niños los ven como una...fuente de riqueza o sea no quieren [inaudible] pero ponte a hacer los hilos y los estropajos y nos vamos a vender (María Sánchez, directora PBNHCh, 3 de octubre de 2012).

Por lo tanto, la actividad económica jugará un papel importante en el sentido otorgado a la escolarización por parte de los padres de familia de la primaria bilingüe. Y lo que para María y otros docentes es “explotación” podría estar refiriéndose a prácticas de socialización específicas. En este caso, el lugar que el niño ocupa dentro de las actividades productivas de la comunidad determina que las actividades escolares queden subordinadas a aquellas valoradas económica y socialmente por el grupo (Terracena y Bertely, 1997).

Tal es el caso que refiere un padre de familia cuando presenta al comercio de la jarcia como un trabajo familiar que ha permitido hacer prosperar a la comunidad y, particularmente, a los núcleos familiares. Heladio explica que, a diferencia de otras poblaciones cercanas, los niños en Chalchihuapan ya pueden, desde pequeños, aportar a la familia trabajando: “desde los 7 años ya lo llevan los fines de semana a vender, con su bolsita, y ya se ganan su dinero, poco

pero aporta a la familia y si son tres hijos aumenta la ganancia...y más si no van a la escuela, están todos los días y así prosperan bastante” (Heladio Ortiz, padre de familia PBNHCh, 26 de noviembre de 2012).

Como ya se mencionó, la idea de los niños como contribuyentes activos a la economía familiar se contrapone a su escolarización, que compite en importancia y valoración. Ese es el caso de Josefina Osorio, madre de familia que posee divergencias con su propia madre en torno a la escuela como camino para sus hijas:

me decía mi mamacita, ora si que mi madrecita ‘nooo hija, si ya saben hacen su nombre, ya saben leer, son mujeres yaaa no los manden, déjalos que ya ni saquen la primaria, pa’qué le sirve, ya no van a sacar la primaria, no, está bien que no saquen la primaria y me ayudan, mira ya los llevas a trabajar ya te ayudan, mira vas a trabajar ya se van, van tres, fíjate tres, ya los llevas vas a trabajar ya son trescientos dice a la semana, vaya diario, diaro, ora para cinco días, mira hazle la cuenta cuánto te sacas, no ya ganas bien. Noooo le digo, eso sí, me gusta de que ya recibo grandecito el dinero, y eso sí (Josefina Osorio, madre de familia PBNHCh, 2 de noviembre de 2012).

La posición de Josefina es contraria a la de su madre ya que más adelante explica que los estudios pueden constituir una herramienta para defenderse, aunque eso implique una escasa o nula aportación económica de sus hijas a la familia e incluso una inversión extra. Sin embargo, el comentario de su madre y el de Heladio muestran la lógica que alimenta la deserción escolar y falta de apuesta por la escolarización de muchos padres de familia donde la actividad escolar en efecto queda subordinada a otras valoradas económicamente en la comunidad (Terracena y Bertely, 1997).

Aunada a esta importancia de la jarciería sobre la escuela se encuentra, a decir de Heladio, un panorama de empleos poco atractivos para “estudiados” o profesionistas de la Junta, que en muchos casos les impide ejercer su profesión o ser remunerados “justamente”.⁵⁰ Este hecho contribuye también a cuestionar la importancia de la escuela y su función como impulsora real de movilidad social (Schmelkes, 1994a).

Estos elementos configuran la relación entre la principal actividad económica de la población y la escuela, con sus puntos de tensión y conflicto entre docentes y padres de familia. Esta temática volverá a aparecer cuando se aborden los significados otorgados a la escolarización, las imágenes y percepciones de la primaria bilingüe y las funciones de la escuela según los padres de familia de la primaria Niños Héroe.

⁵⁰ En el Capítulo IV abundaré más sobre esta noción del “profesionista de pueblo”, como lo llama un padre de familia de la primaria Revolución.

1.3 “La mayoría ha estado ahí [Estados Unidos]”: la experiencia migratoria

De acuerdo a INEGI (2010), el municipio de Ocoyucan cuenta con 213 habitantes radicando en EEUU (incluyendo las 14 localidades con sus Juntas Auxiliares). Esta información contrasta enormemente con lo que dicen en San Bernardino Chalchihuapan, donde sostienen que aproximadamente un 50% de la población se encuentra allá.

Así como la actividad de la jarciería fue una constante en todas las personas que conocí, la migración también fue apareciendo en los perfiles. Esta característica ya había “saltado” en estancias anteriores (Torres, 2010), donde se llegó a colocar el fenómeno migratorio como otro de los factores incidentes en la valorización diferenciada náhuatl-español, debido a la introducción del inglés como lengua útil y de prestigio.

Para esta última estancia, el fenómeno migratorio fue imposible de eludir. Como arriba ya mencioné, la migración es concebida, junto con la jarcia, como una de las actividades y posibilidad de empleo “segura” para el sustento de las familias. Generalmente la edad para migrar son los quince o dieciséis años (con más afluencia de hombres que mujeres), y en varios casos los jóvenes migran justo saliendo de la secundaria. El tipo de migración es oscilatoria, es decir, van por algunos años (dos o tres años), regresan (para casarse algunos o sólo de visita) y parten de nuevo (otros tres o cuatro años). Sin embargo, hay otras experiencias en las que las estadías son de diez años seguidos, en tanto se construye la casa en Chalchihuapan⁵¹ y se junta lo necesario para instalar algún negocio al regreso. Aunque también existen casos de niños nacidos allá que nunca han visitado la tierra de sus padres y abuelos o de familias que llevan en Estados Unidos más de veinte años (como el padre de doña Helena, señor de más de sesenta años).

⁵¹ Si uno da un rápido recorrido por la comunidad, es posible mirar el alto número de casas estilo “californiano”: tres pisos, techos de teja, varias ventanas. Muchas apenas en obra negra, otras ya terminadas pero vacías, esperando a que el dueño regrese.



Foto 6. Casas de migrantes con estilo californiano.
Fuente: Archivo personal (2012).

Padres de familia de la primaria bilingüe comentan que hay ciudades estadounidenses con una alta presencia de pobladores de la Junta (como Madison), que es posible encontrar ya sea en el parque, en los supermercados, restaurantes o transporte público. Al parecer, dos elementos se combinan para favorecer la gran afluencia de habitantes y hacer, relativamente “fácil”, el paso: la existencia de “coyotes” en la región que cuentan con sus rutas para el cruce, y amplias redes sociales de migración (Arizpe, 2007), que permiten tener dónde y con quién llegar.

Si bien el fenómeno migratorio proporciona una fuente de empleo para los habitantes, también estos mismos han hablado de sus consecuencias negativas, provocadas sobre todo por los que “regresan”, como el pandillerismo y la drogadicción. Es posible ver a muchos jóvenes con ropas conocidas como de “cholo”: pantalones de mezclilla bombachos, playeras igual de anchas, algunos con tatuajes en brazos, pechos y espaldas. Casi todos se reúnen en una tienda donde, según cuentan, venden drogas y alcohol. Por ejemplo, los domingos, en el campo deportivo, los miembros de una banda conocida por su grado de violencia en los delitos (los Sureños) se juntan para drogarse con solventes. Otra consecuencia de la migración es la existencia de niños con doble nacionalidad y en algunos casos con un pobre dominio del español, lo que dificulta su desempeño en las escuelas (José Manuel, director PAS, 9 de octubre de 2012).

La experiencia migratoria: el caso de Heladio y Verónica

A continuación presento dos fragmentos de trayectorias de vida y el significado que tuvo para sus protagonistas “haberse ido a Estados Unidos”.

El contacto con otras lenguas y su valor diferenciado

A los dieciséis años “animan” a Heladio a migrar a Estados Unidos, después de tres años de estar de comerciante en Morelos. Heladio acepta porque la situación “estaba crítica”. La experiencia migratoria le permitió entrar en contacto con hablantes de otras lenguas (con el inglés, pero también con otras lenguas indígenas) y así tomar conciencia de la importancia de saber más de una lengua (“el saber esto de los dialectos”).

En efecto, en Estados Unidos Heladio conoció a oaxaqueños y las lenguas que hablaban como mixteco o zapoteco. Éstos le comentaron que en Oaxaca se hablaban alrededor de 200 “dialectos” y que había regiones donde no se hablaba el español, situación que calificaba Heladio como “difícil”. Esta experiencia permitirá a Heladio afirmar que el náhuatl no es la única lengua indígena hablada en México: “o sea hay muchas lenguas acá, el náhuatl, mixteco, zapoteco...hay bastante, yo conocí a gente de otros lados, nomás dicen que en Oaxaca hay como doscientos y tantos dialectos” (Heladio Ortiz, padre de familia PBNHCh, 26 de noviembre de 2012).

Heladio refiere su experiencia en Estados Unidos y señala dos puntos que considera importantes. El primero es lo que llama el “mal hacer de la gente” (la discriminación) y la imposibilidad de actos discriminatorios en Estados Unidos, tipificados por él como “delitos graves”: “la discriminación es un delito grave ahí, ahí no le puede decir supongamos ahh pinche indio, pinche mugroso, no, lo demando por qué, por discriminación, o dijeran pinche mexicano come frijoles, come nopales y con eso es un motivo suficiente para hacerle una demanda, y por eso mismo es que no existe” (Heladio Ortiz, padre de familia PBNHCh, 26 de noviembre de 2012).

El segundo punto tiene que ver con la importancia del hablar más de una lengua. Cuando su hermano estuvo en la cárcel, Heladio vivió la frustración de no poder comunicarse con el abogado asignado, por culpa del inglés (que ni él ni su hermano conocían); y en algunas ocasiones tuvo que recurrir a un amigo bilingüe para que fungiera como traductor. La barrera lingüística mostró a Heladio la importancia de los “traductores de lengua indígena” y cómo su ausencia en los procesos judiciales puede ocasionar injusticias.

La utilidad de la escolarización y la crítica del papel de la mujer en la comunidad

Verónica tiene veintitrés años. Es exalumna de la primaria bilingüe y sólo pudo cursar dicho nivel educativo. A los diecisiete partió para Estados Unidos, en donde estuvo por cinco años. Viajó porque su hermana de quince, radicada allá, iba a tener un hijo y necesitaba la ayuda de un familiar durante el proceso de nacimiento. Doña Juana (madre de las dos jóvenes) pensaba ir, pero Verónica se ofreció en su lugar, con tal de que no dejara a sus otros hermanos (ocho hijos en total, tres viviendo en el extranjero).

El cruce fue difícil y extenuante y se hizo a través del desierto de Sonora. La ruta era conocida, ya que Verónica se fue con el coyote de Chalchihuapan que tenía varios años de experiencia en pasar a gente de la región. El miedo fue una constante del viaje y los animales del desierto, los cholos violadores y la policía fronteriza se combinaron con la tristeza de dejar atrás el pueblo.

Para Verónica, vivir en Estados Unidos sirvió para darse cuenta de que existía un “mundo allá afuera”, y experimentar situaciones contrastantes con las vividas y observadas en Chalchihuapan, elementos que, asegura, la llevaron a cambiar de visión en dos ámbitos: como mujer y como escolarizada.

Ante la presión ejercida contra la mujer y su papel dentro de la sociedad chalchihuapense, donde su posición se encuentra subordinada a la del hombre y el conseguir marido a temprana edad se vuelve una exigencia, Verónica replantea su realidad y la compara con la de Estados Unidos, “más liberal”:

[mi papá nos decía] un hombre no tiene nada que perder, una mujer tiene todo que perder en un pueblo pero está mal porque ya afuera no se piensa así como aquí...yo ahora que sé que hay un mundo allá afuera que no es éste pues ya no me preocupo tanto por el que dirán...[en Estados Unidos] ahí ya cambió todo, ahí es más liberal, una mujer de 30 años puede conseguirse un novio, incluso una mujer de 50 años puede conseguirse un chavito (Verónica Corona, exalumna PBNHCh, 13 de noviembre de 2012).

Esto la lleva a evaluar la situación de la mujer en México, donde a los hombres se les dan más derechos que a la mujer y, aunque se diga que ambos son iguales, “la mujer es chica al lado del hombre”, situación que le parece injusta.

Por otra parte, el ser escolarizada y las habilidades adquiridas en la escuela cobraron sentido en el mundo laboral. Saber leer y escribir le sirvió para conseguir un trabajo no “tan pesado” y mejor pagado, a diferencia de mucha gente que no contaba con esa herramienta: “sí porque cuando no sabes ni leer ni escribir te ponen a hacer cosas más livianas, cosas que no

requieren de estar viendo o parando letras o cosas así y te pagan menos, y por lo menos saber leer y escribir, contar, hacer sumas te ayuda mucho, [conseguir un mejor trabajo] no tan pesado y mejor pagado” (Verónica Corona, exalumna PBNHCh, 13 de noviembre de 2012).

Estos dos breves ejemplos muestran que la experiencia migratoria puede constituir un punto de quiebre y detonador de otras experiencias y resignificaciones. Por un lado, para Verónica la escolarización jugará un papel importante y con diferenciaciones visibles en el mundo laboral entre los que saben leer y los que no, los que fueron a la escuela y los que no, ya que sus estudios fueron un recurso para posicionarse “mejor” en el trabajo. En su discurso, al menos, Verónica será una de las que abogue por la escuela para los niños: “les va a servir”. De igual forma, “el ver que hay otro mundo allá afuera”, como dice, le posibilitará cuestionar la “tradición” y su papel como mujer.

Por otra parte, la experiencia migratoria permitió a Heladio tomar conciencia de la diversidad lingüística del país y conocer que, al igual que el náhuatl, existen otras lenguas habladas en otros estados. Sin embargo, esta diversidad no está exenta de conflicto, ya que la discriminación y el uso y valor diferenciado de lenguas se hicieron evidentes como en el caso concreto de su hermano, donde el español resultó inútil frente al inglés. Resulta interesante la diferencia que establece Heladio entre EEUU y México sobre la penalización por estigmatización y discriminación lingüística, étnica y racial, donde de acuerdo a su lógica éstas desaparecen en el vecino país dada las consecuencias legales existentes.

De esta manera, Verónica y Heladio permiten un acercamiento a las posibles incidencias de la migración en espacios y ámbitos comunitarios como la escuela, las relaciones de género o el conflictivo tema de la diversidad lingüística y étnica.

1.4 “Aquí los niños ya no hablan el náhuatl”: usos y percepciones en torno a la lengua indígena. El náhuatl “oculto”.

“Aquí los niños ya no hablan el náhuatl” es la frase que contestaban docentes y padres de familia cuando preguntaba sobre la lengua indígena y sus usos en la comunidad. El uso, insistían, se resguardaba en los “viejitos”, en la “gente grande” y sólo lo empleaban en sus casas con otros “viejitos”. Y, en efecto, en las primeras observaciones de campo pude localizar el uso comunicativo del náhuatl en ancianos (más de sesenta años), muchos de ellos platicando en la plaza o en la parada de taxis, en la combi o camión, siempre entre ellos mismos. En una

ocasión observé a una abuela regañando a su nieta en náhuatl, cuando la pequeña hacía un berrinche en una tienda.

Curiosamente, en la primaria bilingüe el uso de la lengua indígena se redujo al canto del Himno Nacional y, en algunos salones, a la traducción de ciertas peticiones, indicaciones y vocabulario. En un salón los niños se levantaban de sus bancas y saludaban en náhuatl la entrada de los invitados.⁵²

Esta situación lingüística fue uno de los puntos esenciales de mi investigación pasada (Torres, 2010). En ésta afirmé que el náhuatl estaba en un proceso de desplazamiento frente al español, resultado de una situación conflictiva entre lenguas, donde el primero contaba con una valoración negativa frente a la positiva del segundo, dentro del marco de una relación de subordinación entre lenguas. Aspectos como la llegada de la escuela castellanizadora, la migración y la salida de la gente para comercializar sus productos se perfilaron como factores que influyeron en ese desplazamiento. El punto central de observación en dicha investigación fue la primaria bilingüe y su población escolar (alumnos, padres de familia y docentes).

Sin embargo, la frase con la que se inicia este apartado fue puesta en duda en esa primera experiencia etnográfica. Sorpresivamente, al adentrarme en los perfiles de alumnos y padres de familia encontré que, si bien la lengua materna era el español para muchos alumnos y padres, el náhuatl no se encontraba ausente en los espacios de interacción: abuelos, tíos y padres todavía hablaban y se comunicaban en lengua indígena. Como consecuencia, muchos podían entenderla, pero no hablarla. Sin embargo, a pesar de esta aparente vitalidad del náhuatl, me fue imposible obviar el gran número de espacios comunicativos dentro de la comunidad donde el español era la lengua predominante y la existencia de estos bilingües pasivos⁵³, imposibilitados en transmitir la lengua indígena a las nuevas generaciones. Esos fueron los resultados en ese momento.

Actualmente, la situación de desplazamiento y noción de “pérdida” del náhuatl son sostenidos con los datos estadísticos. Para INEGI (2010), el municipio de Ocoyucan cuenta con sólo 1, 254 hablantes de lengua indígena, es decir, el 10.8 % de la población total. Para la

⁵² Aunque debo precisar que mi objetivo no fue ubicar los espacios de interacción en náhuatl o español dentro del espacio escolar. Estas observaciones de aula que comento son productos de dos visitas en los salones de primero, cuarto y los dos quintos, cada visita de aproximadamente una hora. Por lo tanto, sólo puedo poner en duda la existencia de una práctica sistemática de enseñanza de la lengua indígena pero no asegurar su ausencia total en la institución.

⁵³ Es decir, capaces de comprender una lengua pero no hablarla (Gleich, 1989).

Junta de San Bernardino sucede algo similar con los 663 hablantes registrados (11.9 %), mayores de tres años y más. No obstante, los datos se vuelven interesantes cuando se menciona que existen 1902 personas viviendo en hogares indígenas (se les denomina población en hogares censales indígenas, INEGI, 2010), es decir, hogares donde al menos uno de los integrantes (madre o padre) es hablante de lengua indígena; sin contar a los abuelos o tíos que muchas veces también viven en la misma casa, como en el caso de Chalchihuapan. Estos datos fueron cuestionados desde el principio, sobre todo por los hallazgos de la investigación pasada y lo dudoso de los criterios de INEGI. La incertidumbre encontró eco en este nuevo trabajo de campo.

Lo que en un principio se presentó como una respuesta fácil y corta (“ya no lo hablo”), poco a poco se fue matizando: en muchos casos se admitía “no hablarlo pero entenderlo” o hablarlo “aunque no muy bien”. De igual modo, cuando preguntaba por personas o familias que hablaran el náhuatl (pensando en contactarlas para alguna entrevista), su número no era tan pequeño como todos decían: me daban referencia de señores que todavía lo hablaban en sus casas, lo platicaban entre su familia e incluso algunos lo cantaban (traducían las canciones “modernas” al náhuatl).

Esta sorpresa se suscitó con los mismos padres de familia con quienes trabajé más cercanamente. Sus perfiles como hablantes fueron emergiendo –siempre referidos y en pocas ocasiones vistos en práctica- en las pláticas. Además, el rango de edad de los hablantes no se circunscribía sólo a los “viejitos”, los mismos padres tenían alrededor de treinta años y, por lo que me comentó la directora del bachillerato, los jóvenes también hablaban el náhuatl, tras varias insistencias de los maestros. En este último caso se estaría hablando de individuos entre quince y dieciocho años.

¿Si todavía algunos hablaban la lengua indígena, dónde la estaban usando? Los comentarios referían que lo hacían en “sus casas”, pláticas y fiestas, es decir, espacios privados o íntimos (espacio familiar al final de cuentas); pero también cuando estaban frente a otros externos, con el objetivo de que no fueran entendidos: “entons le digo ellos en sus contextos en sus fiestas o cuando están tratando cosas de así que no quieren que se enteren los demás lo hablan” (María Sánchez, directora PBNHCh, 11 de noviembre de 2008).⁵⁴

⁵⁴ Debido al breve tiempo de estadía y los espacios de observación por los cuales me moví, me di cuenta que pude llegar poco a esos espacios íntimos privados. El hecho de que yo no pudiera ver el uso del náhuatl no significaba

Para muchos este estado de ocultamiento obedecía a “la pena de hablarlo”, dada la identificación con “lo indígena” y su señalamiento y burla “de que te creen indígena” (Sandra Guzmán, exalumna PBNHCh, 1 de diciembre de 2012). No obstante, la función de “código secreto” es significativa en un contexto de supuesto “desplazamiento”. Por ejemplo, unos padres de familia usaron el náhuatl para evitar que policías de tránsito los comprendieran, tras chocar en carretera. En esa situación el padre con mayor dominio del náhuatl fue quien propuso el uso del náhuatl, tras preguntarle –ya en lengua indígena- al otro padre si lo comprendía. Otro caso se dio en Estados Unidos, donde un padre migrante observó cómo un grupo de chalchihuapenses se vio en la necesidad de usar el náhuatl “para que no los entendieran” frente a un grupo de oaxaqueños que comenzaron a secretarse y reírse en su lengua (Odilón Tecalero, padre de familia PBNHCh, 27 de octubre de 2012). Al parecer, el náhuatl mantiene todavía algunas funciones, probablemente ya no comunicativas y quizá restringidas a algunos grupos, pero con cierto grado de relevancia que podría estar incidiendo en su continuación.

Posiciones encontradas en cuanto a su uso y enseñanza

Al momento de preguntar por el uso o no del náhuatl y las razones de cualquiera de las dos elecciones, las respuestas fueron múltiples. No obstante, lo que se pone en juego son valoraciones positivas y negativas de la lengua en el ámbito discursivo, confrontadas muchas veces con las prácticas (Jiménez, 2009; Podestá, 2000).

Para algunos padres, el náhuatl carece de importancia y de “oficialidad”⁵⁵, además de que su utilidad se pone en duda en contextos externos a la comunidad. Como señala un padre de familia (Marco Xelhua):

bueno, yo pienso, para mi, bueno ahí como dice la directora, es mejor aquí el bilingüe porque no perdemos la tradición, porque hablamos todavía la lengua náhuatl y todo, luego también, bueno mi punto de vista, pues es que náhuatl, sí, está bien, aprenden otro idioma, pero el problema es que ese idioma ya casi no se utiliza, aunque sea bilingüe, de todos modos esa lengua, bueno yo diría yo pues no me sirve...

V: usted ya no cree que sirva el náhuatl

que no se hablara en esos espacios. Adicionalmente me puse a pensar en la carga peyorativa y discriminatoria que implicaba hablarlo. Aunque sí estuve en fiestas y en casas con familias, mi calidad de externa fue imposible de “borrar”. Sólo en una ocasión pude escuchar a una suegra y nuera hablando en náhuatl mientras preparaban los alimentos en la cocina.

⁵⁵ Aun cuando en el 2003 todas las lenguas indígenas fueron nombradas lenguas nacionales y su uso en instancias “oficiales” quedó asegurado legalmente, según la Ley General de Derechos Lingüísticos (INALI, Ley General de Derechos lingüísticos, 13 de marzo de 2003).

M: pues no te digo, yo diría para qué me servirá, vas a una universidad, ¿qué te escriben? En idioma español o si tú ya aprendes computación, que es lo que ya aprendes, español e inglés, nunca es español y náhuatl, nunca es español y otro idioma, no es español e inglés son los dos oficiales, ya los otros países su propia lengua, pero sí es el más, bueno, que yo diría yo ya no se utilizan esas palabras (Marco Xelhua, padre de familia PBNHCh, 21 de noviembre de 2012).

Como consecuencia, Marco cuestiona la utilidad y enseñanza del náhuatl en la primaria (aunque en su discurso oficial las autoridades educativas insistan en su importancia), sin importar que el padre mismo sea nahua hablante (como se verá más adelante).

Este cuestionamiento se liga, como lo explica otra madre de familia (doña Inés), a una estigmatización de los alumnos a través del náhuatl y precisamente a su enseñanza en la escuela: “somos indios y luego nos enseñan [el náhuatl], más indios” (Inés Peña, madre de familia PBNHCh, 5 de diciembre de 2012); espacio donde históricamente se le ha asignado la “tarea” de castellanizar y el consecuente “progreso” a través del aprendizaje del español (Jiménez, 2009; Coronado, 1999). De igual modo, las asociaciones hechas entre hablantes de lengua indígena, indígenas y “pobres” constituyen elementos suficientes para oponerse a su enseñanza, además de que fungieron como criterios de catalogación de la primaria bilingüe frente a las otras instituciones, según lo refiere un exalumno: “por eso te digo que yo creo que fue desde el principio desde la escuela Aquiles Serdán y ésta, que dijeran sólo los pobres hablan náhuatl o los pobres se van a hablar el náhuatl a la bilingüe” (Raúl Guzmán, exalumno PBNHCh, 1 de diciembre de 2012).

En las valoraciones positivas lo que se ensalza son los emblemas étnicos que –desde un discurso de nación pluricultural y de reconocimiento de la diversidad- se conjuntan en la lengua indígena, el náhuatl, como las raíces, el origen, la riqueza cultural. En ese sentido, Sandra, exalumna de la primaria bilingüe, reprueba los comportamientos de pena y negación del náhuatl: “la idea es sentirse orgulloso de lo que eres, de tus raíces porque realmente la riqueza cultural que tenemos es muy grande y muy pocos la valoramos” (Sandra Guzmán, exalumna PBNHCh, 1 de diciembre de 2012). Para Sandra, su poco conocimiento del náhuatl (adquirido precisamente en la primaria bilingüe) le ha traído experiencias positivas fuera de Chalchihuapan:

sí yo en el trabajo la vez pasada estaban hablando del totonaco, náhuatl y demás y yo les dije yo estudié en una escuela primaria que era bilingüe ¿en serio? Sí, me sé los números del uno al veinte y los pronombres porque o sea era una materia normal no, creo que hasta los verbos te aprendías ¿y sabes hablarlo? No pero me sé el Himno, a ver cántalo y empecé a cantarlo, no manches, era la maravilla, porque la gente realmente de afuera valora las raíces...pero realmente

los que no tienen esa oportunidad dicen guayy qué padre los que la tenemos dicen ay no (Sandra Guzmán, exalumna PBNHCh, 1 de diciembre de 2012).

Este acercamiento general al uso de la lengua indígena en la Junta es relevante en dos sentidos. En primer lugar, la primaria bilingüe y el discurso de los docentes sobre el reconocimiento, valoración y respeto de la diversidad lingüística y enseñanza de la lengua indígena, que se promueve desde el Estado (DGEI, 2004; 2006), entran en “choque” con el contexto local, caracterizado por una situación conflictiva entre lenguas. Esto da como resultado una serie de contradicciones entre los decires y haceres de los sujetos, disminuyendo considerablemente los intentos por promover y preservar el uso de las lenguas indígenas desde los espacios escolares. Pero, a su vez, dicho discurso es utilizado de manera estratégica para diferentes intereses.⁵⁶ Por lo tanto, y a partir de esta situación lingüística, cabe preguntarse hasta qué punto la enseñanza de la lengua indígena, en cuanto uno de los objetivos de la escuela bilingüe y en el marco de esta valoración diferenciada entre lenguas, tiene peso en la elección escolar de los padres de familia. El segundo sentido se relaciona con los perfiles de los padres y el uso de etiquetas para diferenciarlos (“pobre”, “arraigado”). Entre éstas, la de “indígena” o “indio” aparecerá supeditada a las otras dos, y muchas veces los criterios de asignación girarán en torno al uso o no de la lengua indígena, que así se posiciona como el principal emblema de la identidad étnica.

1.5 Desencuentros políticos y religiosos: conflictos entre facciones

El domingo 7 de octubre de 2012, a razón de la pavimentación de una superficie ubicada atrás de la Iglesia de San Bernardino⁵⁷, en la Junta, se suscitó un conflicto violento. Por la mañana, los fiscales de la Iglesia –junto con una comitiva de pobladores– habían ido a dejar a la Virgen de los Remedios a Cholula. Como parte de las celebraciones se ofrecería una comida en dicho lugar. Mientras tanto, los integrantes del Salón (facción contraria a la Iglesia, también católicos pero oficiando misa en la iglesia de Guadalupe, de reciente creación⁵⁸ y localizada al lado de la primera Iglesia) comenzaron a pavimentar el mencionado terreno⁵⁹, aprovechando que la gente de la Iglesia se encontraba ausente. Este hecho fue inmediatamente informado al grupo que se encontraba en Cholula, que comenzó a trasladarse a la Junta. Por su parte, en la

⁵⁶ Como es el caso de los fundadores y docentes, punto desarrollado en el Capítulo II.

⁵⁷ Iglesia más antigua de la comunidad y localizada al lado de la presidencia auxiliar en el centro de la comunidad. Como su nombre lo dice, en ella se encuentra el santo patrón de la Junta, San Bernardino.

⁵⁸ Más adelante abundaré sobre este punto, pero usaré Iglesia y Salón (con mayúsculas) para diferenciar a las dos iglesias e iglesistas y salonistas para hablar de los integrantes de cada facción.

⁵⁹ El terreno no es muy grande, aproximadamente de 40 m x 20 m.

población también se inició la movilización de la gente de la Iglesia. Las campanas comenzaron a repicar. Este grupo buscaba evitar la puesta de cemento ya que, aseguraban, ese terreno les pertenecía.

La trifulca se armó. Había misa en el Salón y los iglesistas bloquearon las salidas, dejando a la gente encerrada. Después comenzaron a lanzar piedras al Salón y quebraron varios cristales. A eso de las 4 o 5 p.m., llegó al lugar la excavadora (perteneciente a Bienes Comunes). Un grupo de salonistas intentó detener su uso: el fin era levantar el cemento ya colocado. Volvió a darse otro enfrentamiento físico. Muchos salonistas se vieron agredidos, hubo jaloneos, insultos. Al final, la excavadora comenzó su cometido.

A las 6 p.m. llegué a la Junta. Los padres del Comité de Educación tenían reunión con Bienes Comunes a las 7 p.m. para solicitar recursos económicos y estaba invitada para la gestión. Cuando pasé por la iglesia y el terreno, vi mucha gente reunida y la excavadora terminaba ya de levantar el cemento y las varillas, incluso se estaba levantando lo que hubiera cerca, como fue el caso de una caseta de lámina que servía de puesto de antojitos. Alrededor de las 6:30 p.m. se suscitó el tercer enfrentamiento físico. Los iglesistas lanzaron piedras y palos hacia la facción contraria, hecho que ocasionó varios heridos (Televisa Puebla, 9 de octubre de 2012; El Sol de Puebla, 8 de octubre de 2012; La Jornada de Oriente, 9 de octubre de 2012). Sólo logré ver, a mi salida de la Junta, piedras y ladrillos en el lugar del enfrentamiento. Ante dicha situación, decidí retirarme lo antes posible (con cierto miedo ya). Policías estatales y municipales ya se encontraban en el lugar, también un grupo especial de antimotines (granaderos).⁶⁰ Hacia la noche un grupo de salonistas se colocó en el acceso de la comunidad, para detener a los autos y verificar quién entraba al poblado.

De pronto, con ese hecho violento el aspecto religioso y político así como los posicionamientos y facciones emergieron, al menos para mí. Desde mi estancia anterior en la Junta, varias personas me habían contado y narrado sobre la “división del pueblo”, la construcción del Salón y la conformación de los grupos con posiciones encontradas. Doña Helena, por ejemplo, me había contado la tensión vivida cuando casó a su hijo, ya que ellos eran del Salón y la novia de la Iglesia. O la manera violenta en que habían sacado a los salonistas de la Iglesia en una ocasión (jaloneos de cabellos, destrucción de jardineras). Sin

⁶⁰ Desde ese día y hasta la actualidad, un grupo de policías estatales se encuentra resguardando el Salón, en lo que se soluciona el conflicto.

embargo, como no era mi “tema de investigación” y dado el poco tiempo que tenía, pasé por alto lo contado.

En esta estancia y ante el acontecimiento narrado, me fue imposible ignorar de nuevo un aspecto que poco a poco empezó a tomar su peso en la configuración política local, donde al parecer, de entrada, dos facciones⁶¹ se encontraban disputando el control territorial de los recintos religiosos; ¿había acaso alguna relación entre el conflicto y las escuelas? Ya la directora de la primaria bilingüe me había comentado de una concentración de padres antorchistas en su escuela y de una posible interrelación entre el “problema” religioso con uno político. No obstante, mi resistencia al “conflicto” en sí y a entrarle a lo político me hacían vacilar y retardar la pesquisa. El encuentro violento del 7 de octubre fue para mí una sacudida y llamada de atención.

1.5.1 Origen y reconstrucción del conflicto (desde el punto de vista de los salonistas)

Uno de mis temores era no darle suficiente “voz” a las dos facciones confrontadas. Quería escuchar la versión de ambas y así de cierta manera equilibrar la historia. El problema fue que después del acontecimiento violento se difundió una “tensa tranquilidad”, como si todos estuviéramos a la expectativa de algo. La presencia de la policía estatal, por ejemplo, nos lo recordaba. Por lo tanto, preguntar directamente por el conflicto fue delicado, también porque la gran mayoría de mis contactos establecidos fuera de la escuela y de los padres de familia era gente reconocida como del Salón, lo que ya me colocaba, por decirlo de alguna manera, en una posición. Adicionalmente, reconocerse como “antorchista” no era algo que los sujetos proclamaran abiertamente y, dado el nivel de desconfianza y sospecha que prevalecía en el ambiente, me pareció imprudente hacer preguntas sobre adscripción política y demás. ¿Qué hacer entonces? Opté por comenzar sin más por la gente que quisiera contarme del conflicto y, pensé, si me daba tiempo, tratar de incorporar la versión que faltara. Para mi fortuna, logré juntar puntos de vista diferentes y de los grupos contrarios, sin negar que la mayor cantidad de información provino de salonistas. Entre ellos se encuentra Marcos Juárez, al que suelen llamar

⁶¹ Las facciones son grupos de conflicto político temporales, organizadas en oposición a uno o más grupos, “informales, espontáneas, partidarias de un líder y organizadas para la consecución de un fin particular y disueltas cuando este propósito se cumple o se arruina” (Lewellen, 2003: 148). Una característica importante es que las facciones surgen y se nutren del conflicto (Nicholas, 1965), por eso no hay una sola facción dentro de una arena política.

líder salonista y que fue objeto de una demanda judicial, acusado –junto con otras personas– de despojo de terreno.

Según su versión, el origen del problema se remonta a 1993, cuando el obispo de Puebla envió a todas las iglesias de la región de Atlixco un mandato de construcción de un anexo, sobre todo para los recintos que fueran pequeños, con el fin de dar cabida a los feligreses. Chalchihuapan presentaba ese problema de espacio. En ese tiempo Marcos era secretario de dominica⁶², y ante dicha circular los feligreses comenzaron a gestionar la construcción. Se juntaron alrededor de 180 personas para la cooperación.⁶³ Se compró el terreno al lado de la Iglesia y así iniciaron las obras.⁶⁴ El nuevo edificio recibió el nombre –designado por la gente– de Salón. La construcción se llevó a cabo en tres etapas: la primera terminada en 1995, la segunda en 1996 y la tercera en 1997. Cada una con su Comité al frente (conformado de presidente católico, fiscales, vocales, secretario de actas y secretario de obras) y con su reconocimiento en placas metálicas al lado del Salón. Entre los integrantes de los diferentes Comités destacan algunos implicados también en la construcción de escuelas (los llamados agentes de escolarización).

Una vez construido el Salón, las discrepancias surgieron en torno a su uso: la idea era officiar misa ahí, dado el poco espacio en la Iglesia. Sin embargo, un grupo de personas se opuso ya que argumentaba que no era la casa legítima de Dios y, como consecuencia, se podría cometer un sacrilegio. Desde ahí, “empezaron a hacer grilla” y ese grupo ganó. El Salón fue ocupado para dar catecismo, pláticas de la Iglesia y ese tipo de eventos. Al poco tiempo llegó un nuevo padre a la comunidad y decidió utilizar el Salón para misas: programó una a las doce del día en éste y otra a las 8 a.m. en la Iglesia. Esta decisión se puso a votación y, a decir de Marcos, el número de opositores fue mínimo (y generalmente el mismo grupo de los inconformes).

En una de las etapas de construcción, Marcos fue nombrado como encargado del Comité de obras. Durante ese tiempo, menciona que se inició una campaña de mentiras para

⁶² El secretario de dominica se encarga de los detalles de la celebración litúrgica del domingo, como el preparar lecturas, lectores, el pan y vino, charolas de las limosnas.

⁶³ Este punto es importante porque deja claro que no todo el pueblo cooperó, como los iglesistas proclaman. Digamos que la cooperación más “fuerte” fue la de ese grupo de personas que más tarde conformarían la base de los salonistas.

⁶⁴ En el terreno vivían personas, pero no eran dueños legítimos, sólo avencindados que por antigüedad se ostentaban como dueños. Lo que se hizo, comenta Marcos, fue reubicarlos en otro espacio, idea que aceptaron los “afectados”. También es un dato relevante porque en la demanda se hablará de expropiación injusta de la tierra.

desprestigiarlo. Por ejemplo, se rumoraba que se robaba las imágenes de la Iglesia. La idea era atacarlo, y para eso se formaban chismes en torno a su persona. Lo que no narra Marcos es que, en un momento de dicho proceso y en la búsqueda del consenso para hacer misas en el Salón, el grupo de salonistas pidió a las autoridades de la Iglesia se les prestara el Salón por un año en lo que encontraban otro terreno para construir su propia iglesia. Ese año se fue extendiendo hasta el conflicto actual y sin la edificación de otra iglesia.⁶⁵

Varios salonistas aseguran que en el año 2000 el grupo de la Iglesia pidió el apoyo de la organización Antorcha Campesina (AC). Desde ese momento, apuntan, la lucha adquirió dimensiones políticas y judiciales e inició una campaña de “mentiras” entre la población.⁶⁶ Comentan que AC se posicionó en el gobierno local con la entrada, en el periodo de 1999-2002, de un presidente auxiliar afiliado a dicha asociación. En 2004 y justo ya en el marco del conflicto, se conformó una junta de vecinos de San Bernardino Chalchihuapan, integrada por 330 personas, muchas de ellas analfabetas⁶⁷ y liderada ya por la organización. Esta junta es la que interpuso la demanda por despojo de terreno a Marcos y a los integrantes del Comité de construcción del Salón. En ese entonces Marcos llegó a juntar 2357 firmas de gente de Salón y con eso detuvo la demanda, al parecer tras comprobarse una mayoría a su favor.⁶⁸ Pero la versión que se les dio a los iglesistas fue que el grupo contrario había pagado más dinero al juez.

La tensión permaneció latente, con ciertos episodios de enfrentamiento (como el que narra más arriba doña Helena). Fue en 2010 cuando el Salón consiguió conformarse como iglesia (la iglesia de Guadalupe), punto que volvió a causar desencuentros y oposiciones, sobre todo porque el Salón instaló una campana y, aseguraban iglesistas, en una comunidad no podía haber dos campanas, símbolo de la apertura de la Gloria cuando fallece alguien.

De esta manera, Marcos comenta que los iglesistas, grupo asociado con AC, han estado siempre presentes como un grupo que se opone al “progreso”, con “poca visión” y “tradiciones raras”, y enfatiza su número reducido. Al igual que él, otros pobladores (Roberto

⁶⁵ Información dada por los pocos iglesistas con los cuales platicué y algunas notas periodísticas.

⁶⁶ La campaña de rencor está fundamentada, a decir de los salonistas, en hacer pensar a la facción contraria que los salonistas ganan los procesos judiciales y religiosos porque pueden sobornar a las instancias gubernamentales y eclesiásticas.

⁶⁷ Hablo de analfabetas porque pude observar en el expediente judicial la firma con huella digital de muchos de los integrantes de esta junta.

⁶⁸ Cuando me explicó todo el proceso en varias ocasiones me precisó “todo esto que le digo está sustentando en papeles”. Y en efecto, por momentos me dejó ver el expediente judicial.

Ruiz, Gabriel Ortega o Helena Tejeda) también hablan de ese grupo opositor a la “mejora del pueblo” y “necios”, resistentes a proyectos como la construcción de escuelas, de carreteras o de la clínica. Es decir, su “aparición” en la historia de la comunidad va más allá del conflicto religioso. Estos calificativos son parecidos a los encontrados por Bertely (1998a) en Yalalag, villa zapoteca en Oaxaca, donde las dinastías letradas al actuar en contra de la voluntad de los sectores subalternos y éstos resistirse, son calificados como “fanáticos”, “reaccionarios”, “ignorantes” o “analfabetas”, en el marco del “ejercicio irrestricto del poder en manos de algunas familias y los usos atribuidos a la escolarización y castellano determinados a partir de intereses faccionalistas y privados” (Bertely, 1998a: 317). Para el caso de Chalchihuapan, ¿qué es lo que se mueve en el fondo?

En términos generales, como fue posible observar, el hecho violento del 7 de octubre fue un evento que despertó un conflicto configurado años atrás. Dicho conflicto se instauró entre dos facciones abiertamente contrarias, los iglesistas y los salonitas, cada una congregada en torno a líderes⁶⁹ y organizadas para la consecución de un fin particular, es decir, el control de las iglesias de la Junta (Lewellen, 2003). Sin embargo, al establecerse afiliaciones políticas partidarias en algunos de sus integrantes, el campo social⁷⁰ en el que se mueven los actores de cada facción parece abarcar varias arenas locales⁷¹: los iglesistas estarán relacionados con Antorcha Campesina y los salonistas con el PAN.⁷²

Como consecuencia, la disputa por el control de las iglesias será también una disputa por los cargos locales. Sobre todo porque el municipio de Ocoyucan fue ganado por un gobierno distinto al antorchista, justo después de quince años de estar en las manos de dicha organización; están “dolidos” porque les quitaron la presidencia municipal, se dice entre los pobladores de Chalchihuapan. Y en efecto, la presidencia municipal de Ocoyucan fue ganada

⁶⁹ Marcos en el caso de los salonistas y se habla de líderes antorchistas locales para los iglesistas.

⁷⁰ El campo es el “área fluida de tensión dinámica en la que tiene lugar la toma de decisiones políticas y la lucha competitiva” (Lewellen, 2003: 126). Ya no sólo se pensará la acción política en un solo escenario, como el paradigma estructural-funcionalista, sino como una acción procesual en diversas áreas donde los sujetos manipulan las normas y estructuras, no consistentes o inalterables, en función de sus “ambiciones e intereses personales (Gledhill, 2000: 209).

⁷¹ Dentro del campo, se encuentra la arena política, como un espacio conflictivo de relaciones de poder (González, 2008), es decir, una unidad de interacción social donde los individuos y equipos políticos luchan por el poder y el liderazgo (Lewellen, 2003: 30). Por lo tanto, dentro de un mismo campo pueden existir diferentes arenas políticas donde los grupos o individuos se disputen el poder. Retomando la división propuesta por Lewellen (2003), un campo sería un área extensa de actividad política definida por un investigador particular, mientras que la arena un área dentro del campo donde el investigador se concentra en un momento dado.

⁷² Aunque la realidad es que no todos los antorchistas son iglesistas ni los salonistas panistas.

por la coalición PAN-PRD (período 2011-2014), a diferencia de la presidencia auxiliar de Chalchihuapan, que se asegura pertenece a gente antorchista. Este énfasis en el carácter político partidario del conflicto es un punto que los líderes antorchistas locales de San Bernardino evidencian en sus declaraciones oficiales (prensa poblana y boletines de prensa de AC) al acusar directamente al presidente municipal como un “actor del problema” y en algunos casos pedir su destitución (La Jornada de Oriente, 9 de octubre de 2012; Boletín de Prensa, 310812 Antorcha Campesina).

Dentro de las oposiciones establecidas entre facciones, las diferenciaciones se exacerbaban después del 7 de octubre. Actualmente en algunos casos iglesista y antorchista llegan a ser usados como sinónimos. También se les dice “chirimis”, ya que uno de los líderes se dedicaba a tocar la chirimía (Helena Tejeda, pobladora de la comunidad, 19 de octubre de 2012). Se habla de ellos como gente “que no entiende” y “necios”, con poca disposición al diálogo. Cuando se pregunta sobre los atributos de los integrantes de cada facción, tres criterios salen a colación: clase social, escolarización y tipo de trabajo desempeñado. A los iglesistas se les coloca como gente sin muchos recursos económicos (y por eso se habla de que no cooperaron para la construcción del Salón), sin estudios y con trabajos no tan buenos como los de los salonistas, que son dueños de fábricas e incluso algunos obreros de empresas en Puebla.

Para algunos actores “externos”, como los docentes de las primarias, el componente económico como diferenciador es cuestionable; no obstante, ellos sí notan divergencias de escolarización entre facciones: más escolarizados los salonistas frente a los bajos grados de escolarización de los iglesistas (María Sánchez, directora PBNHCh, 3 de octubre de 2012; José Manuel, director PAS, 9 de octubre de 2012).

1.5.2 La visión de los iglesistas

Para los iglesistas, la facción contraria a los salonistas, el conflicto radica en el intento de los “ricos” del pueblo (caciques, llegan a decir) de apropiarse del Salón, edificio construido con el trabajo y cooperación de todos. Es decir, lo que está en disputa es precisamente la propiedad del edificio y exigen su devolución (El Sol de Puebla, 9 de octubre de 2012; Televisa Puebla, 16 de octubre de 2012).

Como mencioné anteriormente, el Salón fue prestado a los salonistas mientras encontraban otro terreno para su iglesia ya que, aseguran los iglesistas, en palabras del secretario general de Antorcha Campesina y su fundador, el grupo de los ricos “comenzó a sentirse ‘rebajado’ por tener que compartir la Sagrada Eucaristía con la ‘chusma mugrosa’. Por tanto, idearon ‘crear otro templo’ bajo otra ‘advocación’, pues ni siquiera el culto al mismo santo querían compartir con el pueblo pobre” (Córdova, boletín AC, 1 de noviembre de 2012).

En el discurso del líder es posible observar el señalamiento reiterativo a las diferencias y jerarquizaciones económicas entre las facciones (ricos-pobres). Por otro lado, dentro del discurso de los iglesistas aparece igualmente la posición subordinada de sus integrantes frente a los opuestos, lo que, a decir de Verónica⁷³, justifica la reacción violenta en un intento por acabar con la “humillación”: “los entiendo porque después de estar ahí agachados y humillados a cada rato porque yo si coincido esto de aquí la verdad...pues uno se cansa, todo todo llega a su límite y ellos yo creo que esta vez fue su límite y ahora ya no quieren dejarles así de su lugar, dicen se quieren llevar todo que se lo lleven” (Verónica Corona, exalumna PBNHCh, 13 de noviembre de 2012). Cuando la misma Verónica describe a ambas facciones, retoma los tres criterios mencionados por los salonistas:

Ve: en las noticias dicen que es la iglesia de los pobres y la iglesia de los ricos ¿no?

V: sí y la verdad sí tienen más que aquí y tienen fábricas, tienen casas enormes que uno muy difícilmente va a construir en su vida (lo dice entre sonriendo) pero o sea no tiene nada que ver, le digo, se supone que ellos son los educados, entienden más, o sea estudiaron más, tienen más educación y los otros no, porque son los que no estudiaron, los que trabajan, los que se matan para conseguir lo que...para comer y les digo, se entiende que ellos son más, son más...cómo se le llama, intelectuales, más comprensivos, deberían, haber...este...dicho, no pues vamos a hablar (Verónica Corona, exalumna PBNHCh, 13 de noviembre de 2012).

Verónica cuestiona las etiquetas, pero remarca el fundamento de muchas de ellas al hablar de claras diferencias materiales, escolares y laborales entre los integrantes de cada facción, por ende, la subordinación y jerarquización social parece ser un elemento constante e invisibilizado en el discurso de los salonistas. Además, pareciera ser que las conexiones o “ataduras” de los líderes de los iglesistas con sus seguidores⁷⁴ están basadas en la adscripción

⁷³ Verónica se dice neutral en el conflicto, pero como su madre participa en las reuniones, marchas y llamados de la Iglesia debe acompañarla.

⁷⁴ Las facciones no son grupos colectivos corporativos (Nicholas, 1965), como los partidos políticos o linajes, ya que su conformación, como ya se mencionó, no es permanente (sin embargo, pueden existir por largos periodos); como consecuencia, no existen “principios de reclutamiento” sino diferentes conexiones o “ataduras” (*kind of connections* en la versión original) que el líder establece con sus seguidores. Nicholas (1965) habla de conexiones familiares, religiosas, económicas, relaciones patrón-cliente o una combinación de todas y destaca que funcionan como movilizadores de alianzas u oposición.

religiosa y, a mi parecer, en las estratificaciones socioeconómicas de la población ya que establecer diferencias altamente contrastantes entre pobres-ricos y obreros-patronos funciona como movilizadores de alianzas y oposición (Nicholas, 1965). En ese sentido, el conflicto aparece a los ojos de los iglesistas como una lucha por la liberación de la fuerza “opresora”. Aunado a este divisionismo, la escolarización también juega un punto de contraste entre facciones: los iletrados o analfabetas y los letrados o “educados”. Como consecuencia, lo que al inicio parecía sólo una disputa entre facciones religiosas por el control de un terreno, se va complejizando hasta llegar a una probable configuración de diversas facciones posicionadas en distintas arenas locales, basándose en un sistema de oposiciones intracomunales (ricos-pobres, patronos-obreros, letrados-iletrados, salonistas-iglesistas, panistas-antorchartas).

Ante este panorama, cabe preguntarse por los elementos del conflicto que se conectan con el espacio escolar, específicamente con la primaria Niños Héroe y la manera en que permean y atraviesan dicha institución.

1.5.3 El conflicto en la primaria bilingüe

Ciertos padres de familia y docentes ubican a la primaria bilingüe como una escuela de antorchistas debido a una gran mayoría de población escolar -aseguran- identificados como militantes de dicha organización. Por ejemplo, la directora María asegura que en ocasiones existen desencuentros entre los integrantes de los Comités de Educación debido a estas diferencias político religiosas, sobre todo cuando los presidentes del Comité son salonistas.

Esta asociación y su impacto local fueron significativos un día después del conflicto del 7 de octubre ya que muchos alumnos cuyos padres pertenecen al Salón no asistieron a la escuela por temor a represalias o burlas por parte de sus compañeros “iglesistas”. Lo que pasó en las aulas fundamenta dicho temor.

Dos docentes comentaron que varios niños empezaron a hablar del triunfo de la Iglesia, además de que explicaban: “los del salón son bien aprovechados” y “nos están quitando lo nuestro”. En otros casos, varios padres de familia salonistas fueron a ver cómo estaban los ánimos y cerciorarse así que sus hijos no fueran agredidos (Samuel y Yucundo, docente PBNHCh, 8 de octubre de 2012). Ante dicha efervescencia, la directora María en todo momento remarcó la posición neutral de la escuela y su interés en “aminorar” la tensión y fomentar el “respeto” entre los alumnos desde el espacio escolar.

¿Qué relevancia y significado tiene esta asociación? En primer lugar, es innegable la posición no aséptica de la primaria dentro del faccionalismo intracomunal, al verse identificada política y religiosamente a través de su población escolar. En ese sentido, las diferenciaciones contrastantes establecidas entre facciones opuestas van a ocupar un lugar importante en la percepción construida alrededor de la primaria bilingüe y de su población escolar desde su origen hasta la actualidad. Por otra parte, al momento de adentrarme al perfil de los padres de familia que envían a sus hijos a la primaria bilingüe, las adscripciones político religiosas jugarán un papel fundamental para trastocar la tipología dada y al mismo tiempo establecer la posible presencia de la división faccional entre éstos. Finalmente, las elecciones escolares, imágenes, percepciones y significados de la primaria bilingüe se verán conectados de diferentes maneras con la dinámica política esbozada y, hay que remarcar, con el contexto comunitario en general.

Reflexiones generales

La Junta Auxiliar de San Bernardino Chalchihuapan se posiciona como una comunidad de rápido crecimiento. Su ubicación espacial y geográfica, cerca de dos centros urbanos (capital estatal y Atlixco), posibilita el flujo constante de sus habitantes y la coloca, dentro de las percepciones de la misma población, como parte de la periferia de la ciudad de Puebla.

La jarciería es la actividad predominante y la migración una de las fuentes importantes de ingresos económicos, características que contribuyen a calificar a la localidad como “próspera”, en comparación con el resto de las Juntas de Ocoyucan: hay empleo seguro (como empleado o vendedor independiente) y un flujo de capital a través de las remesas de los migrantes. De acuerdo a los censos (INEGI, 2010; INALI, 2008), la Junta es clasificada como indígena al contar con hablantes del náhuatl entre su población (tan solo un 11.9 %, según dicho censo).

El presente capítulo se centró en algunos aspectos contextuales considerados relevantes para la investigación. Para el caso de la jarciería se presentó la existencia de una división en los tipos de empleos generados. De acuerdo al lugar ocupado en la cadena productiva, el control de la materia prima y la cantidad de productos fabricados y comercializados se puede hablar de dos grupos: los “patrones” y los “trabajadores”, si se usan los apelativos más usuales, marcando así una posible estratificación socioeconómica de la población.

Por otra parte, la amplia oferta de empleos para actores de diferentes edades generadas por la jarciería relativiza la importancia de la escolarización para muchos padres de familia: los

trabajos para niños y adolescentes, por ejemplo, compiten con la escuela, ya que es más rentable optar por el trabajo, además de que la cualificación solicitada es mínima. Sin embargo, para los docentes de la primaria bilingüe el empleo de niños es visto como una explotación y una de las causas principales de deserción escolar y de la indiferencia hacia la escuela.

A su vez, la experiencia migratoria juega un papel importante en el reposicionamiento y las resignificaciones de los sujetos en distintos ámbitos. En los dos casos brevemente analizados, migrar a Estados Unidos fue una experiencia que provocó un cuestionamiento sobre la escuela y su utilidad en el mundo laboral, las relaciones de género en la comunidad y la problemática de la diversidad lingüística y étnica.

En relación a la situación lingüística de la comunidad, ésta es conflictiva, con una clara valoración diferenciada entre lenguas (positivas hacia el español y muchas veces negativas hacia el náhuatl), pero con una vitalidad “oculta” de la lengua indígena. Este contexto se confronta con el discurso de reivindicación de la diversidad lingüística sostenido en la primaria bilingüe, dando como resultado expectativas diferenciadas en cuanto al uso y enseñanza del náhuatl en el espacio escolar. De un lado habrá padres y exalumnos que aboguen por la enseñanza y revaloración del náhuatl; frente a otro grupo para el cual se vuelve poco funcional y hasta contraproducente su enseñanza, dada su poca utilidad en espacios comunicativos más allá de la comunidad y por la existencia de un contexto de discriminación.

Finalmente, el conflicto político entre facciones que se disputan el control de los centros religiosos (Iglesia y Salón) y los cargos públicos locales (presidencia municipal y presidencia auxiliar) va a configurar una compleja situación social y claras oposiciones intracomunales entre los integrantes de cada facción. Este hecho se irá entrelazando con diferentes aspectos y procesos que conciernen a la primaria bilingüe: los perfiles de los padres de familia, la construcción de las imágenes y significados otorgados a la escuela, y las elecciones escolares. Así, estos entramados socio-económicos, lingüísticos y político-religiosos, que en este capítulo se trataron de esbozar, servirán de contexto para comprender e interpretar –en la medida de lo posible- la construcción local de la primaria Niños Héroe, el perfil de los padres de familia y la construcción de las elecciones e imágenes en torno a ella.

CAPÍTULO II.- ENTRE EL PASADO Y EL PRESENTE: CONFIGURACIÓN HISTÓRICA DE LA PRIMARIA BILINGÜE DESDE LO LOCAL

2.1 La primaria bilingüe actual: entre el plano institucional y las percepciones construidas

El presente capítulo tiene como objetivo adentrarse a la primaria bilingüe Niños Héroes de Chapultepec y a su proyecto promocional desde dos caminos: a partir del presente etnográfico, las características generales de la institución y lo que de ella se dice dentro de la comunidad, así como a través de su proceso de fundación y los actores, razones y elementos implicados.

La primera parte se sitúa en el presente y busca ser una descripción general de la primaria en dos sentidos: dentro del campo de la oferta educativa en la comunidad (de ahí que se exponga en relación con las otras dos primarias existentes) y a partir de lo que padres, docentes y pobladores en general dicen, comentan y resaltan de ella, como un primer acercamiento al plano de las percepciones. Por el contrario, la segunda parte del capítulo presenta el proceso de fundación (actores, razones y dificultades) y se concentra en los ejes que sustentaron (y siguen sustentando) el proyecto promocional; además, a partir de la indagación en la trayectoria escolar y laboral de la directora actual, se intenta explicar la fuerte apuesta por la escolarización de los diferentes directores.

2.1.1 Descripción general de la institución

La primaria pertenece al subsistema indígena, es decir, se encuentra normada por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).⁷⁵ Ubicada en la zona 104 de Atlixco,

⁷⁵ La DGEI es una institución normativa cuya responsabilidad es vigilar que las entidades federativas ofrezcan a la población indígena una educación –inicial y básica- de calidad y con equidad, respetando y considerando su lengua y cultura como componentes del currículo (DGEI, <http://basica.sep.gob.mx/dgei>, Consultado el 11 de marzo de 2013). El estado de Puebla cuenta con una Dirección de Educación Indígena, perteneciente a la SEP estatal. A

región Puebla⁷⁶, actualmente cuenta con 265 alumnos, 136 padres de familia y nueve grupos: dos primeros, un segundo, un tercero, dos cuartos, dos quintos y un sexto, lo que hacen un total de 10 docentes (incluyendo a la directora⁷⁷).



Foto 7. Entrada principal y salones de la primaria bilingüe.
Fuente: Archivo personal (2009).

El número de grupos fluctúa dependiendo del número de alumnos: cuando se pueden juntar los 25 mínimos, se constituye un nuevo grupo. Por ejemplo, el segundo grado cuenta con 48 alumnos debido a que no justifica numéricamente la existencia de otro grupo.⁷⁸ De ahí que la campaña de promoción del servicio sea un elemento importante para el aumento o al menos la continuidad de los grupos y docentes.

En cuanto a la administración y a cuestiones operacionales, la primaria posee cuatro Comités⁷⁹: Comité de la Asociación de padres de familia (a veces llamado Comité de Educación o simplemente Comité de padres), el Comité pro-construcción (encargado específicamente en gestionar recursos para alguna obra “en pro” de la escuela), el Comité de Participación Social y el de Contraloría Social.

partir de la creación de dicha Dirección la educación pública nacional puede ser dividida en dos: general e indígena. Usaré esta división para referirme a las primarias de la población: las generales y la indígena o bilingüe. “Bilingüe” por ser el término cotidianamente más usado por la población y no tanto por darle un peso al criterio lingüístico para la clasificación.

⁷⁶ Puebla está dividida en nueve regiones de educación indígena: Tepexi, Puebla, Guadalupe Victoria, Huachinango, Tehuacán, Tetela de Ocampo, Teziutlán, Zacapoaxtla y Huehuetla. La región de Puebla se encuentra conformada por 7 zonas escolares: la 104 y 108 de Atlixco, la 106 y 109 de Izúcar de Matamoros y la 107, 113 y 114 de Puebla ciudad.

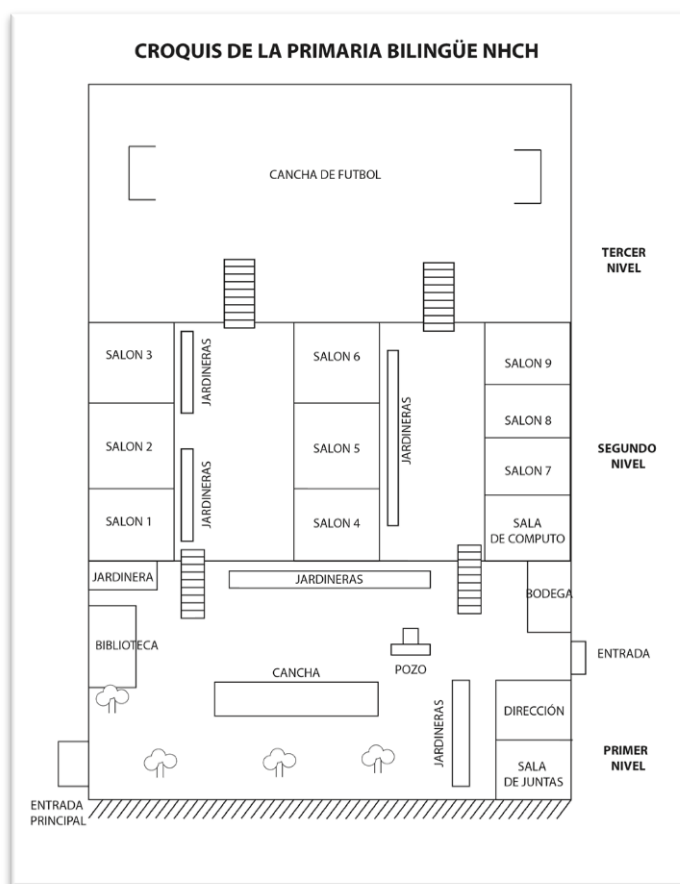
⁷⁷ La directora se llama María Sánchez Bravo y posteriormente me referiré a ella simplemente como María. Ha estado en ese puesto desde 2005, pero llegó como maestra de grupo a la comunidad en 1986. En la segunda parte del capítulo ahondaré en su perfil.

⁷⁸ Esta circunstancia ha sido una constante. Para el ciclo escolar 2008-2009 (año en que realicé mi primera investigación), había 10 grupos y 254 alumnos. En 1986 se contó con 124 alumnos y 1988 con 93 (APBNHCh, Informe de actividades, 23 de junio de 1986). En las fotos antiguas de generación (1990, 1992, 1993) se ven 5 o 6 graduados. En la segunda parte se tratará el “problema” de la inasistencia.

⁷⁹ En el Capítulo III ahondaré en la función de cada uno de éstos.

Cada grupo de alumnos cuenta con su aula⁸⁰ y hay varios cuartos que sirven como bodega (uno para utensilios de limpieza y sillas para juntas y otro para los instrumentos de banda de guerra y bocinas), aula de reuniones (con pupitres) y la dirección. Adicionalmente la primaria tiene una biblioteca, una zona de bebederos (que nadie usa) y una aula de medios con alrededor de 20 computadoras⁸¹, además de los baños y la cisterna y pozo que los abastecen de agua.

La distribución del espacio es interesante. Sin segundos pisos, todos los salones de clases se disponen en hileras, con tres niveles en el terreno. El más bajo con un patio amplio techado y donde se encuentran la biblioteca, la dirección, la bodega y el aula de juntas. En el segundo nivel están todas las aulas, baños y aula de medios. Y en el último nivel su ubica un terreno que funge como campo de futbol ya que la zona está empastada.



Fuente: Elaboración propia.

⁸⁰ Incluso hay un salón desocupado que ha sido utilizado como de “juegos” o simplemente donde se concentran todos los materiales didácticos como mapas, memorias, carteles, láminas.

⁸¹ Gracias a la gestión del Comité entrante (ciclo 2012-2013) desde octubre se contrató el servicio de internet, siendo, hasta el momento, la única primaria que cuenta con este servicio.

Toda la escuela se encuentra cercada con malla ciclónica y, a pesar de haber cemento en dos niveles, la existencia de jardineras por todas partes, junto con la malla, dan la impresión de estar en un espacio abierto. Desde ahí es posible ver el pueblo, los cerros y el Popocatepetl al fondo. La infraestructura se consiguió gracias a la gestión de los Comités y los recursos del Programa de Escuelas de Calidad.⁸² Además, cada inicio de ciclo, CONAFE envía útiles escolares⁸³. Por otro lado, los alumnos participan periódicamente en las diferentes convocatorias de concursos que se envían desde la SEP. Ha habido ganadores de bicicletas, memorias USB y hasta computadoras portátiles y, como consecuencia, se dice entre la población que el “gobierno” ayuda mucho a la escuela. Vista en su conjunto, la primaria luce bien equipada. Uno de los ex alumnos, al referirse a todos los servicios que la primaria ofrece, muchos ausentes en las otras primarias, comenta: “es una escuela para ricos donde vienen los pobres” (Raúl Guzmán, exalumno PBNHCh, 31 de octubre de 2012).

Sobre la calidad educativa y de la enseñanza de esta primaria hay poco que decir. El objetivo del presente trabajo no consideraba “medirla”. Tampoco la idea era saber si realmente se ofrece una educación bilingüe. No obstante, la calidad es un elemento que se trae a colación cuando los padres hablan de su elección o se comparan primarias: la calidad educativa de la escuela seleccionada será siempre buena, en comparación con la “baja” calidad de la competencia.

⁸² El Programa de Escuelas de Calidad (PEC) es un programa compensatorio, respaldado por el préstamo *Mexico Education Quality* (del Banco Mundial) cuyo objetivo es mejorar la administración de las escuelas primarias públicas y, como fin colateral, movilizar a las comunidades y alentar la participación de padres (Noriega, 2010). A través del apoyo académico y financiero, se busca mejorar el logro educativo mediante la transformación de la gestión escolar (PEC, Subsecretaría de educación básica, sitio web, Consultado el 13 de marzo de 2013). En Chalchihuapan, la escuela elabora un proyecto, pasa a concurso y si es aprobado se le asigna el recurso. La partida va “uno por uno”: la escuela debe aportar una cantidad para que se le duplique. El Comité de Participación Social es el encargado de administrar dichos recursos.

⁸³ Se recibe el apoyo porque la escuela está clasificada como de “bajo desarrollo” y, por lo tanto, puede solicitar los apoyos de Programas Compensatorios como el PAREIB (Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica, Diario Oficial de la Nación, 23 de julio de 2003).

2.1.2 Tensión entre escuelas: las otras dos primarias y la posición de la bilingüe

La primaria bilingüe convive en la Junta con otras dos: la general Aquiles Serdán (la más antigua, fundada en 1959) y la vespertina –también general- Revolución (que ocupa las instalaciones de la Aquiles y fue fundada alrededor de 1985⁸⁴).

La primaria Aquiles es la que concentra el mayor número de alumnos (598) y cuenta con 17 docentes. Mientras que la vespertina –numéricamente hablando- se encuentra en el tercer lugar con un número aproximado de 180 estudiantes, divididos en seis grupos con sus docentes. De acuerdo al director de la Aquiles, la elección primera para los padres de familia de la comunidad es su escuela⁸⁵, hecho que se confirma con el aumento de su matrícula y el descenso de la misma para la primaria bilingüe (según sus cálculos). Aun así, en la primaria Aquiles, se cuestiona a cada padre de familia que decide cambiar a su hijo y se le advierte de la mala calidad y nivel de atraso en la que se encuentra la primaria bilingüe. Esta situación es lo que María llama “encontronazos” entre primarias:

porque también entre él [director de la primaria Aquiles] y nosotros hay competencia, a pesar que no le competimos en alumnos en cantidad, pero sí tenemos competencia, de los papás que cambió su niño acá y que fue a ver los papeles y no se los querían dar, y dice que le dice ‘¿y por qué quieres tus papeles? (con un tono subido) No pues porque lo vamos a pasar a la bilingüe, bueno pásenlo, si ahí quieren que sus niños no avancen, ahí en esa escuela no enseñan, en esa escuela terminan la primaria, dice, y no saben leer’ digo ay entonces quiérase o no sí la hay [competencia] porque empezamos empezamos quitándoles niños, así empezamos, y les quitamos y les quitamos y ahorita en la cuestión de infraestructura como nosotros hemos entrado a los programas, bueno ésta está más equipada que la de ellos (María Sánchez, directora PBNHCh, 3 de octubre de 2012).

Esta información se confirmó con la experiencia de un padre de familia que mintió al director de la Aquiles cuando cambió a sus hijos de institución: mencionó una primaria de Chipilo, cuando en realidad optó por la bilingüe.

De igual forma, una madre de familia –exalumna de la primaria Aquiles que inscribió a sus hijos en la bilingüe- comenta que sus maestros en la primaria remarcaban la enseñanza del náhuatl en la escuela bilingüe como un elemento de atraso y no digno de importancia: “los

⁸⁴ De acuerdo a mi breve indagación, la primaria vespertina se fundó porque ya no había cupo en la primaria Aquiles, y la SEP se negaba a enviar más docentes, además de que las instalaciones ya no permitían la construcción de otros salones. Sin embargo, también encontré versiones en donde se decía que su fundación intentó contrarrestar la fundación de la bilingüe que por esos años iniciaba (Pablo Macías, padre de familia PR, 4 de marzo de 2013; Juana Montes, esposa de Carmelo, 4 de marzo de 2013).

⁸⁵ Esta información sale a colación cuando después de presentarme le explico que mi interés es saber por qué los padres eligen la primaria bilingüe y no la Aquiles, a lo que rápidamente me corrige: “no, es al revés”, dándome a entender que la primera opción es la primaria Aquiles (José Manuel, director PAS, 9 de octubre de 2012).

maestros nos decían ¿les gustaría ser como ellos? Ehh ¿hablar como ellos? Tan feo hablan, ¿les gustaría...en qué se van a graduar? ¿de náhuatl? ¿es lo que quieren?” (Rosa Montes, madre de familia PBNHCh, 23 de marzo de 2009). Como se verá más adelante, mucha de esta competencia tiene un origen en el proceso de fundación de la primaria bilingüe.

Por su parte, la primaria vespertina tiene fama de recibir a los alumnos reprobados de la primaria Aquiles. Uno de los padres gestores de la “Revolución” comenta que al inicio la escuela era llamada como de los “arrimaditos”, “los que no se bañan” los “pobres” o “tontitos”, pero afirma que poco a poco, y con el esfuerzo de los docentes y la directora, ha ido cambiando su imagen (Pablo Macías, padre de familia PR, 4 de marzo de 2013). Para María, debido a la flexibilidad de las reglas en la vespertina, ésta se presenta como su competencia “real” en la captación de estudiantes.

Estos breves comentarios permiten reflexionar en torno a dos aspectos. El primero está relacionado con el conflicto entre instituciones y subsistemas educativos dentro de la comunidad. La competencia por el alumnado parecer ser el punto de tensión y esta primera aproximación dejó entrever por qué, cómo y con qué “estrategias” se hace: estigmatización del subsistema indígena con una fuerte marca de racismo y discriminación o la relación del turno vespertino como espacio de alumnos con algún déficit y, por ende, de menor calidad que su contraparte matutina (construcción generalizada y no exclusiva de la Junta Auxiliar). Lo que resalta es que, al menos para el primer caso (estigmatización del subsistema indígena), el “ataque” provenga de los docentes y director del subsistema general, punto que lleva a reflexionar sobre los procesos de estigmatización y discriminación dentro del mismo ámbito educativo. El segundo aspecto refiere al complejo sistema de percepciones construidas en torno a las primarias por los actores locales: “escuela de tontitos”, “escuela de indígenas” o “escuela de calidad”, por mencionar algunas; lo que lleva a pensar en cómo y con base a qué se construyen las diferentes imágenes de las escuelas en un contexto específico (¿qué hace que una escuela sea vista como “buena” o “mala”? ¿qué criterios se ponderan?) y cómo éstas derivan en la jerarquización de las instituciones.

2.1.3 La “escuela para pobres, mugrosos e indígenas”: primeras percepciones en torno a la primaria bilingüe

En unas entrevistas con padres de familia de la primaria bilingüe, aplicadas durante el ciclo escolar 2008-2009, se hablaba de ciertos epítetos para estigmatizar a la primaria bilingüe.

Una madre lo refería así: “[escuela] donde van los niños pobres, pobretones que nunca tienen nada que siempre vienen mugrosos que siempre con el lenguaje de esto del náhuatl...pero mi hijo aquí estudió por lo tanto hay que apoyar a la escuela” (Rosa Montes, madre de familia PBNHCh, 23 de marzo de 2009). En su momento, docentes y directora confirmaron tal imagen dentro de la comunidad. No obstante, mis pesquisas no continuaron ni abundaron en el tema.

Sin ahondar mucho en el asunto en este apartado y sólo como un punto de partida, en esta segunda experiencia de campo, durante pláticas y entrevistas varios padres y la población en general hicieron referencia a la “mala” imagen de la primaria bilingüe dentro de la Junta y mencionaron constantes como clase social, aspecto y aseo personal y etnia⁸⁶ dentro de la descripción. En particular, los padres de la primaria bilingüe reconocen estas etiquetas y explican que en efecto es posible encontrar padres con pocos recursos económicos, madres solteras y padres irresponsables que descuidan el aseo de sus hijos. Por momentos le dan más peso a la falta de cuidado físico y no necesariamente al estatus económico o poder adquisitivo de las familias: “podrán estar más desaliñados que los alumnos de la primaria Aquiles, pero no todos son pobres”, se dice.

Los docentes sugieren que la población ha establecido una imagen que equipara el ser indígena con el ser pobre y sucio. Por eso, buscan concientizar a los padres de la primaria en la formación de hábitos de limpieza. María, por ejemplo, en las asambleas de padres de familia exhorta el cuidado del aseo personal de los niños, con el fin de que la gente de la comunidad deje de señalarlos como los “mugrosos” o “cochinos”.

Para uno de los padres que tenía a su hijo en la Aquiles⁸⁷ (ahora integrante de la bilingüe), la percepción en torno a la primaria bilingüe atraviesa varios aspectos, además de los ya mencionados, señala las adscripciones políticas, la calidad educativa y el personal docente:

la gente la tiene contemplado como una escuela fea, mal hecha...porque aquí supuestamente se decía que los maestros no eran maestros, ve que está la organización de Antorcha aquí, entonces decían que aquí hay gente de ellos, hay maestros que no son titulados ...pues ya ve que las malas cosas siempre son las que dicen entonces decían que había maestros que luego no sabían ni que hacer ni que decir o sea no les ponían trabajos, no llevaban tareas, no trabajaban como una escuela, no hacían nada, no les enseñaban nada. Luego en las calles los encontrábamos los vemos mal vestidos, sucios. Entonces esta escuela estaba considerado como de los pobres, de los... o sea una escuela mal hecha, mal hecha en todos los aspectos, ya sea de escuela, maestros, niños,

⁸⁶ Aunque la categoría de “indio” o “indígena” fue la menos mencionada.

⁸⁷ Y que se podría tomar como opinión de los “externos”.

de todo, educación, estaba muy abajo (Daniel Ramírez, padre de familia PBNHCh, 6 de noviembre de 2012).

¿Quiénes producen estas clasificaciones? ¿Por qué y para qué se hacen? Podría pensarse que la carga peyorativa y descalificadora hacia la primaria bilingüe se entiende por parte de la primaria Aquiles, en tanto es su competencia y se disputan el alumnado. ¿Qué tipo de conexión existe entre las etiquetas usadas, el subsistema educativo al que pertenece la primaria y los procesos locales de diferenciación social dentro de la población? Al parecer no es fortuito que se hayan elegido esos epítetos para caracterizar a la escuela bilingüe en el contexto específico y quizá remontarse al pasado, como los mismos padres y docentes refieren, sea útil para encontrar algunas respuestas.

2.2 El proceso de fundación⁸⁸

2.2.1 Las escuelas en Chalchihuapan: breve historia de escolarización

Antes de iniciar con el proceso de fundación de la primaria Niños Héroes, considero importante presentar, de manera muy breve, a las otras instituciones existentes en la Junta auxiliar, datos generales de sus fundaciones y ciertas características actuales que permitan situar a la primaria bilingüe dentro de un contexto de escolarización más amplio y ubicar al lector en la historia escolar de la comunidad.

De acuerdo a las entrevistas, antes de 1959, año en que se instauró la primera primaria en Chalchihuapan (Aquiles Serdán), los niños eran alfabetizados y aprendían las operaciones aritméticas básicas con maestros particulares de la comunidad, éstos impartían las clases en sus casas y recibían remuneración de los padres de familia por su trabajo. Algunas personas recuerdan a Aurelio Mexicano y Miguel Jiménez como los primeros maestros.

Para 1959-1960 se llevó a cabo la gestión de la primaria Aquiles Serdán. Los primeros años la escuela ocupó la presidencia auxiliar en donde se acondicionaron salones para los alumnos, ya que no contaban con terreno ni edificio propio. Entre los impulsores de la iniciativa estuvieron Emiliano Juárez y Carlos Juárez, dos agentes de escolarización que aparecen más tarde dentro del proceso de fundación de la primaria bilingüe.⁸⁹ Desconozco los

⁸⁸ En este apartado usé documentos del Archivo de la primaria. Utilizo la abreviatura APBNHCh para referirme al Archivo de la Primaria Bilingüe Niños Héroes de Chapultepec.

⁸⁹ Más adelante proporcionaré datos sobre estas dos personas. Sobre la figura del agente de escolarización, en el Capítulo I (apartado 1.2.1) los describo como personas de la comunidad implicadas en la gestión y la construcción

motivos específicos que estuvieron detrás de la fundación de la primera primaria; no obstante, uno de sus exalumnos recuerda comentarios de Emiliano en torno a la importancia de la escuela para la Junta:

y siempre que me veía llegar, ahijado, pues vamos a hacer más escuelas, vamos a hacer esto...porque tú te prepares, mira un día tengas la capacidad de defender nuestro pueblo porque, nosotros somos ignorantes y cada que llega una persona de fuera y no sabemos ni responderle ni que decir, siempre decía por la educación vamos a hacer hasta lo imposible...y sí, lo hizo, lo hizo, fue presidente del comité de pro-construcción [de la primaria Aquiles Serdán], presidente del pueblo, un montón de cosas...(Anastacio Juárez, comerciante de jarca, 12 de septiembre de 2012).

Con respecto al proceso de fundación, la construcción del edificio escolar se volvió un episodio ampliamente comentado. Su resonancia se debió a la tensión y al conflicto que lo caracterizaron. Dos grupos proponían terrenos diferentes para la construcción de la escuela y a partir de ahí surgieron facciones contrarias. El grupo perdedor⁹⁰ inició entonces una campaña de desprestigio de la construcción y, posteriormente, de la institución: robó el material de construcción, destruyó las primeras edificaciones y alentó a la población a no inscribir a sus hijos. A decir de uno de los integrantes de la facción “ganadora”, el grupo opositor de la primaria ha sido el que siempre estuvo en contra del “progreso” de la comunidad.

Posteriormente, en 1982 se fundó la Telesecundaria “Manuel Ávila Camacho”. En el proceso participaron Concho Montes Villa, Tomás Tecalero Ocotl, Bernardino Tamayo, Roberto Ruiz y Gabriel Ortega; estos dos últimos implicados también en la gestión de la primaria bilingüe. En sus primeros años la telesecundaria compartió edificio con la primaria Aquiles, pero después por algunos “problemas”, se dice, fue reubicada en la presidencia auxiliar hasta conseguir su propio terreno.

Actualmente cuenta con tan solo 34 alumnos: siete en primero, quince en segundo y doce en tercero y tres docentes para cada grado. Esta baja matrícula ha ocasionado llamadas de atención por parte de las autoridades educativas. A decir de dos padres de familia –un exalumno de dicha institución y un padre que inscribió a sus hijas- la baja calidad de la enseñanza, el “abandono” y el poco compromiso de la directora con el proyecto educativo son algunos factores que han provocado la situación actual. Por el contrario, los docentes mencionan la secundaria federal Flores Magón (la otra secundaria de la Junta) y la disparidad

de obras de “mejoramiento”, muchos de ellos también cuentan con una activa participación política comunitaria desde donde promueven sus proyectos.

⁹⁰ En la facción ganadora se encontraban los agentes de escolarización mencionados.

de servicios e infraestructura entre las dos escuelas como causantes de la disminución de alumnos. Uno de ellos enfatiza en que dicha disparidad originó la clasificación de la telesecundaria como escuela para “pobres” frente a la secundaria para “ricos” (la Flores Magón).

Un año más tarde, en 1983, se fundaron dos instituciones más: la primaria bilingüe “Bernardino Jiménez” en el ejido de San Hipólito Achiapa y el preescolar, también indígena, “Guillermo Jiménez Morales” (en el centro de la Junta).⁹¹ Finalmente, como ya mencioné⁹², alrededor de 1985-1986, se gestionó la primaria vespertina Revolución. Unos dicen que nació para contrarrestar la fundación de la bilingüe (Juana Montes, esposa de Carmelo, 4 de marzo de 2013), mientras que otros aseguran que la apertura obedeció a cuestiones de espacio y sobrepoblación en la primaria Aquiles (Pablos Macías, padre de familia PR, 4 de marzo de 2013). Se facilitó su establecimiento ya que la primaria Aquiles Serdán prestó sus instalaciones.

Después del amplio número de escuelas fundadas en los años ochenta, vino un periodo de “calma”, interrumpido hasta 1997 cuando se fundó la secundaria federal “Ricardo Flores Magón” (“competencia” de la telesecundaria). En dicho proceso se involucraron benefactores locales (Pedro Juárez Villa, Pedro Flores, Agustín Juárez Villa, Juan Ponce García y Marcos Juárez⁹³) y externos (Ignacio Mier Velasco –político poblano- y docentes no originarios de Chalchihuapan). El auge de la secundaria fue notorio, sobre todo porque la gran mayoría de la población escolar de la telesecundaria emigró a la nueva institución. De igual manera, las diferencias de infraestructura y servicios –como reclamaba uno de los profesores de la telesecundaria- fueron evidentes. Actualmente cuenta con 172 alumnos inscritos y más de diez docentes. Sin embargo, la cuota de inscripción asciende a mil pesos y, de acuerdo al director en turno, los gastos del Comité de padres pueden llegar a ser exorbitantes, elementos que limitan en muchos casos la continuación de los estudios.

Finalmente en el año 2000 abrió sus puertas el bachillerato “Emiliano Zapata”, gestionado directamente por la organización Antorcha Campesina y, probablemente, por varios actores de la comunidad militantes de dicha organización. Su clave, por ejemplo,

⁹¹ De los cuales profundizaré más adelante cuando reconstruya la fundación de la primaria Niños Héroe, cuya fundación se ubica justo un año después, en 1984.

⁹² Apartado 2.1.2

⁹³ En concreto se funda la secundaria durante su periodo como presidente auxiliar de la Junta.

corresponde a la zona escolar 59, perteneciente a Antorcha Campesina⁹⁴, y tres de sus docentes son militantes. Al igual que la telesecundaria, presenta problemas de asistencia ya que sólo cuenta con 20 alumnos inscritos en los tres grados. Uno de los elementos que quizá influya en la poca afluencia, de acuerdo a la directora, es la estigmatización que se ha hecho de la institución. Para muchos es catalogada como el bachillerato de los “pobres” debido a las malas condiciones de la infraestructura, la escasez de recursos materiales y el perfil de los docentes:

Solamente dicen que es el bachillerato de los pobres porque el bachillerato está pobre, no tiene una gran infraestructura, sus canchas están ahí nomás, no son canchas, pedazo de tierra...los profesores son pobres, es lo que dicen, solamente hay dos profesores con auto, y entonces a mí me dicen oiga maestra y usted por qué no tiene auto si es la directora, no no tengo, ayy está pobre, aprenda el profesor fulanito, la profesora fulanita, muchas veces dicen...(Teresa Tapia, directora BEZ, 29 de noviembre de 2012).

Como último punto, sobresale el trabajo de Ofelia Villa, habitante de Chalchihuapan que funge como facilitadora del programa de alfabetización de adultos, primaria (Programa 10-14) y secundaria del Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA). Desde 2008 imparte cursos los jueves y sábados por la tarde en un salón de la clínica. Generalmente atiende a madres de familia y niños que no pueden asistir todos los días a la escuela. Las madres quieren aprender a leer y escribir, asegura, para cumplir con los requisitos que el programa Oportunidades solicita (como lecturas o exposiciones) o para ayudar a sus hijos en sus tareas.

A través de este sucinto recorrido es posible observar el alto número de instituciones escolares en la comunidad, cubriendo así la educación básica obligatoria (de preescolar hasta secundaria). No obstante, resulta relevante el bajo número de alumnos en ciertas escuelas, coincidentemente consideradas como de “pobres” y, al parecer, estigmatizadas dentro de la Junta. De igual modo, sobresale el auge de fundaciones llevadas a cabo en los años ochenta, mismo periodo de gestión de la primaria Niños Héroe.

A su vez, dentro de los procesos de gestión de las escuelas es posible observar los diferentes intereses locales y las disputas entre éstos, que se cruzan en la creación de la escuela (Mercado, 1992), muchas veces originando diversos sectores sociales que se agrupan o confrontan según sus diferentes fines. Con esto, Mercado remarca la manera no homogénea en que los habitantes de una misma comunidad se relacionan con la escuela: en los proyectos escolares no todos están implicados de la misma manera o les interesa (Mercado, 1995). En el caso de la primaria Aquiles, por ejemplo, destaca el conflicto por el terreno de construcción, lo

⁹⁴ Antorcha Campesina en Puebla cuenta con una sub-agrupación llamada Antorcha Magisterial, encargada de los temas educativos pero también con una zona escolar de bachilleratos.

que muestra un escenario de confrontación social –históricamente construido- en el que se puede convertir la escuela (González, 2008). De la misma manera, la posible pugna entre secundarias y la mencionada existencia de facciones con y contra el “progreso” de la comunidad, evidencian los diversos sectores en la localidad y de cómo muchas veces, junto con las diferencias sociales, causan controversias. A decir de Rockwell (2007), los proyectos escolares movilizan grupos con intereses políticos o económicos particulares, pero reciben menos apoyo de quienes no encuentran mucho sentido o utilidad a la escuela. En ese sentido, el papel de los agentes de escolarización aparece como crucial al estar presentes en las diferentes gestiones y apoyar lo que consideran el “progreso” de la comunidad.

Adicionalmente, llama la atención la fundación de un bachillerato antorchista, justo durante el periodo en el que, se dice, ingresa la organización a la presidencia auxiliar, quizá como un emblema de su presencia o apoyo militante local. Lo que sí es claro, es que esta breve historia de escolarización permite observar la estrecha interrelación entre escuela y comunidad con nexos históricos y cotidianos, donde “la vida escolar se define en el contexto de los conflictos entre intereses y de los procesos en desarrollo en cada lugar” (Mercado, 1995: 86) y cómo los procesos de construcción de escuelas son dinámicos, conflictivos y cambiantes, producto de acuerdos y negociaciones locales.

2.2.2 Quién, cómo y por qué se fundó la primaria bilingüe

La fundación de la primaria bilingüe (1984) está vinculada a la fundación de otras dos instituciones escolares en Chalchihuapan: el preescolar indígena “Guillermo Jiménez Morales” (gestión del 1 de abril al 15 de mayo de 1983) y la primaria bilingüe de San Hipólito Achiapa “Bernardino Jiménez” (16 de mayo al 31 de agosto de 1983⁹⁵). Dentro de este proceso, el hilo conductor y una de las figuras clave fue Carmelo Guzmán Ibañez⁹⁶, mixteco oaxaqueño

⁹⁵ Estas dos fechas fueron obtenidas de un currículum vitae elaborado por Carmelo Guzmán, fundador de las tres instituciones. Archivo familiar, s/f

⁹⁶ Carmelo era originario de Huajuapán de León, Oaxaca, donde cursó primaria y secundaria (1964-1973). De 1974 a 1977 estudió en la Escuela Normal Urbana Vespertina “Prof. Rafael Ramírez”, ubicada en Tlaxcala, donde obtuvo el título de profesor de Educación primaria. No obstante, en una entrevista de 2008 (Carmelo, 10 de octubre de 2008), refirió que ingresó al magisterio indígena en Oaxaca en 1970. Su esposa refuerza esta información, y agrega que durante esos años en Oaxaca fundó siete escuelas en la región mixteca. Desconozco la fecha exacta y los motivos de su migración hacia Puebla, pero lo hace con toda su familia y se asientan en Atlixco (Juana, 31 de octubre de 2012). Muy probablemente haya sido en 1974, cuando ya estudiaba en la Normal de Tlaxcala. En el sistema indígena poblano, aparecerá con la clave de promotor bilingüe de preescolar, gracias a su ingreso al Sistema Nacional de Promotores Culturales bilingües el 16 de mayo de 1983 (CV, Archivo familia, s/f). Estuvo como director del preescolar y la primaria bilingüe de Chalchihuapan desde su fundación hasta 1990 cuando lo trasladaron a una primaria de Teopantlán. Adicionalmente, Carmelo se dedicó a evangelizar en las

avecindado en la Junta, cuya llegada en mayo de 1982 constituyó un elemento que desencadenó y movilizó al grupo de padres de familia relacionados con la gestión de las escuelas.

Carmelo llegó a Chalchihuapan como coordinador de alfabetización (trabajaba para el INEA) y se le dio la oportunidad⁹⁷ de formar un grupo de promotores con jóvenes de la comunidad. Las clases comenzaron a impartirse en la primaria general Aquiles Serdán con padres de esa institución. A la par, dentro de la primaria Aquiles se suscitaron desencuentros entre el Comité de Padres de familia y el director, en relación a los malos manejos económicos de la parcela escolar y la cooperativa y maltratos hacia los estudiantes.

Según narra Gabriel Ortega (vicepresidente de dicho Comité y agente de escolarización), se decidió “poner en su lugar” al director ya que los “abusos” y las irregularidades eran muchos. El director, agrega Juana (esposa de Carmelo), era una persona autoritaria que “lo que decía se tenía que hacer y siempre pedía de más”, para referirse a los materiales y dinero de cooperaciones (Juana Montes, 31 de octubre de 2012).

Carmelo prestó atención a la situación conflictiva y se abanderó como instructor del Comité disconforme; su ayuda comenzó con la elaboración y redacción de las quejas. De esta manera inició la articulación entre el grupo de padres de familia y Carmelo. Durante el proceso, surgió la idea de crear otra escuela, quizá para contrarrestar la fuerza del director acusado, pero también para solucionar muchos de los problemas mencionados (como el maltrato de los alumnos).

En ese contexto se planteó la idea de un preescolar indígena, servicio educativo inexistente en la Junta. Carmelo fungió como principal organizador y guía de la iniciativa. Según recuerda Marco Juárez (integrante del Comité de padres para la gestión del preescolar), “Carmelo nos decía qué hacer y así hacíamos” (Marco Juárez, comerciante de jarcia, 4 de octubre de 2012). De igual modo, para Anastasio “el motor de todo esto era el profesor Carmelo, en los documentos y en las dependencias y vayan con esta persona y váyanse acá y

comunidades vecinas, a través de un grupo católico. Años más tarde se le retiró su plaza de maestro, tras una demanda judicial que se le interpuso, lo que le imposibilitó volver al magisterio. A partir de ahí se dedicará a dar cursos de banda de guerra en la primaria Aquiles Serdán, hasta su muerte en 2011.

⁹⁷ La entrada de Carmelo a Chalchihuapan fue conflictiva al inicio ya que el presidente auxiliar de ese entonces se oponía a la conformación de los grupos de alfabetización. Fueron Carlos Juárez y Saúl Gómez, presidente de Bienes Comunales el primero y líder político el segundo, quienes intercedieron por él. Más tarde Carlos lo ayudará a conseguir el dinero para el terreno de las escuelas. Carlos es el padre de Marcos, gran productor de jarcia que ya he mencionado en el capítulo anterior.

váyanse allá y más documentos y para todo estaba él” (Anastacio Juárez, comerciante de jarcia, 12 de octubre de 2012).



Foto 9. Comida de inauguración del preescolar indígena, 1983.
Fuente: Archivo personal de Guadalupe Ócotl.

En dicho proceso y gestión, los intereses de Carmelo y de los padres se conjugaron. Por una parte, los padres de familia descontentos encontraron en Carmelo un aliado, y sus conocimientos y red de relaciones fueron herramientas estratégicas. Por otra, una vez fundadas las instituciones, Carmelo pudo solicitar su clave como director y maestro indígena, además de que vio concretada su misión escolarizadora y su compromiso, así como ganada su apuesta por la escolarización en contextos indígenas.

Carmelo invitó a otros “líderes” de la comunidad –junto con los padres del Comité de la Aquiles- para la gestión de la clave, terreno y construcción de aulas para el preescolar. Además, la red de relaciones ya mencionada se volvió vital ya que el grupo de gestores se dirigirá a las oficinas correspondientes (SEP y Dirección de Educación Indígena en Puebla, PRI o CNC) para solicitar la petición. Básicamente se recurrió a instancias educativas y políticas.⁹⁸

⁹⁸ Carmelo y otros padres gestores recuerdan a figuras de la SEP y Educación indígena en Puebla que los ayudaron como Liberato Lara Ramírez, o a diputados y senadores como Eliazar Camarillo de Atlixco o Heladio Ramírez de Oaxaca (también gobernador). De igual modo, me cuentan experiencias de comidas dadas a las autoridades o movida de “palancas” para acelerar procesos, al más viejo estilo del PRI. Incluso el preescolar recibe el nombre de Guillermo Jiménez Morales en honor al gobernador poblano en turno que colaboró a la fundación de la institución.



Foto 10. Autoridades de la SEP y DGEI con padres de familia durante la gestión del preescolar indígena. Presidencia auxiliar de Chalchihuapan, 1983.
Fuente: Archivo personal de Guadalupe Ócotl.

La idea de un preescolar atrajo a padres de familia que no necesariamente habían estado relacionados con el conflicto en la primaria Aquiles; esto ocasionó que el proyecto fuera apoyado por un número mayor de habitantes. Del mismo modo, fue más fácil justificar ante las instancias gubernamentales la apertura de un preescolar, ya que su inexistencia en la comunidad y el alto número de niños en edad escolar volvían lógica y hasta apremiante la demanda.

De acuerdo a los documentos hallados, esta gestión duró un mes y medio, dando como resultado en 1983 el otorgamiento de la clave escolar. La construcción del edificio y de las aulas fue posterior. Mientras tanto, los alumnos estudiaban en casas particulares, con la ayuda del Comité de Padres se conseguían casas abandonadas, acondicionaban los espacios y solamente por las mañanas los grupos se reunían en la plaza cívica. “La hora del aficionado”⁹⁹ fue un evento que Carmelo y los docentes organizaban los domingos en el centro de la población, con el fin de realizar rifas y así juntar dinero para la compra del terreno y la construcción del edificio.¹⁰⁰

⁹⁹ Generalmente el evento se hacía en la plaza principal con la ayuda de docentes y padres de familia. Se compraban baterías de cocina o electrodomésticos pequeños para rifarlos. El nombre era una propuesta del mismo Carmelo y hacía referencia a un programa de radio existente en esos tiempos.

¹⁰⁰ APBNHCh, Oficio, 1984.

El proceso de fundación de la primaria indígena del ejido dio inicio meses posteriores a la fundación del preescolar. No se cuenta con la misma cantidad de detalles, pero Carmelo se alzó nuevamente como dirigente; esta vez con la ayuda del juez de paz de la inspección (Francisco Jurado¹⁰¹), organizó y convenció a los padres de la utilidad de una primaria para los hijos. Es decir, nuevamente fue determinante la negociación de Carmelo con actores clave de la comunidad. La fundación de esta primaria también se dio en 1983.

Finalmente en 1984 empezó la gestión de la primaria bilingüe de Chalchihuapan. Su fundación se pensó como una continuación lógica del preescolar indígena y con ese argumento se justificó ante la SEP y la DEI. El proceso fue similar al que dio vida al preescolar. Al inicio, muchos egresados del preescolar indígena conformaron los primeros alumnos de la primaria bilingüe, pero al no contar la primaria con clave escolar, fueron registrados bajo la clave de la primaria bilingüe del ejido. Lo que hacía Carmelo era enviar todos los datos estadísticos a los docentes de la primaria del ejido para ser registrados (Yucundo Evangelista, docente PBNHCh, 7 de noviembre de 2012). Algunos docentes comentan que este proceder fue una estrategia de Carmelo ya que, por una parte, la primaria del ejido podía conservar el número de alumnos mínimos inscritos y, por otra, se pudo conformar y conservar la primera población escolar de la primaria Niños Héroes, fundada formalmente más tarde.



Foto 11. Comité de padres de familia con Hipólito (diputado local) durante la gestión de la primaria bilingüe de Chalchihuapan. En el extremo derecho el profesor Carmelo, 1984.

Fuente: Archivo personal de Guadalupe Ócotl.

¹⁰¹ Que en otro momento fue presidente auxiliar de San Bernardino Chalchihuapan.

La ceremonia oficial de la fundación se hizo un 13 de septiembre de 1984, acorde con el nombre de la misma. La construcción de las aulas tardó cinco años. Como consecuencia, los primeros años se usaron también casas particulares prestadas o abandonadas. Específicamente para la primaria Niños Héroe, Carmelo y los docentes organizaron un evento parecido a “La hora del aficionado”; la nueva iniciativa se llamó “El despertar de los niños” y tuvo el objetivo de promocionar la propuesta educativa e invitar a los niños y sus padres con juegos y pequeños regalos.



Foto 12. Evento cultural realizado para el diputado Hipólito, durante la gestión de la primaria bilingüe de Chalchihuapan, 1984.
Fuente: Archivo personal de Guadalupe Ocotl.

Es importante mencionar que el proceso de fundación de estas escuelas se dio en un contexto de conflicto y abierta oposición por parte de la primaria general Aquiles Serdán: al final de cuentas, la primaria bilingüe representó una competencia y al mismo tiempo un desafío a la autoridad del director; condición que creó una tensión que sigue presente. Durante la gestión, Carmelo llegó a recibir amenazas. De acuerdo a testimonios de María y del propio Carmelo, parte del rechazo se originó en la introducción del subsistema indígena. El contexto estigmatizante y discriminatorio hacia “lo indígena” y hacia el náhuatl pareció estar de telón de fondo: “dijeron si ya somos indígenas y a nosotros ora sí nos marginan nos catalogan que somos menos” (Carmelo Guzmán, fundador PBNHCh, 10 de octubre de 2008) y una escuela donde enseñaran el náhuatl no era lo más “conveniente”. Carmelo aseguraba que en tal contexto la introducción del subsistema “indígena” inmediatamente fue conectada con esa marginación y desvalorización.

María, por su parte, pone énfasis en la enseñanza del náhuatl como elemento de identificación del sistema, y dada la carga peyorativa de la lengua indígena dentro de la Junta, la primaria fue descalificada: “tu lengua te hace sentirte menos, entonces veían con malos ojos que se enseñara en la escuela” (María Sánchez, directora PBNHCh, 11 de noviembre de 2008). Además, precisa que este estigma hacia la propia lengua fue forjado desde la primaria Aquiles Serdán, donde se les prohibió hablar el náhuatl a los alumnos y la misión castellanizadora fue una constante (Torres, 2010).

¿Por qué se eligió fundar un preescolar y primarias pertenecientes al subsistema indígena? Sin contar con una respuesta tajante, entre los datos recabados y las palabras de Carmelo, sale a colación la clasificación de la comunidad como indígena y el hecho de que no se encontraban “bien atendidos”:

Ca: ...no se le daba una atención directa a los niños por ser monolingües o bilingües pero en una forma en muy pus muy mal ¿no?

V: o sea que nada más monolingüe cuando hablaban nada más...

Ca: lengua indígena náhuatl

V: nada más náhuatl

Ca: sí nada más y los maestros como que no querían ora sí sacrificarse un poquito más porque pues es un poquito más complicado entender a los monolingües (Carmelo Guzmán, fundador PBNHCh, 10 de octubre de 2008).

Para él, el objetivo de la introducción del sistema indígena fue “el rescate cultural de la comunidad” y, dado el perfil lingüístico de los niños, se volvía necesaria una atención diferenciada. Esta decisión se hermanó con la autoadscripción de Carmelo como “indígena” y, aunque no era nahua, se sentía identificado y apelado por otros “indígenas”: “mientras soy indígena siendo indígena me siento ora sí pus familiarizado con la gente indígena” (Carmelo Guzmán, fundador PBNHCh, 10 de octubre de 2008).

Para Gabriel Ortega, más que una atención diferente, se les prometió, en tanto padres de familia, que la primaria bilingüe buscaría la enseñanza del náhuatl y para eso enviarían maestros hablantes de dicha lengua: “que no lo hablan acá y lo que yo quería y la mayoría del pueblo querían directamente maestros que hablen el náhuatl” (Gabriel Ortega, padre fundador de PBNHCh, 5 de octubre de 2008) situación cumplida a medias, según Gabriel, ya que los primeros profesores sí eran indígenas, pero muchos no hablaban el náhuatl, motivo de decepción. Al menos, lo que sí precisa es que los maestros eran más pacientes con los niños.

De igual modo, para María el elemento lingüístico y cultural fue importante en la elección del subsistema (“el gancho”), ya que compaginó con las características de la población:

es más ese fue el gancho porque el maestro Carmelo llega de hecho como maestro de educación de adultos, entonces empezaba a trabajar con ellos, empieza a platicar y a darse cuenta que...pues ellos hablaban náhuatl y que todavía tenían arraigadas bien algunas costumbres y parte de su cultura, y él empezó a platicar con ellos sobre esa situación y a raíz de ahí se da la iniciativa de fundar la escuela y parte de esos papás que asistían a clases eran de los primeros que trajeron sus hijos a la primaria...(María Sánchez, directora PBNHCh, 19 de octubre de 2012).

Como complemento a lo dicho por los actores, indagué las fechas aproximadas de la fundación de las otras primarias o preescolares de la zona escolar 104 y 108 (para Atlixco y además de las dos primarias y el preescolar de Chalchihuapan), y en tres de ellas los años ochenta aparecen como probables fechas.¹⁰² ¿En esos años se otorgaban facilidades para “abrir” primarias y preescolares del sistema indígena en Puebla? ¿Se volvía más fácil, rápido y justificable gestionar una institución indígena que una del sistema general? ¿Carmelo sabía esto y aprovechó estas diferencias? Probablemente la respuesta al por qué de la elección del subsistema indígena sea una combinación de los elementos mencionados.

En términos generales, al igual que las fundaciones de las otras instituciones escolares de la Junta, el proceso de fundación de la primaria Niños Héroes muestra el entretreído de intereses individuales y grupales conjuntados, así como la negociación, conformación de acuerdos pero también disputas entre los actores (Mercado, 1992). Los padres de la Aquiles, opositores a las prácticas del director, encontraron eco en la propuesta educativa de Carmelo y sus motivos laborales personales, dando como resultado la fundación de otra primaria capaz de amalgamar en el interés educativo el “crisol” de demandas y expectativas de todos los implicados (Rockwell, 2007). No obstante, es de resaltar la importancia de Carmelo en tanto creador y constructor de los acuerdos locales alrededor del proyecto escolar de fundación (Mercado, 1995), ya que su habilidad consistió en sumar a los agentes de escolarización¹⁰³ con los padres disconformes (aunque dentro de estos padres también había agentes), capaces los

¹⁰² Esta indagación la hice a partir de visitas breves y cuestionando a docentes y algunos padres de familia con lo que pude platicar. No cuento con documentos que sustenten esta aproximación pero el cálculo me parece información significativa que puedo tomar en cuenta. Aunado a esta poca información, la investigación desarrollada por Jazmín Guaneros en la zona escolar de Tehuacán (comunicación personal, febrero 2013), reporta también 1982 como año en el que se fundaron primarias bilingües en dicha zona. Esta aparente “coincidencia” habría que ser estudiada con mayor profundidad, ya que considero aportaría datos interesantes para conocer el desarrollo de la educación indígena en Puebla.

¹⁰³ Aunque es importante mencionar que en estos agentes seguramente hubo también involucrados intereses políticos o económicos particulares (Rockwell, 2007).

primeros de hacer uso de su reconocimiento y prestigio comunitario para la gestión, así como de su capital económico y político (Bourdieu, 1985). De acuerdo a Mercado (1995), en muchos casos dichos promotores también son gestores de otras construcciones comunitarias, personajes que, sin ser autoridad, son reconocidos como tales por la población. La postura y fuerza política y social de dichos promotores y gestores, según Mercado, se hace sentir y a veces entra en disputa.

Este punto resulta interesante ya que coincide con lo hallado por Rockwell (2007), donde las diferencias sociales dentro de las localidades también causan controversias ya que “los proyectos escolares movilizan grupos que tienen intereses políticos o económicos particulares” (2007: 261), y los docentes reciben menos apoyo de quienes no encuentran mucho sentido y utilidad a la escolarización de sus hijos. Por su parte, el papel de los padres es destacado en la medida de que sus intereses en la escuela se vuelven decisivos en los proyectos. Como se pudo observar con el grupo de padres inconformes, su descontento y rechazo a las prácticas de los docentes y director de la Aquiles provocaron diversas movilizaciones que desembocaron en la creación de otra primaria. Como remarca Mercado (1995), en muchos casos “las expectativas de los padres en relación con la escuela y las acciones derivadas de su insatisfacción cuentan para definir cambios de planes y hasta de maestros” (Mercado, 1995: 85).

Sin embargo, la creación de la primaria bilingüe y su rechazo y oposición por parte de cierto sector también ponen a la vista la manera no homogénea en la que los habitantes de una misma comunidad se relacionan con la escuela (Mercado, 1995) y cómo en dicha relación entran en juego aspectos contextuales locales y aspectos particulares de los sujetos. En ese sentido, Mercado comenta que en cada proyecto para la escuela entran en juego y se expresan “las prácticas de los sujetos particulares con sus propias historias personales e intereses (1995: 59). La disputa entre padres de Comité y directivos de la Aquiles podría haber movilitado a facciones comunitarias diferentes y sus intereses, a tal grado de verse amenazada la vida de Carmelo, el actor más visible y podría decirse protagónico de la gestión. Por otra parte, el contexto de estigmatización étnica y la referencia a prácticas discriminatorias por el uso del náhuatl (como en la escuela Aquiles, según refiere María) en la Junta¹⁰⁴ resaltan la tensión y el rechazo al subsistema indígena: si la lengua indígena se relacionaba con “atraso” y

¹⁰⁴ Contexto que sin duda trasciende el ámbito local de la Junta y da cuenta de un contexto nacional con sus prácticas igualmente discriminatorias.

estigmatización, su enseñanza en una institución del Estado (históricamente relacionada con la castellanización) fue vista como contradictoria y contraproducente.¹⁰⁵ Lo interesante es que la enseñanza del náhuatl y el “rescate cultural”, como los llamará Carmelo, serán elementos utilizados para justificar la introducción del subsistema educativo indígena y, en algunos casos, se convertirán en elementos de interés para los mismos padres (caso de Gabriel Ortega). No obstante, las razones de fundar una primaria bilingüe irán más allá de lo lingüístico y “cultural” y muchas justificaciones, alcances y funciones aducidas durante los primeros años (como la escuela para los más “necesitados” o “marginados”) entrarán dentro de lo que la terminología institucional llama educación compensatoria o dirigida a “grupos vulnerables”.

2.2.3 Primera población escolar y docentes: el origen de la “mala imagen”

Cuando comencé a indagar sobre los motivos de la construcción de las percepciones negativas en torno a la primaria bilingüe, docentes y habitantes de la comunidad remitían a la fundación de la misma y a las características de los primeros alumnos y maestros que la conformaron. Dado que antes de 1984 la Aquiles era la única primaria en la comunidad, los gestores de la primaria bilingüe se concentraron en la población no escolarizada para reunir el número suficientes de alumnos y así solicitar a los docentes. Mucha de la población recién captada no contaba con recursos económicos suficientes para sufragar los gastos de uniforme, útiles, zapatos, etc., sin embargo, no fue impedimento para que fuera aceptada en la institución; situación poco probable en la Aquiles, según “la disciplina” y “rigidez” que se comenta sobre ella. A decir de Carmelo, él daba prioridad a la enseñanza y no a aspectos “superficiales” como uniforme, arreglo físico o útiles. María corrobora la información y explica la correspondencia construida entre la primera población escolar y las etiquetas asignadas a la escuela, muchas de ellas actuales (niños sucios, pobres, hijos de campesinos y gente arraigada a su cultura¹⁰⁶):

Ma: desde el inicio que se fundó la escuela la población tenía la idea que esta escuela era la escuela para los niños pobres...para los niños sucios, los niños que eran hijos de campesinos, entonces justo cuando empieza a integrar los primeros grupos y era verdad ¿no? La gente que se inscribió en los primeros años fue gente de bajos recursos, cuando empezamos a llevar la escuela de hecho los papás era mucha gente de bajos recursos [cuando ella inició su periodo en la dirección], entonces es algo curioso porque por ejemplo, de esa, la gente que mandaba aquí a sus hijos era gente de bajos recursos pero aparte era gente como muy reservada

¹⁰⁵ Este hecho será un punto importante que permitirá ir construyendo el imaginario local sobre la primaria bilingüe y, en general, sobre el sistema educativo indígena en tanto servicio diferenciado para la población lingüística y étnicamente diverso.

¹⁰⁶ Tanto el campo como el “arraigo” cultural me parece que estarían aludiendo a la categoría de etnia, al establecerse la relación indígena-cultura-campesino.

V: ¿reservada?

Ma: como...ajá gente como muy arraigada con su cultura...(María Sánchez, directora PBNHCh, 19 de octubre de 2012)

La escasez de recursos económicos del primer alumnado se conectó con la inexistencia del edificio escolar. Como ya se mencionó, los salones estuvieron listos hasta 1989, mientras tanto los grupos iban peregrinando de casa en casa. Se llegaba a decir: “es que son tan pobres que no pueden hacerse su escuela” (Gabriela Ortega, madre de familia PBNHCH, 27 de octubre de 2012). Esta misma persona recuerda que varios alumnos iban con bolsas de nylon para sus libretas y ropas “pobrecitas”. Por otro lado, hubo también la posibilidad de que ingresaran niños mayores de seis años, lo que actualmente se llaman alumnos “extraedad”.¹⁰⁷ Para el primer ciclo escolar de 1984-1985, cursaron niños con 10, 11, 12 y 13 años de edad en el segundo grado y algunos de 12, 13 y 14 en tercero.¹⁰⁸

En esta primera caracterización de la población escolar, sobresalen dos elementos: la inasistencia y la higiene. Dentro de los documentos del archivo escolar, la Comisión de higiene y la Comisión de asistencia son las más mencionadas¹⁰⁹, lo que permite “imaginar” que eran temas de relevancia y a los cuales se le dedicaba importancia (Rockwell, 2002). Esta idea se refuerza con las actas de asamblea, en donde quedó constancia de la importancia de concientizar a los padres para que enviasen a sus hijos a la escuela¹¹⁰ y más concretamente con el oficio de salida –dirigido al director- de una de las maestras de la institución por falta de alumnos. El supervisor de la zona escolar narra: “en las dos visitas que he hecho a esta institución en el transcurso del mes próximo pasado, constaté de que las inscripciones son mínimas en todos los grados y además la asistencia diaria es deficiente, por lo que le recomiendo a usted vigilar y controlar dicha asistencia, para evitar el retiro de un elemento más”.¹¹¹

El perfil de los primeros maestros también fue un elemento de crítica dentro de la población. María comenta en tanto maestra de grupo: “como había mucha discriminación, ya

¹⁰⁷ Cuando el promedio para segundo año es 7-8 años y para tercero 8-9 años. Sin embargo, habría que ver si en esas fechas la SEP o DGEI permitía la inscripción de alumnos mayores a los 6 años mínimos para primer grado. Actualmente esta restricción existe y la posibilidad para que los alumnos mayores a la edad promedio cursen la primaria se hace a través de programas especiales como el Proyecto para reducir la población extraedad en Educación Básica (SEP, 2010). Está disponible para cualquier primaria pero debe ser solicitado por el director de la institución. Como implica más “trabajo”, no todas las escuelas cuentan con él. Actualmente la primaria bilingüe lo tiene.

¹⁰⁸ APBNHCh, Lista de alumnos, Ciclo escolar 1984-1985.

¹⁰⁹ APBNHCh, Oficio de creación de comisiones, Ciclo escolar 1984-1985.

¹¹⁰ APBNHCh, Acta de asamblea extraordinaria, Ciclo escolar 1984-1985.

¹¹¹ APBNHCH, Oficio de la salida de la maestra Petronila, 2 de octubre de 1985.

hasta nosotros nos pasaban a traer, ‘no que van a ir a esa escuela’ ‘a parte los maestros no son maestros, son campesinos, son peones’” (María Sánchez, directora PBNHCh, 19 de septiembre de 2012). Esta concepción se alimentó con los perfiles académicos de los docentes. Al inicio, fueron enviados profesores de preescolar, lo que fue visto como de “bajo nivel” para la instrucción primaria que se requería. Algo de cierto había en esas sospechas ya que las plazas de los docentes indígenas en ese entonces se dividían en maestros bilingües de educación extraescolar¹¹² y promotor bilingüe de educación extraescolar.¹¹³ Al parecer, los promotores sólo contaban con primaria o secundaria y los maestros con secundaria.

Esta situación se fue modificando con programas compensatorios de formación (llamados de “mejoramiento profesional”). No obstante, así como en Chalchihuapan esta característica fue razón del desprestigio de la primaria y de su personal, dentro del magisterio poblano también había (y hay) un estigma hacia los maestros bilingües, lo que refiere nuevamente a un contexto de discriminación dentro del propio magisterio más allá de los contextos locales. Así lo narra uno de los maestros de la primaria Niños Héroe:

es que decían que los maestros bilingües éramos pobres, no sabíamos escribir, no sabíamos expresar, no estábamos preparados, con primaria y secundaria empezaron, bueno así empezó el servicio, allá en Acatlán, porque en Acatlán empezó, con 10, 15 maestros y así nos veían, como los patitos feos, entonces a muchos maestros eso como que nos movió un poquito, dicen, no pues ahora me voy a preparar, y surgieron escuelas de parte de la SEP, hoy es UPN, antes se llamaba Mejoramiento Profesional (Yucundo Evangelista, docente PBNHCh, 7 de noviembre de 2012).

Como es posible observar, en efecto, las características socioeconómicas, escolares y étnicas de los primeros alumnos y padres así como el perfil de los docentes indígenas jugaron un papel importante en las primeras percepciones negativas y estigmatizantes en torno a la primaria. No obstante, estos procesos no se dieron en el vacío ya que al parecer fue el contexto discriminatorio, de diferenciación social y conflictos locales los que influyeron en hacer de las características, etiquetas estigmatizantes. Por otro lado, el objetivo de consolidar la asistencia a la primaria constituyó una de las preocupaciones de los profesores (sin negar el interés no solamente pragmático de varios de ellos -como Carmelo- en la educación de los sectores excluidos de la escuela)- circunstancia que los llevó a tomar ciertas medidas de flexibilización

¹¹² El término de educación extraescolar remite a la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, creada en 1971, dependiente de la SEP, antecedente de la DGEI y que incorporó en su momento a todos los servicios que atendían a la población indígena, incluidos los promotores bilingüe (Vargas, 1994).

¹¹³ APBNHCh, Lista de maestros, 1986.

normativa para incluir a un mayor número de alumnos, muchos de ellos con las características ya descritas.

2.2.4 Los proyectos promocionales y la “necesidad” de captar alumnos: “escolarizar a los nuestros”, el papel de los directores

Este apartado se centra en la preocupación por la asistencia de alumnos y la importancia de las campañas de promoción para su incremento. Como se mencionó, la inasistencia ha sido considerada como un problema y, a lo largo de la historia de la institución, el número de alumnos y grupos ha ido fluctuando¹¹⁴, llegando a poner en riesgo la permanencia de la misma primaria. Por ende, los maestros han organizado una serie de estrategias para asegurar el mínimo de alumnado. Denominaré este esfuerzo “Campaña de promoción”, constituyente del proyecto promocional de la institución, y a continuación presento, a través de la descripción del trabajo de tres diferentes directores¹¹⁵, cómo se ha llevado esta campaña, qué elementos la constituyen y articulan y cuáles han sido sus resultados.

Los tres directores intervinieron en tres periodos de la historia de la primaria: con Carmelo Guzmán Ibañez se consideran los años de la fundación (años ochenta), con Fortino Acatitla López¹¹⁶ de 1998 a 2005 y con María Sánchez Bravo desde 2005 hasta la actualidad (2013).¹¹⁷ Es relevante precisar que dicha Campaña se instaura en un contexto de competencia frente a las otras dos primarias de la comunidad, lo que agrega un elemento de tensión y “confrontación”, muchas veces no explícita. A partir de estos tres actores y sus narraciones, la Campaña de promoción se puede dividir en tres ejes de acción: normatividad y aspectos pedagógicos, mejoramiento de infraestructura y servicios, y promoción del servicio a nivel comunitario.

¹¹⁴ Recordar los 25 alumnos como mínimo para conformar un grupo, como se explicó en la parte primera.

¹¹⁵ Elijo estos tres directores porque estuvieron más de cinco años frente a la institución y porque su papel ha sido significativo: entran en la descripción de maestros “activos” y su grado de implicación en la comunidad fue marcado. Carmelo se casó y quedó a vivir ahí, Fortino estableció lazos de compadrazgo y se alzó como consejero y abogado en muchas ocasiones y María vivió 12 años en la Junta.

¹¹⁶ Fortino –originario de una comunidad cercana al Popocatepetl- estudió para maestro de educación preescolar de educación bilingüe (bajo el enfoque bilingüe bicultural). A la par, cursó la preparatoria e ingresó a la licenciatura en Derecho, en sistema semiescolarizado (BUAP, después de intentar en ingeniería pero en sistema presencial, cosa que no pudo por sus actividades docentes). Hizo la licenciatura porque el plan era ser docente de secundaria, pero se dio cuenta que podía “aportar a su nivel”. Años después cursó la maestría en formación docente en la UPN. Fortino es de los docentes “activos”, que desde el lugar donde se encuentren promueve proyectos e iniciativas relacionadas con la revalorización y rescate de la cultura y lengua de las comunidades.

¹¹⁷ Hay un periodo (1990-1998) de constantes cambios de directores en la institución. De acuerdo a los registros, muchos de ellos sólo permanecían un ciclo escolar; en otros casos se nombran docentes comisionados. Por tal motivo, decidí trabajar sólo con los tres directores señalados, además de que pude platicar directamente con ellos.

2.2.4.1 Normatividad y aspectos pedagógicos: la escuela “flexible”

Para los tres directores, adaptarse a las características particulares del contexto y los sujetos fue y es primordial. Lo que desde la fundación fue una estrategia para completar el número de alumnos (aceptar a todos los niños), después se volvió una constante y fueron así aumentando los pequeños con poca capacidad para cumplir todos los requisitos solicitados por una institución escolar como uniforme completo, útiles, calzado, cargo de Comité, aquéllos que no contaban con preescolar e incluso con asistencia irregular. Los diferentes directores han asumido esta característica y han hecho lo posible por flexibilizar las reglas. Asegurar la permanencia de este tipo de alumnos ha implicado entablar continuas negociaciones con las autoridades educativas, los docentes y los padres de familia del Comité de educación en turno.

Para Fortino, por ejemplo, se trató de darle importancia más a lo formativo que a “lo bonito, lo elegante” (parecido a lo “superficial” de Carmelo), y confrontó las prioridades de la primaria Aquiles, la cual exige “el pelo corto, peinado, las calcetas, el uniforme, la puntualidad, los baños limpios...” (Fortino Acatitla, exdirector PBNHCH, 27 de noviembre de 2012).

La búsqueda de programas como el de “Extraedad” (ver nota 107), el apoyo que reciben de CONAFE con los útiles y el encubrimiento de ciertos padres para evitar el cargo de Comité de educación son algunas acciones que permiten “nada más con tres años sacar la primaria”, “los útiles son gratis” y permitir al hijo que al menos aprenda a leer y escribir, respectivamente¹¹⁸:

no maestra dice usted dice que nos va a ayudar pero yo sé que no me va ayudar’ pero de qué otra manera quiere que la ayude a ver ya la fui a ver ya le dije que si no tiene para los uniformes le compro un uniforme y usted otro, los útiles yo les doy pero sí quiero que mande a sus niñas ‘no no dice es que me van a poner de Comité’ le digo pero si yo me estoy comprometiendo que en tres años no la van a poner ya cuando la quieran poner y si usted ya no quiere la niña ya aprendió a leer y escribir lo importante mínimo que lea pero aun así no (María Sánchez, directora PBNHCH, 19 de septiembre de 2012).

Esta permisibilidad se dio a la par con la mejora de la calidad educativa. Para el caso específico de Fortino, dado que llegó en un momento de crisis¹¹⁹, parte de los cambios los

¹¹⁸ También pude observar en un salón el caso de un alumno de quinto grado que trabajaba como campanero de la Iglesia. El profesor ya sabía de su actividad y de su calendario de trabajo, por lo que esos días, el alumno podía faltar sin problemas de inasistencia. El profesor y el alumno habían llegado a un acuerdo y así el alumno podía seguir en la primaria.

¹¹⁹ Fortino llegó cuando la escuela “se estaba cayendo”. La matrícula era muy baja, el desprestigio fue aumentando porque los horarios de trabajo se habían cambiado (se entraba a las 830 y se salía a las 1230), había dos uniformes y existía un conflicto interno entre los mismos profesores. Como consecuencia, algunos líderes de la comunidad

trabajó con los docentes. Para contrarrestar la imagen de escuela de “segunda”, implementó jornadas de trabajo después de clases, donde él y los maestros buscaban desarrollar estrategias y proyectos encaminados a la superación de problemas pedagógicos existentes. Muchas veces las reuniones -asegura- terminaban a las 4 o 5 pm y otras tantas se llevaban a cabo los sábados o domingos. De esta manera, se justificaba el lugar dado a la formación por encima de la norma; es decir, se trataba de comprobar que la laxitud en la “disciplina” no estaba relacionada necesariamente con una mala enseñanza.

Esta búsqueda de la flexibilidad y adaptabilidad al contexto de precariedad será una constante (pero no una obligación) en docentes y supervisores del subsistema indígena, que se sustenta, al menos en sus discursos, en establecer conexiones entre lo indígena y la marginalidad, donde cabe una pregunta: ¿esta relación no contribuye así a internalizar y mantener el estereotipo del indígena pobre? Como refiere Rockwell (1995) para hablar de la selectividad y agrupación escolar, en muchos casos la estructura escolar comunica a la población parámetros de clasificación cuyas consecuencias pueden derivar en “internalizaciones de ciertas imágenes de sí mismos para los alumnos” (Rockwell, 1995: 21). Si se aplican estos comentarios al caso que nos interesa, la imagen del indígena pobre que necesita “facilidades” para su escolarización, como sugieren los docentes indígenas, ¿qué tanto refuerza la percepción de la “escuela para pobres” dentro de la población? Volveré sobre este tema más adelante.

No obstante, también es cierto que –al menos para la primaria bilingüe de Chalchihuapan- la adaptabilidad y permisibilidad son una elección deliberada de los directores que de fondo, intentaré sostener, más allá de servir sólo para captar alumnos, refleja el interés por la escolarización de sus pares indígenas con escasos recursos. Esta característica ha permitido a la primaria bilingüe, desde su fundación hasta la actualidad, recibir un sector de la población que, por incumplir muchas “reglas”, probablemente hubiera tenido menos oportunidades de ingresar a otra institución.

estaban pensando en cerrar la escuela para utilizar las instalaciones en la fundación de la secundaria general (Fortino Acatitla, exdirector PBNHCh, 27 de noviembre de 2012).

2.2.4.2 Mejoramiento en infraestructura y servicios: el uso estratégico de lo étnico y los estereotipos

Desde la apertura de la primaria bilingüe se han gestionado recursos para la construcción de aulas, ampliación de infraestructura e introducción de servicios complementarios. Para Fortino estos mejoramientos constituyeron un punto vital para “levantar” la escuela y mostrar que brindaba los mismos servicios que las otras primarias. Por lo tanto, durante su periodo se construyeron más aulas, se mejoró la dirección escolar y se creó el aula de medios, con las primeras computadoras para los alumnos.¹²⁰

La misma fundación de la primaria, como se ha podido ver, implicó una serie de gestiones con diversas instituciones y organizaciones¹²¹, educativas la mayoría, pero también políticas. Dentro de estas gestiones un punto crucial fue la caracterización lingüística y cultural de la población ya que se convirtió en argumento para la apertura de la escuela. En uno de los oficios de solicitud de apoyo, Carmelo describe a la Junta y resalta el 99% de nahua hablantes, un alto número de niños en edad escolar (calcula 1700) y la incapacidad de la escuela “primaria federal tradicional” para atender a este número de niños. Como “el habla castellano es un factor negativo para nuestros niños en aquella institución” porque dicha primaria no atiende la particularidad lingüística de la población, justifica la apertura de otro centro educativo y además del subsistema indígena. En la descripción Carmelo añade el alto porcentaje de analfabetismo y habla de “poca fuente de trabajo”, con salarios de 300-400 pesos, dando como resultado “una comunidad muy marginal en todos los aspectos”.¹²² Aunado a la particularidad lingüística y cultural de la población, otros elementos reiterativos en los oficios fueron la marginalidad y pobreza. Años más tarde (1993) una directora se dirigirá a la CONASUPO para pedir juguetes. Destacará lo siguiente: “no obstante la cercanía [con la ciudad de Puebla] es una comunidad con extrema pobreza, el 100% de la población son hablantes de la lengua nauatl, tomando en cuenta las condiciones precarias en las que se encuentra...”.¹²³

¹²⁰ Como expliqué más arriba, el aula de medios y las veinte computadoras que posee es una característica que hacen única a la primaria ya que ninguna de las otras dos cuentan con este tipo de equipo.

¹²¹ Durante la dirección de Fortino la escuela entró al Programa Escuelas de Calidad (PEC). Actualmente el Programa se mantiene.

¹²² APBNHCh, Oficio dirigido al PRI, 7 de febrero de 1985.

¹²³ APBNHCh, Oficio dirigido a CONASUPO, 1993.

Estos son sólo dos ejemplos del tipo de discurso usado en la documentación oficial, donde el monolingüismo en náhuatl¹²⁴, la marginación de la población y la pobreza son utilizados para hacer más incisiva la gestión. Todos los destinatarios son instituciones externas a la localidad y federales (SEP, DIF, CONASUPO, PRI), y es posible observar el afán por construir una imagen de la Junta y de su población acorde con lo que “se debería ser” para recibir el apoyo: indígena (donde la lengua se plantea como el principal emblema étnico) y además “marginado” (condiciones precarias, salario insuficiente, escasos recursos, analfabetismo, etc.).

Una posible lectura podría ser el uso estratégico de lo étnico (Bertely, 2008b; González, 2008) por parte de los directores. En los oficios existe una autclasificación de la población escolar y de la comunidad a través de la modificación de criterios y signos de identidad para responder a una necesidad específica en la interacción social (González, 2008: 40), en este caso la concreción de la fundación y el gozo de recursos –económicos y humanos- para el mejoramiento de la institución. De este manera, los docentes crean fronteras entre un *nosotros* comunidad y *otro* funcionarios (Barth, 1976; Dietz, 1999; 2003).¹²⁵ Lo interesante es que dentro de esta autclasificación y construcción del “nosotros”, aparecen varios estereotipos históricamente configurados en torno a la identidad étnica, como “indígena pobre, marginado, atrasado” así como la presentación del monolingüismo en lengua indígena como un problema, tal como fue concebido durante las políticas asimilacionistas e integracionistas del primer indigenismo (Vargas, 1994; Jiménez, 2009; Bertely, 1998b). Como pregunté anteriormente, ¿hasta qué punto la caracterización del indígena marginado y pobre no perpetúa el estereotipo y lo que debería ser una exigencia se vuelve una dádiva? Para los directores, al menos, esto no parece ser un problema y se mueven en la aparentemente contradictoria lucha entre combatir la clasificación de “escuela para pobres” dentro de la comunidad y autonombrarse “pobres” y “marginados” para solicitar recursos ante instancias exteriores.¹²⁶

¹²⁴ Monolingüismo que yo pondría en duda por la situación lingüística ya planteada en el Capítulo I.

¹²⁵ No obstante, es importante mencionar que este proceso de autclasificación y definición de las fronteras no se da en el vacío ni de forma totalmente arbitraria, sino que se suscita en marcos sociales concretos, caracterizados por desigualdades económicas y estratificaciones sociales que establecen “posiciones diferenciales entre los actores y sus posibilidades de autodefinition grupal se amplían o restringen” (Dietz, 2003: 90 citado en González, 2008).

¹²⁶ Además del indígena “marginado”, María hace uso también de la “fama conflictiva” que tiene la Junta, como un tipo de presión velada y posibles consecuencias ante la falta de respuesta a las peticiones. “Usted ya conoce al pueblo”, comentaba María al secretario particular del presidente municipal de Ocoyucan, ante la falta de respuesta a la solicitud de la construcción de la barda para la primaria, en una visita que hicimos a la presidencia municipal.

Otro elemento clave en la gestión de recursos ha sido la articulación efectiva de intereses y acuerdos que docentes han construido (Mercado, 1995) con personajes “sobresalientes” en la comunidad, los llamados agentes de la escolarización o “líderes”. Los tres directores echaron mano de los apoyos –muchos de ellos económicos- para la ampliación del edificio escolar, la compra de uniformes deportivos o materiales educativos, de personajes como Marcos Juárez, Emiliano Juárez, Roberto Ruiz o Gabriel Ortega, entre otros - todos ellos recordados como benefactores de la primaria bilingüe.

Dentro de esta ayuda local, la figura de Bienes Comunes es importante. En teoría una parte del dinero que recaban los integrantes debe usarse para apoyar a las escuelas de la comunidad. Durante el proceso de la fundación, el apoyo del presidente del Comisariado de Bienes Comunes y su buena relación con Carmelo facilitaron la compra del terreno para la escuela. No obstante, todavía en la actualidad la gestión con esta institución comunitaria puede ser difícil y conflictiva, debido a las divergencias en las adscripciones político-religiosas entre la institución y el Comité de padres o de pro-construcción que solicita el recurso económico. En ese sentido, es posible decir que el apoyo muchas veces se ve condicionado por la facción política o religiosa a la cual se pertenezca.

2.2.4.3 Promoción del servicio a nivel comunitario: los maestros bilingües son más “comprensivos”, también son “de pueblo”

El último eje de acción se refiere a las visitas domiciliarias que llevan a cabo los directores y docentes cada inicio de ciclo escolar. Desde que empezó la dirección de María, se ha hecho durante el mes de septiembre¹²⁷, y las docentes implicadas son las de primer año, ya que la idea es captar nuevos estudiantes.¹²⁸ La población a la que se recurrió –para el ciclo escolar 2012-2013- fueron niños extraedad, sin ninguna escolarización previa y con escasos recursos. María lo explica así: “como ya tardé ha habido años que mi escuela baja, siempre mantengo mis 260, 275, 273 pero no bajo de ahí y cuando siento que bajo voy, pero eso es una, la otra es que como ya tardé y haz de cuenta como que yo me siento parte de la

¹²⁷ Es posible un mes de búsqueda porque las inscripciones oficiales y el sistema para cargar los datos se cierra a finales de septiembre. Esto implica sin duda más papeleo para el director que decida extender el periodo de inscripciones.

¹²⁸ Aunque hubo casos en que fuimos (porque acompañé a las maestras) a buscar a alumnos ya inscritos que empezaron a dejar de ir las primeras semanas del nuevo ciclo escolar. Es decir, no eran necesariamente nuevos alumnos.

comunidad entonces a mí me da mucha preocupación” (María Sánchez, directora PBNHCh, 19 de septiembre de 2012).

Lo que hacen los docentes, en términos generales, es sondear entre los alumnos o padres de familia sobre algún conocido o vecino que no vaya a la escuela y organizar, después de preguntar la dirección o ser guiados por alumnos, las visitas. Cuando encuentran a los padres¹²⁹, les platican sobre todas las ventajas y beneficios que otorga la primaria bilingüe, y en varias ocasiones el eje central es la importancia de la escolarización por sí sola. En ocasiones los padres aceptan, pero en otras las visitas tienen que ser recurrentes, ya sea porque no se convencen “a la primera” o porque se tienen que tramitar documentos (como el acta de nacimiento). Las recepciones que reciben los profesores son variadas (ver nota 129).

Para algunos docentes en estas visitas se juega su permanencia en la comunidad ya que si no juntan los 25 alumnos reglamentarios es posible que sean transferidos a otra escuela. Para María, la visita va un poco más allá y concibe a la actividad como un “rescate” de niños:

digo es bonito [eso de invitar e insistir a los padres] porque finalmente digo, estamos haciendo algo por la comunidad. Que rescatemos unos cuantos [niños]... Si así lograra uno meterse en las mentalidades de esas personas y que vieran que la escuela no es como ellos la ven sino es... un espacio donde les ayuda mucho pero para hacerlos llegar tenemos que estar batallando batallando batallando (María Sánchez, directora PBNHCh, 19 de septiembre de 2012).

Este énfasis de María por incorporar al mayor número de alumnos devela un interés en la escolarización como elemento importante en la vida de los niños. Por otro lado, la promoción del servicio dentro de la comunidad tuvo como referente base la labor realizada por Carmelo y su concepción sobre el quehacer del docente bilingüe a nivel comunitario. Para él, el sistema de enseñanza bilingüe se diferenciaba del general porque se “maneja(ba) con mayor amor y mayor roce social”. La misión del docente indígena era implicarse en la comunidad, vivir en ella y ser útil, adoptando diferentes roles que encaminaran al desarrollo de la población:

sí porque nosotros tenemos ora sí una encomienda de ir a trabajar en la comunidad ser autoridad ser cartero ser juez ser doctor ser abogado ser de todo los papeles en la comunidad y yo traía esa ora sí encomienda esos procesos de trabajo entonces cuando yo llegué a Chalchihuapan me metí de lleno, trabajé mucho en la presidencia trabajé como juez trabajé como secretaria trabajé como consejero trabajé para todo para todo esta comunidad yo la conozco como la palma de mi mano

¹²⁹ En varias ocasiones los padres se esconden y evitan hablar con las maestras. Hubo un caso, me refiere María, en el que la madre se enojó por la insistencia y estuvo a punto de correrlas.

sé quiénes son con los que estoy tratando y como están ahorita eh (Carmelo Guzmán, fundador PBNHCh, 10 de octubre de 2008).

Afirmaba que su función era “ser el espejo de la comunidad” y “hacer despertar a la población indígena de las comunidades”, sobre todo porque había lugares donde la explotación y desigualdad hacia los indígenas era evidente, y muchas veces estaba dirigidas por “caciques”. Este grado de implicación y lucha se hermanaba con el mejor trato, más amable y humano que debía de tener un docente indígena con sus “iguales”.

Muchas de estas características (especialmente las segundas) perviven en el discurso del supervisor de zona escolar a la cual pertenece la primaria bilingüe. Para Domingo¹³⁰, una de las principales diferencias con el sistema general es el trato con los padres de familia: “a muchos maestros les da asco darle la mano a los padres, como si se creyeran españoles, mestizos o ricos, cuando en realidad muchos también provienen de contextos pobres” (Domingo Santiago, supervisor zona 104, 15 de noviembre de 2012). Y precisa que en contraste los maestros del subsistema bilingüe generalmente respetan y hablan bien con los padres, tienen que “convivir” con ellos, hablarles bien y probar lo que se les convida. Ello que trae como consecuencia que mucha gente tenga más confianza con los maestros bilingües.

El trato diferente y más amable hacia los padres, pero también la práctica docente diferenciada y respetuosa con los niños fueron, argumenta Fortino, factores que hicieron exitosa la campaña de promoción del servicio entre la población. Como consecuencia, durante su periodo como director, otro “tipo” de padres se acercó a la escuela, aquéllos catalogados como “ricos”. En específico, Fortino comenta el caso emblemático de unos padres – considerados dentro de la comunidad como gente con recursos económicos- que inscribieron a su hijo en la primaria bilingüe y posteriormente se volvieron sus promotores. La confianza y paciencia que tuvo la maestra hacia el hijo de este matrimonio dio como resultado un cambio positivo en la actitud y desempeño del niño. El viraje dejó satisfechos a los padres e iniciaron ellos mismos una campaña de promoción entre sus conocidos, además de que se volvieron “benefactores” de la institución:

no esta escuela es fabulosa y el niño cambió muchísimo, muy hábil el niño entonces, eso nos ayudó mucho, dio promoción, tengo entendido que ahora tiene sus hermanas o no sé quién ahí...ellos fueron recomendando a más papás y empezó a romper ese esquema que solamente de los pobres no sé si todavía se siga teniendo ese concepto porque sí hay personas pero creo que se fue rompiendo poco a poco (Fortino Acatitla, exdirector PBNHCh, 27 de noviembre de 2012).

¹³⁰ Domingo Santiago Bautista es supervisor de la zona 104 (Atlixco). Inició como maestro de preescolar indígena en la región de Tehuacán, después fue maestro de primaria hasta llegar a supervisor. Es hablante de náhuatl.

Como se verá más adelante, el trato “diferente” de los docentes indígenas es un elemento que los padres de familia destacan como característica de la primaria bilingüe, y en muchos casos es un eje fundamental en la construcción de la elección. Además, la presencia de estos padres “distintos” conformará un perfil complejo de la población escolar del ciclo 2012-2013 y marcará tendencias en las razones de elección y en la imagen que se construya de la misma primaria.

2.2.5 “Porque entre más estudies más seguridad tienes de quién eres y más te identificas contigo mismo”: la apuesta por la escolarización, el caso de María

¿Por qué tanto interés en la escolarización de los niños, más allá de un asunto de permanencia de la escuela y docentes? Fue una de las preguntas que se me presentó una y otra vez durante el proceso de reconstrucción de la fundación de la primaria y su proyecto promocional. En este apartado trataré de responder a través de la trayectoria escolar y de vida de María y del sentido que ella misma atribuye a la escolarización.¹³¹

Una vez, mientras hablábamos de los 49 años de educación indígena en Puebla, María me dijo: “yo misma soy producto de educación indígena”. Con esto se refería a que su trayectoria escolar había estado marcada por dicho sistema y, si no hubiera sido por éste, no habría podido tener una formación profesional y laboral.

Originaria de Zacatepec (ranchería de Tepexi de Rodríguez¹³²), desde pequeña –junto con sus once hermanos- María tuvo que salir de su pueblo natal para escolarizarse: primero en un albergue indígena¹³³ (ubicado a tres horas de su pueblo), después en una secundaria técnica con modalidad de internado (Champusco, cerca de Atlixco), pasar el examen de admisión para Promotores indígenas del estado de Puebla y, después de un curso de inducción en Huerta Toluca (Edomex), ingresar al Sistema. Ya en servicio, gracias a la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio¹³⁴, María pudo cursar la Normal

¹³¹ Me centré en María porque fue la directora con la cual tuve más contacto y posibilidad de platicar a profundidad. Además su buena disposición hacia la investigación y hacia mi persona y los muchos intercambios reflexivos que sostuve con ella me ayudaron a hacer algunas conjeturas que considero aportan datos significativos.

¹³² Ubicada en la Región VI (La Mixteca) o de acuerdo a Barbosa (2012) Región mixteca popoloca, aunque existen grupos que todavía hablan náhuatl, como el caso de la familia de María y esa Ranchería.

¹³³ Los albergues tiene como función prestar servicios asistenciales, “se ubican en lugares cercanos a escuelas de organización completa para facilitar la asistencia de niños provenientes de comunidades dispersas y alejadas” (DGEI, 1990: 19).

¹³⁴ Instancia creada en 1978 (transformada porque su existencia se remonta años antes) con la finalidad de capacitar y mejorar la formación de maestros en servicios. Se dirigió a educación indígena, primaria CONAFE,

Básica en tres años, después la LEPEPMI90 en la UPN¹³⁵ y posteriormente la Maestría en Diversidad Lingüística y Sociocultural en UPN Ajusco (modalidad en línea).

En esta larga trayectoria, dos figuras fueron significativas: su padre y el director del albergue escolar. Para el primero, la escuela era lo más importante que podía dejarles a los hijos:

pero para mi papá era de que la escuela era lo elemental, es más él nos leía la cartilla, a mí no me pidan herencia, porque yo no les voy a dar herencia, la única herencia que les voy a dar es la escuela, y si ustedes la aprovechan bien, y si no la aprovechan pues vivirán como yo, o sea para él estudiar era cambiar de vida, y nada más tenía cuarto de primaria... (María Sánchez, directora PBNHCh, 4 de marzo de 2013).

El objetivo del padre era que todos sus hijos terminaran una carrera, y para esto el único medio a su alcance eran los internados (albergues, secundarias, Chapingo, por ejemplo), ya que los gastos se reducían y le daban la oportunidad de juntar dinero todo un año para los útiles, ropa y uniformes.¹³⁶ Para el padre de María, la escuela significaba un cambio de vida y el ascenso económico, un “salir” de la vida hasta ahora llevada, para posicionarse en un lugar “mejor”: “por ejemplo él me decía, si tú no quieres estudiar, vivirás como tu mamá, mira un hijo en la panza y otro hijo jalando, y la canasta de comida aquí, porque aquí en el rancho vive la gente entonces tú piensa hija cómo quieres vivir de grande, como vive tu mamá ¿no ilusionas tener un carro?” (María Sánchez, director PBNHCh, 4 de marzo de 2013).

Por otro lado, el director del albergue jugó un papel crucial en su ingreso al Servicio. Gracias a él, María supo del examen de oposición y se animó a presentarlo, después de un año que había dejado de estudiar debido a la enfermedad de su madre. En momentos cruciales le echó una mano: “no, tú no puedes echarte a perder, eres muy inteligente, y yo te voy ayudar, lo poquito que aprendiste y lo poquito que sabes, y te voy a preparar, pasas el examen porque lo pasas y entonces él ya me explicó el caminito me dice búscame tal día, vamos a meter tus papeles” (María Sánchez, directora PBNHCh, 4 de marzo de 2013).

primaria bilingüe bicultural, preescolar bilingüe bicultural, primaria general y programa de formación de directores de educación primaria, entre otros (Centro de Actualización del Magisterio, página web).

¹³⁵ Durante sus estudios universitarios ingresó a la Normal Superior, a la Licenciatura de Matemáticas, con el fin de pedir unas horas en secundaria después. Así, cursaba la LEPEPMI los sábados y la Normal Superior en veranos.

¹³⁶ María recuerda que su padre engordaba un torito durante todo un año para venderlo y así sufragar los gastos escolares. Menciona “por eso les tengo cariño a los animalitos”.

Su conocimiento y perfeccionamiento en el náhuatl fue gracias a las clases particulares del director.¹³⁷ La trayectoria escolar de María y el papel de estas dos figuras encontraron eco primero en su quehacer como maestra y después en su desempeño como directora de la primaria Niños Héroe. Ahora para María la escuela proporciona otras oportunidades de trabajo a los niños, más allá de la jardinería, y posibilita un cambio de mentalidad y mayor seguridad para desenvolverse “afuera” de la comunidad, una posibilidad para entrar a otros espacios, para “moverse” en la ciudad, para “entrar” sin tantas desventajas en el mundo de los no indígenas. Cuando habla con los alumnos, como ella misma dice, “los terapea”¹³⁸ para convencerlos en que continúen con sus estudios:

ay Berna tú con el dominio del náhuatl, échale hartas ganas vas a ver que vas a salir adelante donde quiera vas a tener espacio, pero él era muy dedicado, muy listo, por cierto no reprobó ni un año, iba muy bien, el detalle es que como sus papás vivían en su mundo entonces ellos para integrarse era muy, es más para integrarse era de los tenerlos en los juegos si no ellos en su mundo...yo lo dejé muy terapeado, un niño muy dedicado y además dominaba el náhuatl, le digo estudia la secundaria, ponte a trabajar en la tarde luego estúdiate el bachillerato y...pues algo porque tú tienes mucha capacidad (María Sánchez, directora PBNHCh, 3 de octubre de 2012).

Este caso es particularmente importante, sobre todo porque María enfatiza el conocimiento y dominio del náhuatl como una ventaja, un elemento que otorga más posibilidades o que se conjunta con otros para “mejorar o facilitar” alguna situación - quizá recordando su propia experiencia donde saber náhuatl fue determinante para su ingreso a Educación Indígena. En ese sentido, a María le parece que Berna cuenta con ese “insumo” que ella no tuvo y el náhuatl es percibido como una “herramienta” para alcanzar una posición diferente, siempre y cuando sea dentro de programas o espacios abiertos para indígenas. Bajo estas premisas, quizá el proyecto promocional de la primaria bilingüe y su “flexibilidad” adquieran sentido, más allá de la permanencia de los grupos, sobre todo si lo importante y primordial es dar escuela a “los suyos”.

La posibilidad de traer el uniforme después de iniciado el ciclo escolar, permitir el acceso a los alumnos que llegan tarde, no hacer Comité hasta cuarto grado, inscribir niños sin preescolar o no sancionar a los que no pagan su cuota a tiempo, es visto por María como una

¹³⁷ El director era un nahua de San Luis Potosí y había tenido experiencia docente en varias partes de Puebla, por eso conocía la variante poblana de náhuatl. Como María no tenía el náhuatl como lengua materna, el director se encargó de enseñarle lo necesario para que pudiera pasar el examen.

¹³⁸ La idea de la terapia me hace pensar en la historia de discriminación existente por ser “indígena” y que no es privativa de María, aunque también posibilita ver que no se quedó pasiva ante eso. De igual modo, hay momentos en que María habla de la escuela como el “aprender a tener sueños, a ponerte a pensar que tienes que hacer algo con tu vida...” y de por qué la importancia de que sus alumnos continúen (estos elementos son los aliciente que María les menciona a sus alumnos).

“tolerancia” razonable ya que ella se encontró en esas situaciones, donde la escuela era un “lujo”. Estas permisiones son motivo de conflictos con otros padres de familia ya que culpan a María de ser muy tolerante. Sin embargo, ante las acusaciones, María es tajante y argumenta que al final de cuentas la escuela es para todos.

¿Por qué María pone tanto énfasis en el estudio y la escolarización? En una plática de 2008, María contó una experiencia de discriminación que se dio dentro del magisterio, en una reunión de profesores (indígenas y no indígenas), cuando opinó y resolvió una duda que se tenía sobre los diplomados y la nueva reforma de Educación Básica. Ante su respuesta, otra compañera intervino y sugirió al grupo que esperaran hasta que llegaran los materiales porque no veía viable atenerse a la información de la maestra indígena: “dice pus lo más viable es esperar que nos lleguen los materiales de la reforma porque no creo que los maestros indígenas tengan la capacidad de poder explicar un problema” (María Sánchez, directora PBNHCH, 11 de noviembre de 2008). A decir de María, la maestra explicó la incapacidad de los docentes indígenas de la siguiente manera: “[un maestro indígena] no podría explicar lo que hace uno que no es indígena y ya, es que ellos hablan su dialecto y como hablan su dialecto no entienden bien el español” (María Sánchez, directora PBNHCh, 11 de noviembre de 2008). Como réplica, María comentó sobre la importancia de las lenguas y la cultura, además de que desacreditó la poca información con la que contaba la “compañera” y criticó la discriminación de sus comentarios. De igual forma, María apeló a las ventajas del bilingüismo y sus conocimientos sobre transferencia lingüística, además de cuestiones de las culturas y “raíces”:

le digo noo ahí está mal maestra porque el hecho de que hablemos dos lenguas nos permite entender mejor que alguien que nomás habla una lengua y se lo puedo investigar es más póngase a investigar cuál es la ventaja de hablar dos lenguas y de hablar sólo una y eso no quiero decir que sé más que usted (María Sánchez, directora PBNHCh, 11 de noviembre de 2008)

Lo interesante del caso fue la reacción de María ante esta experiencia (“yo digo yo digo a mí no me van a humillar”) y cómo explica sus reflexiones en torno al hecho:

entre los entreee la gente por ejemplo vayamos con los chipileños ellos por ejemplo aunque vienen de otro país pero su lengua la hablan pero qué los hacen diferentes a nosotros los indígenas su color y a lo mejor el valor que se dan ellos mismos y nosotros a lo mejor algunos los ha ido dañando digo los ha ido dañando porque *a mí no tan fácil me dañan* o sea yo ya o sea en cualquier curso que tengan, *que me quieran humillar*, que no tenemos preparación, no, les digo esos también están mal siempre he tratado de defenderme porque siento que tengo identidad (María Sánchez, directora PBNHCh, 11 de noviembre de 2008, el subrayado es mío).

Para María, ese no dejarse “humillar” y “tener identidad” ha sido consecuencia del estudio, de la preparación, y es ahí cuando se articulan los elementos de la pregunta planteaba más arriba:

algunos es más esos comentarios los escucha por cualquier...el o sea que el que no es indígena quiere estar sobre el indígena y sobre todas las cosas pero le digo que algunos hemos logrado superar eso y a lo mejor eso les digo a los compañeros es a base de estudio porque entre más estudies más seguridad tienes de quién eres y más te identificas contigo mismo entonces este yo creo que hemos sido también buscar superar eso (María Sánchez, directora PBNHCh, 11 de noviembre de 2008).

Además, estudiar significó tener seguridad e “identidad”. Lo que se planteó como un requisito (hablar la lengua indígena y vivir en la comunidad para captar más alumnos), se volvió después en “tener identidad”, articulándose también con el tipo de formación y preparación académica recibidas, sobre todo cuando comenta que en la Maestría revisó textos de Muñoz, Hamel y otros autores que discuten, entre otros temas, la interculturalidad y la importancia de la alfabetización en lengua materna.

Dentro de esta lógica podrían situarse, de acuerdo a la propuesta de Bertely (1997; 1998a; 2008b), a la escuela y la escolarización como un atributo étnico (desde la perspectiva agregacionista de la etnicidad), con una noción de etnicidad quizá no sujeta a procesos etnogenéticos locales pero probablemente vinculada con la adquisición de un capital cultural que iguala y compensa la posición subordinada de los docentes indígenas frente a sus pares no indígenas. En ese sentido, tal como lo narra María, la escuela fue un “volver a mirarse”, aprender el náhuatl y reconocerse como indígena, bajo una mirada positiva y reivindicada. De igual modo, parece ser que el proyecto docente con la primicia que nombré “escolarizar a los nuestros” (compartido por Carmelo y Fortino) sitúa igualmente a la escuela como un atributo étnico con función igualadora o compensatoria de su posición subordinada, en tanto indígenas, frente al resto de la población. Junto con esta idea, y siguiendo a Rockwell (2005), también podría estar de fondo una identificación implícita entre alumnos y maestros, ya que debido al “origen social de muchos maestros éstos asumen una actitud igualitaria o compensatoria, que se ve de manifiesto en la idea de ‘sacar adelante’ a los niños más necesitados” (2005: 21). Sin embargo, además del origen social, en este caso podría hablarse también de una adscripción étnica compartida que los mismos docentes mencionan y que me ha llevado a hablar precisamente de la apuesta por la escolarización de los “suyos”.

Reflexiones generales

El presente capítulo se centró en la primaria bilingüe Niños Héroes de Chapultepec y en la manera en que se configuró a lo largo de su trayectoria local y a partir de las articulaciones, negociaciones y disputas de intereses entre diferentes actores y sectores sociales implicados. A través de una mirada procesual se observó el papel que fueron adquiriendo dichos sujetos y sectores en la configuración. Uno de éstos fueron los maestros indígenas que, como agentes del Estado “sensibilizados” hacia el contexto particular de la Junta, pudieron ir creando acuerdos entre la diversidad de intereses locales; situación que se vio reflejada, de entrada, en la fundación de la primaria bilingüe. Por otra parte, dentro del ámbito local destacó el papel de los agentes de escolarización, actores presentes en casi todas las fundaciones de las instituciones escolares y, que en el caso de la primaria Niños Héroes, se sumaron al proyecto de su gestión y construcción.¹³⁹

Sin embargo, para la primaria Niños Héroes, surgir como una competencia (producto de un conflicto interno en la primaria más antigua) y estar adscrita al subsistema indígena de educación, constituyeron “marcas” que pesaron desde su fundación. Además, en su historia la escuela ha tenido que “captar” a aquella población sin escolarizarse y que por sus características socioeconómicas (y en algunos casos lingüísticas) entran en lo que institucionalmente se clasifica como “grupos vulnerables” o “excluidos”; este hecho perfiló al inicio un tipo de población escolar que más tarde se volvió una etiqueta estigmatizante de la primaria. Por otro lado, a decir del fundador, la opción por el subsistema indígena encontró justificación en las características lingüísticas y culturales de la población, desatendidas por la primaria más antigua. Sin embargo, desde el inicio algunos sectores se opusieron a la “modalidad indígena”, al establecer una relación directa entre el uso y enseñanza del náhuatl y procesos de estigmatización, discriminación y subordinación ligados al ser hablante de la lengua indígena. Esta adscripción educativa y su articulación con el tipo de población alimentaron las etiquetas actualmente existentes para caracterizar a la primaria bilingüe: escuela para pobres, mugrosos e indígenas. No obstante, los directores han utilizado estas etiquetas estratégicamente para solicitar recursos, lo que los sitúa en la contradictoria tarea de combatir la clasificación de “escuela para pobres, mugrosos, indios” dentro de la población y portar los epítetos de “indígena marginado” para gestionar servicios a instancias exteriores.

¹³⁹ El perfil y particularidades de algunos agentes, ya como padres de familia de la bilingüe, van a complejizar la generalidad de la población escolar y marcar tendencias en las razones de elección y percepciones de la primaria.

En otro tema, el problema de asistencia escolar ha sido un motivo para movilizar a los docentes en diferentes periodos. Una consecuencia ha sido la Campaña de promoción del servicio en la comunidad, articulada a partir de diferentes ejes. Para los docentes, más allá de un objetivo meramente pragmático y de interés por permanecer en la zona de trabajo y no ser transferido, dicha Campaña refleja un interés por la escolarización de “los suyos” (indígenas con pocos recursos económicos). Como se pudo ver con el caso específico de María, la escuela se concibe como un atributo étnico con función igualadora o compensatoria de su posición subordinada, en tanto indígenas, frente al resto de la población; posicionamiento muy probablemente compartido por los demás directores y algunos docentes. En ese sentido, la escuela se interpreta como una “defensa”, “herramienta” y vía de ascenso social para los indígenas a través de los “estudios”. Sostengo que esta circunstancia explica el afán de María por la escolarización y la hacen convertirse a ella misma en motivadora y guía para los alumnos que quieren seguir sus estudios, mostrándoles el “caminito” (al recomendar secundarias internados y universidades como Chapingo), justo como lo hizo con ella el director del albergue donde estudió.

CAPÍTULO III: EL UNIVERSO DE LOS PADRES DE FAMILIA: CARACTERIZACIÓN DE LOS PADRES QUE MANDAN A SUS HIJOS A LA PRIMARIA BILINGÜE

Este capítulo se centra en la figura de los padres de familia que optaron por la primaria bilingüe como escuela para sus hijos. El objetivo es discutir y analizar sus perfiles y presentar las “tipologías” construidas en torno a ellos, donde las categorías de clase, etnia, escolarización y género juegan papeles relevantes como diferenciadores sociales (Urteaga, 2010) y categorías de poder (Curiel, 2007) que, a su vez, los sitúan en diferentes posiciones dentro de la comunidad (Bourdieu, 1985).

La idea no es contrastar “lo que se dice” con “la realidad”, sino mostrar la complejidad que se esconde detrás de una tipología y categorización e intentar comprender los procesos de construcción de las mismas. Dicha caracterización se realizó a partir de diferentes actores: docentes y directivos de la institución, otros habitantes (y padres de familia de otras escuelas) y los padres mismos (autopercepción). Como fuente adicional se usaron plantillas oficiales¹⁴⁰ con datos de los padres: la del ciclo escolar 2012-2103 y las de ciclos anteriores. Los perfiles son elementos que se articularán con la construcción de la elección escolar y las imágenes en torno a la primaria bilingüe.

3.1 Generalidades: ¿escuela para “pobres, mugrosos e indígenas”?

Como ya se ha visto en el capítulo anterior, la caracterización de los alumnos y padres de familia de la primaria bilingüe recurrentemente se basa en su perfil económico, los grados de escolarización, la adscripción étnica, la higiene personal y la actividad laboral desempeñada. Gente con pocos recursos económicos, grados de escolarización mínimos o analfabetas y pequeños comerciantes son algunos elementos que en ocasiones fundamentan las etiquetas peyorativas y percepciones estigmatizantes de la primaria y su población.

¹⁴⁰ Esta plantilla es la que más adelante denominé plantilla SEP, es un documento que al inicio de cada ciclo escolar la SEP solicita, a cada una de las escuelas, para conformar las estadísticas anuales.

La indagación a detalle sobre el perfil de los padres de familia arrojó datos complementarios a esas primeras descripciones. En primer lugar, el mismo concepto de “padre de familia” se puso a discusión. Después de las primeras observaciones y entrevistas, fue posible mirar variedades de perfiles en los tutores¹⁴¹ de los alumnos: un gran número de madres solteras, abuelos, madres cuyos esposos se encontraban en Estados Unidos y, como las denomina la directora, familias no “integradas”.¹⁴²

Esta complejidad es vista como una “problemática” y en diferentes momentos de la historia de la primaria constituyó un elemento a “mejorar” por parte de los directores. Tal es el caso del periodo del profesor Fortino (1998-2005), cuando la “escuela de madres solteras” fue un apelativo usado para desprestigiar a la primaria (Fortino Acatitla, exdirector PBNHCh, 27 de noviembre de 2012). Para el ciclo escolar 2012-2013, de un total de 136 padres de familia había aproximadamente un 50% de madres como tutoras, de las cuales, aseguró la directora, la gran mayoría eran madres solteras (Plantilla SEP, Ciclo escolar 2012-2013). En esta investigación uso el término “padre de familia” para referirme a cualquier tutor de los alumnos (madre, padre o abuela), sin embargo, no paso por alto la variedad de sujetos y modalidades familiares que se esconden detrás de dicho término, ya que estas particularidades muestran la complejidad del perfil de la población escolar.

Para la directora María, los padres de familia de la primaria bilingüe pueden ser descritos a partir de su perfil laboral, académico y lingüístico. Con perfil laboral ella se refiere a la actividad económica realizada u ocupación. Una gran mayoría de padres se dedica a la venta y fabricación de jarcia. No obstante, María precisa que existen dos tipos de padres: los que venden la jarcia, ya sea en poca o gran cantidad y los que la procesan, es decir, “venden su mano de obra”¹⁴³ (María Sánchez, directora PBNHCh, 19 de octubre de 2012).

La plantilla SEP complementa esta información. En efecto, entre las ocupaciones más recurrentes aparece “comerciante” y “ama de casa” (cuando la madre aparece como tutora). Otras ocupaciones son “limpieza”, “plomero”, “empleado”, “operador” y “obrero”, pero la aparición de éstas es menor y en ocasiones se restringe a casos particulares. “Campesino” es

¹⁴¹ La SEP utiliza el nombre de “tutor” para referirse a la persona que ejerce la tutela y cuidado del alumno, independientemente de la relación familiar que guarde con él. Generalmente es la persona que se registra cuando el alumno es inscrito.

¹⁴² Con eso se refiere a familias sin alguno de los integrantes (ya sea por separación o muerte), madres con hijos de varios padres o amantes, familias con ausencia casi total de los padres por las actividades laborales realizadas, etc.

¹⁴³ De esta manera María hace referencia a la división entre los tipos de comerciantes propuestos en el Capítulo I: comerciantes a gran escala y pequeña escala o como los llama la población, patrones y obreros.

otra de las ocupaciones constantes, pero se colocó como tercera opción, después de las dos mencionadas al principio (Plantilla SEP, ciclo escolar 2012-2013).

Con perfil académico María alude a los niveles de escolarización. Según sus cálculos, un 70% de los padres es analfabeta y el resto cuenta con niveles de escolarización mínimos como primaria inacabada; sin embargo, precisa que existen claras excepciones de padres que cursaron la secundaria e incluso cuentan con bachillerato terminado (María Sánchez, directora PBNHCh, 19 de octubre de 2012; 3 de noviembre de 2012). El analfabetismo de los padres fue uno de los puntos más señalados, por directores y docentes, como una característica propia de los padres de la primaria bilingüe, pero también como uno de los problemas constantes a lo largo de la historia de la institución.

Corroboré esta situación varias veces durante las asambleas de padres de la escuela. Al momento de firmar la libreta de asistencia, muchas madres¹⁴⁴ solicitaban a alguien más la escritura de su nombre para así poder firmar, la mayoría de las veces dicha firma se reducía a una cruz o un círculo. En otras ocasiones las madres se hacían acompañar de una hija, nieta o sobrina para que le realizaran el “favor”. No obstante, había otro grupo de madres y padres no analfabetas o en muchas ocasiones matrimonios conformados por una persona alfabetizada y otra que no lo era. Si bien la asistencia a las asambleas no era de un 100%, calculo que las madres sin conocimiento de la lectura y escritura conformaban un 30 o 40%, muchas de éstas mayores de 30 años.

En la plantilla SEP, la categoría “nivel de estudios” es la más incompleta ya que en muchos grados los docentes dejaron el espacio en blanco. De la información existente, alrededor de la mitad apareció con la categoría “sin estudios”, seguida con “primaria inacabada” (con segundo, tercer o cuarto grado) y “primaria completa”. Hubo alrededor de tres casos de padres con secundaria y bachillerato completos. Ningún profesionista apareció en la lista (Plantilla SEP, ciclo escolar 2012-2013).

Finalmente, el perfil lingüístico tiene que ver con el conocimiento o no del náhuatl y, en varias ocasiones, se relaciona con la identidad étnica de los padres (supremacía de la lengua frente a otros emblemas étnicos). Para María hay padres de familia que todavía hablan la lengua indígena, muchos de ellos ubicados en un rango de edad entre los 35 y 40 años, pero por el

¹⁴⁴ Las mujeres eran las que más asistían a las asambleas y juntas, ya sea por tratarse de madres solteras pero también porque muchas veces iban en representación del esposo que se encontraba trabajando.

comercio y la migración –asegura- ya la han abandonado. Esto ha traído como consecuencia que la utilización del náhuatl se restrinja a espacios personales e íntimos:

[se ha dejado a la lengua náhuatl] olvidada, oculta, en desuso porque realmente la lengua indígena la usan para cuestiones muy íntimas, eso sí si tú haces una reunión de viejitos te vas a dar cuenta que hablan en lengua indígena...oh si te checas aquí en las reuniones generales si te checas con los señores que ya son de edad te vas a dar cuenta que ellos cuando quieren hablar algo que no quieren que se enteren los demás, hablan en lengua indígena” (María Sánchez, directora PBNHCh, 3 de octubre de 2012).

Esta información contrasta con lo dicho por otros docentes de la primaria para los cuales la gran mayoría de padres ya no habla el náhuatl y como consecuencia dejan de transmitirlo a sus hijos. Por su parte, la categoría de “lengua” no está en los datos solicitados por la plantilla SEP, pero a partir de pláticas y de las entrevistas realizadas, el náhuatl restringido a espacios íntimos y personales también apareció referenciado en muchos relatos de los padres de familia.¹⁴⁵

Fuera de estos tres perfiles propuestos por María, la plantilla SEP hace referencia al número de integrantes por cada familia. Cinco y seis es el promedio de integrantes, 10 y 14 entre las mayores cifras y 2 entre las menores, lo que habla de un alto número de hijos por familia. Otra característica que no aparece en los documentos oficiales y que se relaciona íntimamente con el faccionalismo local es la adscripción político-religiosa de los padres. María comenta que existe una gran mayoría de padres antorchistas e iglesistas en la primaria bilingüe. Este elemento provoca, como ya se ha señalado, que muchas veces la primaria sea reconocida como “escuela con gente de antorcha” (Daniel Ramírez, padre de familia PBNHCh, 6 de noviembre de 2012). Tras una breve revisión de los presidentes del Comité de Padres, de los 28 que ocuparon el cargo a lo largo de la historia de la primaria (1984-2012), el 68% de ellos ha sido antorchista/iglesista, el resto está relacionado con el grupo salonista (un 21%) y una minoría con el partido político PRD.¹⁴⁶

Esta característica es significativa ya que alimenta la división entre primarias: se dice que a la primaria Aquiles asiste una gran mayoría de “salonistas” y “patrones”, frente a la generalidad de padres antorchistas e iglesistas de la primaria bilingüe; es decir, las facciones político-religiosas son identificadas con un sistema educativo particular. De igual modo, esta división resalta a los padres que son identificados con el grupo de los salonistas, pero asisten a

¹⁴⁵ Recordar el capítulo I, apartado 1.4, donde explico cómo poco a poco los padres de familia fueron aceptando su todavía conocimiento de la lengua indígena y uso limitado a ámbitos personales.

¹⁴⁶ Las adscripciones políticas-religiosas de los presidentes fueron proporcionadas por la directora María ya que, después de haber vivido más de 10 años en la comunidad y trabajado 26, es capaz de identificarlos.

la primaria bilingüe, ya que supuestamente rompen la clasificación y cruzan así los límites de los grupos.

Como dato complementario, entre los padres existe un gran número de exalumnos; circunstancia que refiere a una continuidad de generaciones en la institución. Para muchos padres entrevistados, esta característica obedece a la “tradición” de las familias: los padres optan por la primaria bilingüe para sus hijos y éstos, a su vez, cuando son padres, hacen lo mismo.

Varias de estas características han sido constantes a lo largo de la historia de la primaria. Durante los dos primeros ciclos escolares (1984-1985 y 1985-1986), las listas de tutores¹⁴⁷ mencionan dos ocupaciones constantes: campesino y doméstica, esta última refiriéndose al parecer al actual “ama de casa”.¹⁴⁸ Cuatro años más tarde (ciclo escolar 1988-1989), de un total de 61 padres inscritos, aparecen nuevamente las ocupaciones de campesino y doméstica, junto con otras dos, “comerciante” y “jornalero”, siempre en menor medida que las primeras.¹⁴⁹ En ninguna lista de los primeros ciclos fue posible rastrear el grado de escolaridad; sin embargo, en el registro de asistencia de varias actas de asambleas de padres de familia en vez de firmas aparecen las huellas dactilares de los participantes. En los documentos, el nombre de cada padre se encuentra escrito con máquina de escribir acompañado con su huella. Esta característica deja de ser común durante los años noventa: las huellas dactilares dan lugar a firmas elaboradas con garabatos o el nombre de pila tachoneado.¹⁵⁰ Este detalle hace pensar en que al menos esos primeros padres no sabían leer o escribir o que su conocimiento era tan básico que optaron por hacer uso de la huella digital.

Para la década de los noventa, el exdirector Fortino Acatitla caracteriza a los padres del año 1998 de la siguiente manera: un índice de analfabetismo generalizado, el español como lengua usada para la comunicación (al menos en el espacio escolar y con los docentes), elaboración y comercialización de estropajos, lazos y otros productos de limpieza como la actividad económica predominante, escasa presencia de trabajadores del campo y albañiles, además del gran número de madres solteras (Fortino Acatitla, exdirector PBNHCh, 27 de noviembre de 2012) - casi la misma descripción que hace María para el ciclo 2012-2013 y que es posible reconstruir a través de los documentos hallados.

¹⁴⁷ Esta lista recababa pocos datos: nombre completo del tutor y ocupación.

¹⁴⁸ APBNHCh, Lista de tutores, Ciclo escolar 1984-1985, 1985-1986.

¹⁴⁹ APBNHCH, Lista de tutores, Ciclo escolar 1988-1989.

¹⁵⁰ APBNHCH, Actas de asambleas, Ciclo escolar 1984-1985, 1985-1986, 1986-1987.

Por lo tanto, después de esta caracterización que considera varias voces y periodos, es posible hablar de elementos persistentes. En primer lugar se encuentra la fabricación y comercialización de jarca y ama de casa como las ocupaciones más comunes entre los padres. Resulta interesante el paso de la ocupación “campesino”, generalizada durante los primeros años de fundada la escuela, a la de “comerciante” en los años posteriores hasta la actualidad. Este punto refleja probablemente el cambio de actividad económica de la comunidad en sí.

En segundo lugar está el alto grado de analfabetismo entre los padres, visto como una de las problemáticas de la institución. Como fue posible observar, desde la fundación ha habido un gran porcentaje de padres con escasos conocimientos de lecto-escritura e incluso analfabetas. Si bien la situación actual muestra algunos cambios (padres con primaria inacaba, terminada y algunos con más niveles educativos), los docentes y la directora enfatizan este punto ya que a su parecer, en ciertos casos, influye en la poca asistencia de los alumnos y en la escasa importancia dada a la escolarización.

Finalmente, a pesar de que los docentes refieren una gran ausencia del náhuatl como lengua de comunicación entre los padres, el conocimiento, entendimiento y quizá producción del mismo no sea totalmente nulo. Por otra parte, tal como se dice, existe una gran mayoría de padres adscritos a la organización Antorcha Campesina e identificados dentro del grupo de la Iglesia.

Dentro de la Junta, considero que estos elementos han servido para construir un perfil homogéneo de los padres, de cierta manera justificar la imagen peyorativa de la primaria y su descalificación dentro de la comunidad y establecer identificaciones entre perfiles de padres e instituciones primarias. Por ejemplo, el alto número de padres fabricantes y comerciantes, sobre todo ubicados dentro de los que “venden su mano de obra”, y madres solteras es asociado –por docentes de otras instituciones, pero también por los habitantes de la comunidad- con un bajo nivel económico o con poca capacidad para sufragar los gastos escolares de sus hijos. De igual manera, la población generaliza el perfil de los padres y los cataloga como analfabetas o con grados mínimos de escolarización, acorde con la primera población captada.¹⁵¹ De igual modo, ser identificado como iglesista o antorchista conlleva cargar con los apelativos usados en contra de esos grupos: “necios”, “ignorantes”, “pobres”, “arraigados”. La generalización de los perfiles de los padres, consecuencia de la simplificación

¹⁵¹ Recordar capítulo II, apartado 2.2.2

de ciertos rasgos vistos como negativos y asumidos como características de toda la población escolar (Sinisi, 1999), se ve trastocada con las excepciones que a continuación presento, lo que permite matizar la supuesta generalización existente.

3.2 Complejidad de los perfiles: más allá de una tipología

El siguiente apartado expone una complejización del perfil generado en el punto anterior. A través de la incorporación de otros criterios y la profundización en la vida de cinco padres de familia, se muestran casos que cuestionan la supuesta homogeneidad. No obstante, también se analiza la configuración de los apelativos estigmatizantes y se establecen ciertas “tendencias” entre las características de los padres de familia, muchas de ellas con resonancias contextuales.

3.2.1 La diversidad dentro de la “tipología”

Acercarme y platicar con ciertos padres de familia, más allá de números, plantillas y listas, me permitió entrar en detalle y afinar los perfiles. Como ya se ha mencionado en la Introducción, tuve la posibilidad de reunir un corpus de 18 padres; con ocho de ellos pude reconstruir trayectorias de escolarización y laborales a partir de entrevistas a profundidad y observación participante.¹⁵²

La selección de éstos se situó entre el azar y la disposición a compartirme los pormenores de su vida, pero también busqué la diversificación de características, posiciones y adscripciones.¹⁵³ En el siguiente cuadro expongo de manera concentrada lo hallado.

Nombre	Edad	Hijos	Adscripción política-religiosa	L1/L2	Ocupación	Migración	Escolarización
P1 ¹⁵⁴	38	5	Antorchistas/iglesista	Español	Comerciante (importaciones mundiales), grupo musical,	Sí (10 años)	Preparatoria incompleta (en San Bernardino Tlaxcalatzingo)

¹⁵² Debido a cuestiones de extensión y analíticas, sólo será posible trabajar con cinco de las trayectorias reconstruidas a profundidad y una breve historia familiar.

¹⁵³ Con “características” me refiero a los criterios ya mencionados en el apartado anterior: escolaridad, ocupación, edad, lengua, etc. Por su parte, llamo adscripción religiosa al grupo religioso al que pertenecen los padres dentro de la división existente (sin importar si son creyentes, practicantes, etc.) y adscripción política al grupo político o facción con la que se identifican o son identificados por otros. Estos dos elementos fueron problemáticos de establecer. En primer lugar porque no fue un aspecto que explicitaran abiertamente, sobre todo la militancia partidista, pero también la situación se complicó a raíz del desencuentro violento de octubre, donde las divisiones se acentuaron y el clima se tornó tenso. Como consecuencia, fijé las afiliaciones desde el conocimiento de la directora María (y sus 27 años laborando en la comunidad), el reconocimiento de otros padres de familia y pobladores de la comunidad, aunque también hubo padres, los menos, que “revelaban” su adscripción en las conversaciones y pláticas. De igual modo, por momentos la adscripción política se traslapa con la religiosa y “antorchista” e “iglesista” se usan como sinónimos.

¹⁵⁴ P hace referencia a padre y M a madre.

					panadero		
M1	51	11 (ninguno completó primaria)	Iglesista	Náhuatl / español	Comerciante (fabrica y vende tendedores), pequeña escala	No	Analfabeta
M2 (originaria de Veracruz)	38	2	Salonista/ panista	Español	-	Sí	Alfabetizada
P2	32	2	-	-	Recién deportado de EEUU	Sí (12 años)	Primaria completa (exalumno)
M3	Más de 60 (abuela)	1	Iglesista	Náhuatl / español	Recibe remesas de EEUU	No	Analfabeta
P3	30	5	-	Náhuatl / español	Maquila hamacas	-	Analfabeto
P4 y M4 ¹⁵⁵	54 y 49	8	Salonistas	Español y náhuatl (bilingües pasivos)	Campesinos, comerciantes (jarcia), venta de alimento para animales	-	Primaria terminada (Aquiles) y Secundaria terminada (Puebla). Primaria terminada (Portes Gil).
P5 ¹⁵⁶	55	10	Salonista	Español / náhuatl (bilingüe pasivo)	Campesino	Sí	Primaria incompleta (tercer grado)
M5	37	5	Salonista	Náhuatl / español	Ama de casa. Trabaja en el campo (terrenos propios), vende miel y suplementos alimenticios	No	Primaria (Aquiles Serdán), Telesecundaria (Junta)
M6 ¹⁵⁷	Más de 60	12	Antorchista / iglesista	Náhuatl / español	Ama de casa, campesina	No	Primaria incompleta (segundo grado, maestro particular de la Junta)
M7	35	5	Salonista pero se casó con un iglesista	Español / náhuatl (bilingüe pasiva)	Tienda de abarrotes, campesina	No	Primaria incompleta (primer año). Violencia escolar
P6	33	2	Salonista / panista	Español / náhuatl (bilingüe pasivo)	Empleado DHL, comerciante (jarcia), carpintero	No	Primaria (Aquiles), Secundaria (Puebla), Bachillerato incompleto (sistema abierto)
P7	25	1	Evangélico / PRD	Español	Tienda de	Sí (7 años)	Primaria

¹⁵⁵ Entrevista realizada al matrimonio junto. Estos padres ya no tienen hijos en la primaria bilingüe, pero su incorporación se hizo ya que son de los pocos pobladores que mandan a sus hijos a la universidad.

¹⁵⁶ Padre que ya no tiene hijos en la primaria bilingüe, pero todos sus nietos asisten a ésta.

¹⁵⁷ Mismo caso que el P5.

				y náhuatl	abarrotes		completa (exalumno)
P8	32	3	Antorchista/ iglesista	Español y náhuatl	Comerciante (jarcía y productos de fantasía)	Sí (4 años)	Primaria completa (exalumno)
P9	32	4	Salonista	Español / náhuatl (bilingüe pasivo)	Fabricante de hamacas (gran escala)	Sí (10 años)	Primaria completa (ejido)
P10	30	4	Antorchista / iglesista	Náhuatl y español	Elabora quesos	Sí (2 años)	Primaria incompleta (primer año). Violencia escolar
M8 (originaria de la mixteca poblana)	33	4	Neutral, “no se mete”	Español	Ama de casa	Sí	Primaria terminada
M9	39	6	Neutral (según ella), identificada por otros como iglesista	Náhuatl/ español	Campesina (tierras ajenas), vendedora de fruta	No	Primaria incompleta (6 años recursando primer grado)

Cuadro 1. Perfiles de los padres de familia

Como primer punto, y para iniciar con los elementos ausentes en el apartado anterior, el cuadro muestra una escala amplia de las edades de los padres de familia: en los extremos se encuentra un padre de 25 años y una tutora de más de 60 años (que es la abuela), con un promedio de edad de 30 a 35 años. Este hecho permite hablar de al menos dos generaciones entre los padres, lo que a decir de la directora marca, por ejemplo, una diferencia en el uso de la lengua indígena, en cuanto los padres más jóvenes hablan menos el náhuatl. Sin embargo, esta correlación es puesta en duda ya que, para el caso del padre joven (P7), el náhuatl y el español son producidos y entendidos por igual, es decir, la pérdida intergeneracional de la lengua indígena que parece explicar la existencia de bilingües pasivos (P6, P9, M4 y P4), no tuvo eco en su trayectoria.

Por otro lado, la migración hacia Estados Unidos atraviesa una gran mayoría de perfiles, muchos con más de cinco años de ausencia en la comunidad, lo que genera las siguientes preguntas: ¿de qué manera está incidiendo la experiencia migratoria en las prácticas y discursos de estos padres de familia? Y ¿cómo se relacionan con los significados otorgados a la escolarización o la construcción que se haga en torno a una escuela del subsistema indígena?¹⁵⁸

¹⁵⁸ En el capítulo I, apartado 1.3, menciono brevemente a la experiencia migratoria como un elemento fundamental en la configuración de la población y de la Junta Auxiliar en sí. Sin embargo, esta temática trasciende los objetivos de esta investigación.

Un segundo punto tiene que ver con la diversificación de las actividades económicas realizadas por los padres. La generalidad muestra entre las ocupaciones más reiteradas el comercio de jarcia, las actividades domésticas para las mujeres y el trabajo en el campo. El cuadro permite observar que el comercio no necesariamente se circunscribe a la jarcia (P1 y P8), también existen otros productos que es posible comercializar. De igual modo, aunque se comparta la ocupación de comerciante, existe una diferencia entre los que maquilan y venden a pequeña escala (M1 y P3) y los que comercializan y fabrican –con trabajadores a su cargo- a gran escala (P4, M4 y P9). Lo interesante es que los dos casos de comerciantes a pequeña escala son analfabetas frente a los del segundo grupo que cuentan al menos con primaria completa (P9 y M4) y secundaria (P4); estos últimos, si se considera el criterio de adscripción político-religiosa, fueron identificados dentro del grupo de los salonistas.

También hay que señalar que la plantilla SEP solicita una sola actividad dentro del cuadro de ocupaciones, lo que invisibiliza las otras a las que muchos padres se dedican, como el cuadro resalta. Para el caso de las mujeres, por ejemplo, varias de ellas no sólo son “amas de casa”, sino que también colaboran con venta de productos (M5) o trabajan en el campo (M5 y M6). Para los hombres igualmente se presenta una diversificación como en la situación de P1 y P6, cuyas ocupaciones son varias: empleado en una empresa de paquetería, integrante de un grupo musical, panadero, carpintero y, por supuesto, comerciante.

La escolarización es un tercer elemento que se pone a discusión. La “preocupante” situación de la baja escolaridad de los padres es evidente, sobre todo en los casos de los padres analfabetas (M1 y P3), pero también de los padres con primaria incompleta (M9, P10, M7 o M6), donde su paso por la escuela se restringió a un par de años. No obstante, es importante remarcar que, al menos para el caso de tres padres (M9, P10 y M7) y gracias a la información que me compartieron, la deserción escolar se debió a la violencia que sufrieron por parte de sus docentes y a dificultades en el aprendizaje y comprensión del español.

De igual modo, también están los padres que cuentan con primaria terminada (M8, P9, P8, P7 y P2) y aquéllos con secundaria (M4, P4) e incluso bachillerato –aunque incompleto- (P6 y P1). Ahora bien, cruzando la escolarización con la adscripción político-religiosa, es posible encontrar una correspondencia entre los más escolarizados y el grupo salonista-panista (P6, M5) y los menos escolarizados o analfabetas y el grupo de los iglesistas (M1, P10), lo que explicaría, de cierta manera, las descripciones hechas de ambos grupos y la “etiqueta” estigmatizante de “ignorante” otorgada al grupo de los iglesitas-antorchartas.

Sin embargo, existen excepciones importantes. Tal es el caso de P1, antorchista-iglesista que se ubica entre los padres de mayor escolarización y con una variedad de ocupaciones (lo que le permite una solvencia económica, según otros padres de familia) y su contraparte, los casos de M7 y P5, ambos salonistas que cuentan con tan sólo un grado de primaria para la madre y tres grados para el padre; o el caso de P9, gran productor de hamacas (reconocido como uno de los “patrones” y que otorga empleo a varios pobladores), salonista con primaria “a duras penas” terminada, según sus propias palabras.

Lo que sorprende es la constante del náhuatl en los perfiles de casi todos los entrevistados y la aparentemente escasa relación entre las adscripciones políticas religiosas, escolarización u ocupación y su conocimiento; parece ser que la lengua indígena atraviesa cada uno de estos criterios con diferencias en su manejo (comprensión y producción) y, en todo caso, en el reconocimiento de su uso por parte de los padres.¹⁵⁹ Sin embargo, con la sola información obtenida no es posible hablar de un uso del náhuatl sin conflictos y no diferenciado; el mismo hecho de negar el conocimiento, uso y manejo de la lengua indígena remite a la situación conflictiva entre lenguas hallada en mi primera investigación (Torres, 2010).

¿Hacia dónde apunta “la diversidad” de perfiles que el corpus evidencia? La acartonada generalidad, exigida institucionalmente por la SEP, pero también construida por la población, se ve matizada con detalles y precisiones de las vidas de los padres. Los casos “excepción” son ilustradores en este sentido y permiten salirse del esquema y la generalización simplista del inicio en donde se afirmó que el grupo antorchista, iglesista, poco escolarizado, con un bajo poder adquisitivo asiste a la primaria bilingüe, mientras que sus contrapartes lo hacen a las otras primarias no pertenecientes al subsistema indígena. No obstante, y regresando de nuevo a la pregunta, la misma diversidad arroja también “tendencias” importantes. Al parecer, las oposiciones intracomunitarias vistas con anterioridad¹⁶⁰ aparecen dentro de la caracterización de los padres, lo que permite ubicar dos grupos entre sus perfiles.

El primero estaría constituido por aquellos padres comerciantes a gran escala o que cuentan con una variedad de actividades económicas, que se encuentran alfabetizados y con al

¹⁵⁹ El elemento lingüístico fue difícil de “determinar”, sobre todo porque me fue imposible hacer un seguimiento cercano de cada padre para observar los usos de español o náhuatl, además de que la negación del náhuatl fue lo primero que mencionaban. Mucho de lo reconstruido se hizo gracias a las referencias de otros pobladores, de la directora María y de la confianza de algunos padres.

¹⁶⁰ Capítulo I, apartado 1.5

menos primaria terminada y cuya adscripción religiosa pertenece al Salón, con algunos también reconocidos como simpatizantes del PAN. En el otro grupo se encuentran los padres comerciantes a pequeña escala o trabajadores del campo, analfabetas o con pocos grados de escolarización (primaria incompleta); que religiosamente son ubicados dentro de los iglesistas y políticamente reconocidos como militantes de la organización Antorcha Campesina.

Es relevante mencionar que situó estos dos grupos como polos extremos de un continuum complejo constituido por una variedad de posibilidades, como el cuadro y los casos excepción lo evidencian - variedad que no niega la existencia de los dos grupos y sus diferencias notables que tendrán peso, intentaré sostener, en la construcción de las elecciones escolares y la manera de concebir e imaginar a la primaria bilingüe.

3.2.2 Entrecruzamiento de categorías: acercamiento a cinco trayectorias de padres

A continuación muestro, a través de cinco trayectorias laborales y escolares de los padres de familia, el punto medio entre la generalidad ya esbozada y la diversidad que la matiza, por un lado, para tratar de deconstruir las categorías estigmatizantes usadas en la caracterización de la población escolar y, por otro, comenzar a conectar los perfiles de los padres con las razones de su elección y los sentidos otorgados a la escolarización en general.

Josefina Osorio (M9)

Doña Josefina es el ejemplo de la madre de familia que, aunque soltera, sin escolarización y con pocos recursos económicos (recabando así las “generalidades” del padre de la primaria bilingüe), ha querido sacar a sus hijas “adelante” a través de la escuela.¹⁶¹

¹⁶¹ Casi todo lo reconstruido sobre ella (a excepción de una entrevista formal donde ocupé la grabadora donde Josefina habló poco), lo hice a partir de conversaciones informales y pláticas ocasionales mientras realizábamos algún trabajo en la primaria o en los convivios. Josefina fue la madre de familia con la cual tuve más contacto directo ya que le tocó hacer su semana dos veces y suplir a dos integrantes del Comité. A pesar de eso, adentrarme de manera directa a su vida personal fue difícil para mí (debido quizá a mi temor por destapar algún aspecto espinoso, como el de los múltiples padres de sus hijas), algunos de los datos explicados en ese sentido son resultados de pláticas sobre ella por parte de María o doña Helena. Una vez pude charlar con ella sobre la importancia de tener varones, ya que a la madre le aseguraba una posible ayuda económica, punto que le preocupaba debido a que sólo –hasta el momento- había tenido hijas. Lo que más le sorprendía a Josefina era que una “maestra” (porque siempre fui la maestra, a pesar de explicar que por el momento no me dedicaba al magisterio y que en sí mi tarea era la investigación) se pusiera a ayudarla en las actividades de la escuela, ya sea físicas o de vigilancia (como tener las llaves y cuidar la puerta cuando le encargaban alguna tarea que implicaba salir de la escuela o el simple hecho de ayudarla a barrer el patio o el salón que me adjudiqué como mi “oficina”), destacando así en varias ocasiones “lo acomodada” que era. Esto me lleva a pensar que probablemente su sorpresa se deba a la división entre trabajos físicos e “intelectuales” y en la jerarquización que ha construido en torno a éstos, colocando al trabajo del campo como menos “digno” que otros.

La directora María la describe como una mujer muy “chambeadora” y la menciona como el prototipo de la madre de familia que no sabe leer y escribir pero sí ha decidido enviar a sus hijas a la escuela, además de que los pocos recursos con los que cuenta no han significado un impedimento para la escolarización de las niñas: “dice que ella cuando le aprieta el zapato que no tiene ni para comer entonces vámonos hijas, y se van al campo y trabajan las dos o las tres, y ya juntan y ya, váyanse otra vez a la escuela” (María Sánchez, directora PBNHCh, 3 de octubre de 2012). Actualmente es integrante del Comité de padres de familia.

Con 39 años y seis hijas, doña Josefina se dedica al campo, no cuenta con terrenos propios, trabaja para otras personas cultivando y cosechando. De igual manera, vende fruta y verdura los sábados por todo el pueblo, ya sea con cubetas o carretilla lo recorre ofreciendo sus productos, y a veces sus hijas la acompañan.

María me comenta que ella es iglesista, pero en una ocasión le pregunté a Josefina a qué iglesia asistía (en el marco del conflicto existente) y su respuesta fue indiferencia ante esos “pleitos”; se autoadscribió como “neutral” y criticó el actuar de la gente “yo digo, cuando uno se muera no se va a llevar ni cacho de Salón ni cacho de Iglesia” (Josefina Osorio, madre de familia PBNHCh, 2 de noviembre de 2012).

Es originaria de Chalchihuapán pero vivió un tiempo en Portezuelo¹⁶² y en el ejido. María siempre me había dicho que era analfabeta, pero Josefina asistió a la primaria seis años; siempre cursó el primer año porque nunca pudo pasar al siguiente. Todo lo que le explicaban y aprendía se le olvidaba al llegar a casa, y por más que batallara no lograba recordar lo aprendido en la escuela: “y me pegaba mi papá, me pegaba de que no aprendía yo, pero pus nomás no pude, no pude” (Josefina Osorio, madre de familia PBNHCh, 2 de noviembre de 2012). Asistió a la primaria de Portes Gil, pero ante esta situación su papá la cambió a la de Portezuelo. El intento fue en vano y el padre tuvo elementos para sostener su idea de que el problema no eran los maestros, sino su hija -“es tu cabeza que no sirve”- y con esa consigna se la llevaron a Chalchihuapán para ponerla a fabricar y vender productos de jarcia:

dijo mi papá, no, tú no sabes, tú no vas a aprender, no vas a servir para estudiar, mejor vámonos para Chalchihuapán, vivíamos por aquí de este lado, y dice ya mejor vámonos para allá, vamos hacer tendedores, estropajos y todo eso, y yo voy a ir a vender, cómo él de por sí iba a vender y...pus ya trabajábamos de eso...ya no fui, y aquí le tocó de fiscal, y luego este ya nos, le tocó

¹⁶² Portezuelo y Portes Gil (otra comunidad que aparecerá más abajo) son dos poblaciones pertenecientes ya al municipio de Atlixco, ambas colindan con San Hipólito Achiapa, ejido de Chalchihuapán.

fiscal y luego recibió una imagen, ya de ahí ya no se quiso ir para San Hipólito, luego yo me habló mi esposo ya me fui con él, ya...(Josefina Osorio, madre de familia PBNHCh, 2 de noviembre de 2012).

De esa manera, terminó su paso por la escuela, y ante su “fracaso” escolar ingresó al campo laboral.

Josefina habla el náhuatl, pero lo confiesa cuando voy preguntando por su lengua materna (que es el náhuatl), conocimiento del español y edades de aprendizaje. Me cuenta que de chica hablaba casi todo en náhuatl, pero conforme fue aprendiendo el español se le fue olvidando. ¿Qué es lo que hacía en la primaria ante su monolingüismo en náhuatl?, me cuestiono y lo externo: “ajá por eso luego no le entendía yo, no le entendía yo porque aquí en mi casa me hablaban puro náhuatl y allá en la escuela ya me lo cambiaban, unos le entendía yo, unos no” (Josefina Osorio, madre de familia PBNHCh, 2 de noviembre de 2012). Además su profesor carecía del perfil para atender este tipo de particularidades: “pero pos dice el maestro yo tampoco le entiendo, yo no sé ni qué me quieres decir, pues ellos tampoco sabían” (Josefina Osorio, 2 de noviembre de 2012). ¿Sería el fracaso de Josefina en la escuela originado por su conocimiento casi nulo del español? ¿O se debió a otro tipo de problema de aprendizaje?

Por otra parte, Josefina vivía con su esposo en Portezuelo pero la corrió un día y por esto tuvo que remigrar a Chalchihuapan, donde vive hasta la actualidad en casas rentadas o con su madre. Josefina habla de su esposo, pero María y otros padres me han comentado que sus seis hijas son de padres diferentes. Esto le ha generado una “reputación” dentro de la comunidad, y muchas veces ha sido señalada de libertina. En una de las reuniones del Comité de padres, algunos integrantes hombres le hacían burla sobre sus múltiples “novios”. Esta situación y su condición de mujer sola o “dejada” constituyen elementos importantes en el papel que otorgue a la escuela y los estudios de sus hijas.

Considerando que en la comunidad mucha gente decide no enviar a sus hijos a la escuela o, para el caso de las mujeres, se les impide una escolarización más allá de la primaria porque lo más importante, dicen, es el matrimonio, ¿por qué Josefina, a pesar de no contar con recursos suficientes para sufragar los gastos, se ha empeñado en enviar a todas sus hijas a la escuela¹⁶³?:

¹⁶³ La mayor de sus hijas cursaba la secundaria cuando se casó, ahora vive en Atlixco. Otra de sus hijas está por terminar la secundaria en la Telesecundaria de Chalchihuapan, su interés es que pueda ingresar al bachillerato de Chapingo. Una más desertó estando en segundo de secundaria. La cuarta hija está por salir de sexto grado y al

pus yo las mando porque yo, como no sé leer, yo los mando a la escuela para que, yo les digo para que sean alguien en la vida, pa'que salgan adelante y después sepan defenderse, le digo, porque yo no les voy a vivir siempre, les digo, yo no crean que siempre les voy a vivir, algún día, algún día que diosito diga nomás aquí y nomás ahí quedo y ¿ustedes? ¿qué va a ser de ustedes? Algún día se agarran un hombre, un chamaco que es borracho, que es güevon no los va a querer mantener ustedes tienen sus papeles los sacuden vamos a buscar trabajo y van a encontrar trabajo con sus papeles pero si no, con qué, como yo, van a estar cargando, vas a andar trabajando y sufriendo como yo porque qué cosa más...con tus papeles por lo menos ya te buscas un trabajo que ya no es en el campo, es el centro, más digno... (Josefina Osorio, madre de familia PBNHCh, 2 de noviembre de 2012).

Los estudios como “defensa” y supervivencia son lo principal para Josefina, sobre todo por su condición de “mujer” y la situación diferenciada que la posiciona en desventaja, como la falta de bienes materiales que pudieran fungir como herencia:

yo no voy a vivir siempre, algún día que yo les haga falta con qué se defienden, y herencia no tengo, tuviera yo grandes, ora sí, que gran herencia no pues ya mira éste es tuyo éste es tuyo si no quieres trabajar y lo vendes y con ese ya se ayuda pero no tengo ¿qué les voy a dar? Siquiera el estudio, le digo, si quiera el estudio de herencia les dejo y ya, porque qué les voy a dar más” (Josefina, madre de familia PBNHCh, 2 de noviembre de 2012).

Su situación económica la ha llevado a elegir la primaria bilingüe ya que la “flexibilidad” de la institución le permite cumplir, aunque a destiempo, con los requisitos solicitados y así evitar la deserción escolar de sus hijas. Josefina atribuye esta posibilidad a la capacidad de escucha y comprensión de la directora y docentes de su situación particular: “de los maestros o sea yo vengo y les platico no pues miren no me alcanza este espérenme y aquí me entiende la directora y me dice que para qué día me esperan” (Josefina Osorio, madre de familia PBNHCh, 2 de noviembre de 2012).

Daniel Ruiz (P6)

Daniel es de los padres “excepción”. Cuenta con bachillerato incompleto, es salonista y políticamente se le vincula con el PAN¹⁶⁴. Su caso es particular ya que su hijo empezó a estudiar en la primaria Aquiles y luego decidió cambiarlo a la bilingüe.¹⁶⁵

parecer seguirá su formación escolar. La penúltima cursa el cuarto grado y la más pequeña recién ingresó a primer año.

¹⁶⁴ Su padre fue presidente auxiliar de la Junta.

¹⁶⁵ Daniel fue el primero de los hombres del Comité que se “animó” a darme la entrevista formal. Por más que trataba de concertar alguna fecha con cada padre, ninguno me hablaba de fecha exacta y trataban de evadir el tema, lo que no evitó que pudiera platicar con ellos en diferentes momentos. Durante un tiempo propusieron una sesión grupal para contestar a mis preguntas, pero nunca se concretó. Debo admitir que este hecho al principio me preocupó, sin embargo, me permitió reflexionar sobre mi afán de tener “la entrevista”, restando importancia a la plática informal, la charla, el simple comentario y su validez en tanto medio para comprender. De igual forma hizo cuestionarme la supuesta “obligación” del otro para sentarse a conversar conmigo ¿no estaba siendo

Daniel tiene 33 años y dos hijos. Actualmente trabaja en DHL como chofer, entregando pedidos a Veracruz, Morelos, Tlaxcala o en la misma ciudad de Puebla, viajes “no muy largos”, como él dice. Pero su trayectoria laboral ha sido larga y variada (fabricante de coladeras, ayudante de un ganadero en Chipilo e incluso *pollero*). Además de su trabajo en la paquetería, tiene una zapatería (el local se encuentra en su casa), es carpintero y vende algunos productos de jarcia. Actualmente es integrante del Comité de padres de familia.

Daniel cursó la primaria en la Aquiles y ahí ha estudiado toda su familia. La secundaria la hizo en Puebla, pero a los 17 años su padre lo invitó a poner un negocio de productos de jarcia. Compraron máquinas para elaborar pinzas y fibras de alambre y desde el DF traían la materia prima. Daniel era el encargado de los trabajadores y del manejo de las máquinas. Al día llegaban a ganar hasta ocho mil pesos. Este elemento fue una de las razones por las cuales dejó la escuela “como ya tenía dinero pensaba para qué me sirve”. De esa manera, después de la secundaria ya no continuó estudiando, a pesar de las insistencias de su padre.

Un año más tarde, influenciado por la carrera militar de su padre, decidió ingresar al ejército. Estar en él le permitió viajar a otros estados y países (tuvo cursos de capacitación en Guatemala y Colombia) y también regresar al estudio. Para ir ascendiendo dentro de las jerarquías necesitó, en un primer momento, pasar las “leyes” a través de una serie de exámenes y después continuar con su escolarización. Optó por estudiar fuera del ejército en un programa de bachillerato abierto por parte de la SEP. Regresó al estudio porque quería “ser alguien” y en un momento cambió de prioridades: sólo quería estudiar, “mejor licenciado que militar”. Por desgracia, no pudo terminar el bachillerato porque lo mandaron a Chiapas por ocho meses. Por “problemas personales”¹⁶⁶ decidió salirse del ejército y fue ahí cuando probó varios trabajos. Para ese momento ya se había casado.

intrusiva? A pesar de eso, Daniel desde el inicio mostró interés en la investigación que desarrollaba y cada vez que me veía pregunta por ella (“¿cómo va la investigación?”). Su disposición hacia la entrevista formal fue constante pero sus actividades y trabajo le impidieron un par de veces llevarla a cabo. Lo interesante fue que después de entrevistar a Daniel el resto de los integrantes del Comité se mostraron dispuestos a ser entrevistados, como si estuvieran esperando la aprobación de Daniel (¿fue porque se trataba del presidente del Comité?) o hubieran visto que “no pasaba nada” y que mis preguntas se referían a la escuela, su elección y razones.

¹⁶⁶ Ni en la entrevista formal ni en las pláticas informales me explicó qué quería decir con “problemas personales”, sólo me mencionó que algún día me lo contaría con más calma pero precisó: “unos problemas que un día le voy a contar que problemas, de veras que yo creo que un hijo es, yo creo que es todo” (Daniel Ruiz, padre de familia PBNHCh, 6 de noviembre de 2012).

Daniel no se considera hablante al cien por ciento del náhuatl. Su padre prohibió a su madre que enseñara la lengua indígena a los hijos. Sin embargo, esto no fue suficiente para que él dejara de aprenderlo, ya que lo hizo “oyéndolo”.

La escolarización, para Daniel, está ligada a una mayor posibilidad de encontrar trabajo, sobre todo en el contexto actual donde “cuesta más ganar el dinero”, hecho que comprobó, por ejemplo, cuando en el ejército los estudios le posibilitaron subir de puestos. Adicionalmente, el “tener educación” lo conecta con “modos de ver la vida”, “porte” y - se podría decir - una formación más “integral” (más allá de la instrucción), lo que trae como consecuencia una diferenciación social entre los letrados e iletrados:

[la escuela] lo ayudan a ser un mejor ser humano, pensar diferente, a ver las cosas diferente, vaya se distinguen muchas cosas, en muchas cosas tanto es su porte, en lo personal, como en lo profesional, en todos los aspectos, yo creo que sí es bueno, o sea no hay de que...si comparamos a una persona que no tiene estudios con uno que tiene se ve luego luego...por ejemplo si pasa un licenciado un abogado vestido de traje todo y pasa un, una persona que no tiene estudios y lo paramos enfrente se ve diferente tanto en su porte como en su lenguaje, como en su persona o sea se ve la diferencia o sea se...para mí el estudio sí es muy...importante (Daniel Ruiz, padre de familia PBNHCh, 6 de noviembre de 2012).

¿Por qué decide cambiar a su hijo de institución? Daniel enumera tres razones: el alto número de alumnos por cada salón en la primaria Aquiles, el cambio constante de profesores (su hijo tuvo tres docentes diferentes en un ciclo escolar) y el rechazo de su hijo hacia la institución.¹⁶⁷ Daniel consideró particularmente significativas las dos primeras razones ya que las relacionó directamente con la enseñanza de su hijo porque “la enseñanza empieza desde chiquito ya de más grande no le va a funcionar...” (Daniel Ruiz, padre de familia PBNHCh, 6 de noviembre de 2012). Su cambio lo confrontó con su “tradición” escolar familiar¹⁶⁸ y con las percepciones y mala imagen de la primaria bilingüe. Su esposa desapruueba la elección ya que no la convencen la poca disciplina, control y organización escolar así como la inexistencia de parientes dentro de la institución (también ella estudió en la Aquiles y toda su familia manda a sus hijos allá).

¹⁶⁷ Daniel me comenta que su hijo ya no quería ir a la escuela, sin explicar los motivos. Esta capacidad de elección dada al hijo también contribuyó en el cambio de institución ya que éste externó su gusto y deseo por asistir a la escuela bilingüe.

¹⁶⁸ Como él mismo explica: “se hace como una costumbre, como una costumbre que pus mis hermanos estudiaron allá y yo pues iba a la escuela de mis hermanos, ps todos fuimos allá a la Aquiles, todos fuimos a la Aquiles, pero pues los niños igual pensé digo, salió del preescolar y se va para la Aquiles, aunque nos agarra más lejos...pero pues la costumbre, la costumbre de que sus papás los metían ya aquí como que muchos quieren seguir los pasos de sus papás...y pues...salió del preescolar, lo mandé para allá y estuvo allá” (Daniel Ruiz, padre de familia PBNHCh, 6 de noviembre de 2012).

Para Daniel, estar dentro de la primaria y ser integrante del Comité, le ha permitido matizar las imágenes peyorativas que tenía de la primaria. Por ejemplo, ha visto que no todos los padres son “pobres”, aunque comparte junto con su esposa una opinión negativa de lo que él denomina “poca disciplina” (y que para Josefina, por el contrario es “flexibilidad” y “comprensión”).

Gabriela Ortega (M5)

Gabriela es de las madres activas y colaborativas en los proyectos de la escuela, y, utilizando las palabras de la directora María, con “otra mentalidad” en relación a la educación. Es salonista, con secundaria acabada y sus hijos han seguido estudiando después de la primaria, todos ellos en internados religiosos (Las Hermanas de María, ubicado en Chalco para mujeres y Jalisco para hombres). Ha sido miembro del Comité de Padres de familia y del Comité Pro-construcción.¹⁶⁹

Tiene 37 años y cinco hijos. Al hablar de su ocupación, se dice ama de casa, pero ayuda a su esposo en el campo (tienen algunos terrenos en el ejido), vende miel afuera de su casa y también productos de Omniplus, además participa en el coro del grupo salesiano.¹⁷⁰ Su esposo es Oscar Téllez¹⁷¹, tiene 41 años, es campesino, pero también es empleado, ya que trabaja como velador en la secundaria Ricardo Flores Magón. Con él sólo pude platicar una vez así que los datos sobre su vida son escasos. Ambos estudiaron en la primaria Aquiles y después en la Telesecundaria. A los 17 años se “juntaron” ya que Gabriela se embarazó (entre bromas comenta que estaba muy joven pero que no se arrepiente).

¹⁶⁹ Conocí a Gabriela durante mi estadía pasada (2008-2009), y siempre me pareció una madre “empoderada”: segura, decidida y en efecto, muy activa, pero en ese momento nunca me acerqué a ella. Con Gabriela el trato, la comunicación y la confianza se instauraron rápidamente, y ella tuvo mucho que ver ya que es una persona que habla mucho y sin conflictos. Cuando le pedí una entrevista aceptó sin problemas y me recibió en su casa. Después de ese primer encuentro cada vez que nos encontrábamos en la escuela o en la comunidad entablábamos una breve charla. Además, conocí a su hijo más grande en una de las juntas que organizó el ayuntamiento de Santa Clara junto con la CORDE para los Comités y también con él el trato fue amable y fluido. Gabriela y su hijo tuvieron la iniciativa de comenzar a formar grupos para alfabetizar, dar primaria y secundaria a los padres de familia de la bilingüe, bajo el apoyo del INEA, idea que me pareció interesante y para la cual ofrecí mi ayuda, al menos con un seguimiento en mis regresos esporádicos a campo.

¹⁷⁰ Gabriela es una de las mujeres líderes del grupo religioso del Salón. Junto con otras mujeres encabezan el grupo que realiza rosarios y otras celebraciones menores. Cuando se cerró el Salón, oficiaban estas actividades en casas particulares. De igual modo, en su discurso incorpora muchos elementos religiosos así como analogías o ejemplos de pasajes bíblicos.

¹⁷¹ Oscar se encontraba presente el día de la entrevista a Gabriela, por momentos participaba pero la mayoría del tiempo guardó silencio.

Gabriela entiende el náhuatl, aunque, según su propia percepción, no tiene una buena pronunciación. En su casa sus padres hablaban náhuatl, pero como su papá comenzó a avergonzarse de la lengua indígena –sobre todo porque se le dificultó aprender el español– pidió a su esposa que dejara de hablarles a sus hijos, en un intento por facilitarles el aprendizaje del español. A pesar de esto, sus abuelos hablaban el náhuatl y por eso lo siguió aprendiendo y hablando.

Gabriela considera la secundaria como el nivel mínimo que deberían tener sus hijos, aunque dos de ellos han rebasado ese nivel y uno de ellos sólo cursó la primaria. Establece dicho nivel porque a su parecer en los trabajos lo mínimo que solicitan es la secundaria, por lo tanto, “así no es tan difícil encontrar un trabajo”. De acuerdo a ella, los estudios facilitan la comunicación y permiten a las personas “observar” sus actos, es decir, tener una mayor conciencia de ellos, saber lo que se hace: “mayor conocimiento y así mayor consciencia...el estudio ayuda a una mejor calidad de vida” (Gabriela Ortega, madre de familia PBNHCh, 27 de octubre de 2012).

Esta noción “educadora” (más allá de la instrucción) de la escuela es uno de los motivos que determinaron, pienso, su elección escolar. De acuerdo a Gabriela y Oscar, eligieron la primaria bilingüe por el menor número de alumnos en comparación con la Aquiles. Su calidad de exalumnos les permitió darse cuenta de que un número elevado de matrícula no posibilitaba una atención de los docentes. Adicionalmente, dichos docentes eran menos comprensivos con las diferencias y niveles de los alumnos, recurrían a castigos y sacaban a los niños de los salones. Estas características fueron desaprobadas por un grupo de padres que, junto con Gabriela, decían “para que a mi hijo lo maltraten como yo, no”.

A partir de estas comparaciones, el matrimonio menciona que el cuidado de los docentes de la primaria bilingüe es diferente, son atentos con los niños “atrasados” y les dedican más tiempo, además de que los docentes ofrecen más calidad, una educación que va más allá de los conocimientos y preocupada por “formar mejores seres humanos” (Gabriela Ortega, madre de familia PBNHCh, 27 de octubre de 2012).

Felipe Gutiérrez (P1)

Felipe es el ejemplo del antorchista/iglesista escolarizado (con bachillerato incompleto) y preocupado por la educación de los hijos¹⁷² y el “progreso” de la comunidad, rompiendo así el estereotipo antorchista de “gente ignorante y analfabeta”. Además, su situación económica es vista como favorable dentro de la comunidad y su padre es uno de los líderes de Antorcha Campesina a nivel local. Felipe estuvo en Estados Unidos diez años y, como Gabriela, es considerado un padre colaborador con la escuela y activo. Estuvo en los Comités de Educación y Pro-construcción, y actualmente desempeña un cargo en el Comité de contraloría social.¹⁷³

Su ocupación actual es la elaboración y venta de pan (tiene una pequeña tienda en su casa), pero ha sido comerciante de productos chinos y jarcía, cuenta con un grupo musical y, de acuerdo a la directora María, es un padre que ha trabajado de todo. El ser comerciante le permitió conocer otros lugares, como la Sierra de Tehuacán y Oaxaca. Ahí tuvo la oportunidad de darse cuenta de que existían otras lenguas (como el mixteco), lugares donde la gente estaba muy “cerrada” (“no te hablan español nada nada”) y en donde la gente vendía a sus hijas “de a quinientos pesos”.

Su vida escolar terminó en el bachillerato. La primaria la cursó en la Aquiles, la secundaria en Tlaxcalatzingo y el bachillerato en la ciudad de Puebla, en dos Colegios privados. No logró terminar este último porque ante sus malas calificaciones supuso que no podría acabar: “cuando sentí las calificaciones, ya yo no voy a dar más y ya dejé de ir” (Felipe Gutiérrez, padre de familia PBNHCh, 2 de marzo del 2009). Después se fue a Estados Unidos. La experiencia migratoria fue significativa ya que, refiere, se encontraba “cerrado de ojos” y

¹⁷² Sus cinco hijos siempre han destacado entre los mejores alumnos de la institución.

¹⁷³ Don Felipe es uno de los padres de familia que conocí en mi investigación pasada (Torres, 2010), al cual entrevisté y a partir de ahí establecimos una relación de reconocimiento en la comunidad (intercambiamos saludos y breves charlas). Sin embargo, su clara postura ante la escuela bilingüe, su discurso reivindicador de las lenguas indígenas así como de la primaria en sí, en tanto bilingüe, siempre me llamó la atención, incluso cuando él no hablaba el náhuatl ni hacía el menor intento, ya en la práctica, de aprenderlo o “rescatarlo”. Además, su calidad de “activo”, “cooperativo” y “cuestionador”, así como los altos grados de escolarización de sus hijos se salían de las características generales de los padres de familia de la primaria bilingüe (al menos del panorama siempre pintado). Aunados a estos elementos, su afiliación política también me pareció crucial para conocer el peso que tenía en su perspectiva.

salir del país le permitió tener otra perspectiva y lo obligó a ser más sociable. Este “aprendizaje” ha jugado un papel clave en la selección de las escuelas para sus hijos.¹⁷⁴

Felipe nació en Chalchihuapan pero sus “raíces” son de otra parte (del Aguacate, por Huehuetlán). Este “sentirse de fuera” sale a colación cuando interrogo sobre su conocimiento del náhuatl, ya que su imposibilidad de hablarlo y entenderlo encuentra una justificación en esta condición. Refiere que ni sus padres ni abuelos lo hablaron, él tampoco, y por eso a sus hijos no pudo enseñárselos (aunque nunca hablamos del perfil de su esposa y su familia, ésta sí originaria de la comunidad).

Sin embargo, Felipe ve como peligroso el desplazamiento del náhuatl ya que la lengua es cultura también y una cultura “hay que mantenerla viva”. Para él, las lenguas indígenas “son las reservas de México” y su uso permite que la cultura “camine”: “...es bueno el dialecto como cultura, como cultura yo siento que como cultura a lo mejor como diálogo no tanto, pero como pa’ que para que sepan por lo menos de dónde en qué estado hay el dialecto porque varía” (Felipe Gutiérrez, padre de familia PBNHCh, 2 de marzo de 2009). Además, también señala el uso estratégico de “lo cultural” ya que bajo su lógica “todo lo que es cultural, el gobierno ayuda siempre”. Este punto lo comprueba con la primaria Niños Héroes, ya que para él esta última recibe más apoyo del gobierno que la Aquiles por tratarse de una escuela “bilingüe”. Este hecho se conjunta con otros en su elección: cercanía de la primaria con su casa, menor número de alumnos y mejor educación. El menor número de alumnos en la bilingüe permiten una mayor atención hacia los alumnos y “aprovechar al máximo” el espacio y la instrucción. De igual modo, “hay aprovechamiento en el dialecto y en las computadoras”, de acuerdo a Felipe.

Aprovechar al máximo redundante, a decir del padre, en un buen rendimiento de los hijos y mejores oportunidades ya que para Felipe, la escolarización trae como consecuencia un mejoramiento personal e incluso comunitario. En cuanto a la situación individual/familiar los estudios permiten “un mejor desarrollo, más visión” y posibilidad de que los hijos “jalen” a los padres no escolarizados, sobre todo porque considera Felipe, una familia que no estudia “se estanca”. De igual forma, la escuela es vista como correctora de “malos vicios” y “desvíos” del individuo, ya que, a partir de la enseñanza de buenos hábitos en una especie de función socializadora, puede promover un “mejor futuro”.

¹⁷⁴Después de la primaria, sus hijos han estudiado en instituciones fuera de Chalchihuapan para que “conozcan más gente” y no “los mismos del pueblo”.

Por otra parte, contar con personas escolarizadas también beneficia a la comunidad. Felipe los llama “logros en la población” y explica que teniendo habitantes con una carrera (el “profesionalismo” que muchos no tienen) o título se podría “aprovechar lo que puede dar el gobierno” ya que muchas veces éste no pone atención a la población. Es decir, con gente con estudios el gobierno podría hacerles más caso y la comunidad pedir más recursos, elemento beneficioso que se reflejaría en un mayor desarrollo y mayor crecimiento (Felipe Gutiérrez, padre de familia PBNHCh, 12 de noviembre de 2012). Así, Felipe enfatiza el uso estratégico de la escolarización como medio para la formación de posibles intermediarios entre la comunidad y las instancias de gobierno, cuyo capital cultural y simbólico adquirido en la escuela les posibilitaría una mayor maniobra de negociación.

Heladio Ortiz (P8)

Heladio es uno de los padres exalumnos de la primaria y su perfil encaja en la generalidad. Es antorchista, iglesista, se dedica al comercio y, como él mismo comenta, no cuenta con la estabilidad económica deseada (“siempre andamos corriendo”). Sólo terminó la primaria porque sus padres ya no pudieron pagarle la secundaria y estuvo cinco años trabajando¹⁷⁵ en Estados Unidos.¹⁷⁶

Heladio tiene 32 años y tres hijos. Actualmente se dedica a la venta de “fantasía” (productos chinos de belleza para mujeres y para arreglo del cabello), pero a decir de él, le va cambiando de giro cada vez que se puede. Anteriormente se había dedicado al comercio de

¹⁷⁵ La experiencia migratoria de Heladio se comenta brevemente en el Capítulo I, apartado 1.3

¹⁷⁶ Heladio fue uno de los padres de los cuales sentí cierto rechazo hacia mi persona al principio. Su seriedad y el uso de bromas sarcásticas en los primeros encuentros me ponían en una situación de miedo: no sabía qué decir o cómo actuar ante ellas y por mi propia personalidad, me parecían algunas agresivas, sobre todo porque no nos conocíamos. Poco a poco esa imagen se fue diluyendo y, conforme se establecían espacios para platicar y compartir actividades, el miedo de inicio aminoró. Las semanas que Heladio estuvo como semanero fueron las más provechosas ya que sólo en esos momentos pude platicar con él; los temas fueron variados desde cuestiones de la fundación de la escuela, su experiencia como exalumno hasta la importancia del ser padre de familia y participar en actividades de la comunidad. Con sus dos hijos que asistían a la escuela establecí una breve relación de compañerismo, sobre todo porque muchas veces nos encaminábamos a la salida (nuestras rutas eran semejantes); estos momentos sirvieron para platicar de todo un poco, de mi vida y de las suyas. Al momento de solicitar una entrevista formal a los padres del Comité, Heladio fue uno de los que vacilaba, lo que en un principio me desconcertó ya que en las charlas informales habíamos quedado de algún día platicar con mayor formalidad. Hubo varios intentos de mi parte, todos vanos, por lo que comenzaba a pensar en descartarlo para las entrevistas a profundidad. Sin embargo, después de realizarle la entrevista a Daniel (y donde por momentos estuvo presente Heladio de manera fugaz), la actitud de Heladio cambió totalmente y cuando le tocó su semana fue él quien me buscó para cumplir, como lo llamó, su “pendiente”. Hasta el momento me sigo preguntando las causas de tan radical cambio, pero sospecho que algo tuvo que ver que el presidente del Comité haya dado el primer paso.

productos de jarcía en Cuernavaca: vivía allá y viajaba esporádicamente a Chalchihuapan para abastecerse de mercancía, así estuvo tres años hasta que se fue a Estados Unidos. Durante su estadía en Cuernavaca conoció a su esposa, también de Chalchihuapan¹⁷⁷ y se juntaron: él a los 19 y ella a los 16.

Heladio no se considera cien por ciento hablante de náhuatl. Según sus propios cálculos, entiende un 60-70% del idioma y puede hablarlo entre 70-80%. No obstante esta autoapreciación, me confiesa que puede sostener un diálogo en náhuatl¹⁷⁸, y su madre la mayoría del tiempo habla en náhuatl. Comenta que mucha gente en la Junta sabe hablarlo, pero no les gusta hacerlo, sobre todo por la “discriminación sufrida”.

Heladio quería seguir estudiando después de la primaria, pero fue imposible debido a que sus padres no pudieron costearle la secundaria:

yo sí tenía ganas de seguir estudiando...porque me gustaba, siempre me ha gustado la escuela...nomás que cuando yo les comenté a mis papás dicen no mijo es que no hay dinero, mira que luego te ponen de Comité, que los útiles, uniforme y todo eso...bueno pues sí no se puede pues no, y si me puse como algo triste también (Heladio Ortiz, padre de familia PBNHCh, 26 de noviembre de 2012).

La directora de ese entonces motivó a Heladio a continuar estudiando, incluso propuso a los padres cubrir los gastos con tal de que lo inscribieran a la secundaria; pero, al final, la propuesta fue rechazada: “pues como no quisieron y pues uno también ya a veces lo desaniman no que mira que mejor vamos a vender, me ayudas...pues vámonos, nomás sacando la primaria, yo también me...me llevaron a, para que los ayudara a vender, del trabajo” (Heladio Ortiz, padre de familia PBNHCh, 26 de noviembre de 2012). De esta manera, el trabajo se impuso al estudio.

La poca solvencia económica de sus padres es también mencionada como razón de la elección de primaria: de acuerdo a Heladio, sus padres eligieron la primaria bilingüe porque, al ser nueve hijos, no les era posible cubrir todos los gastos y como no eran “tan exigentes, no importaba que no trajeran el uniforme, que viniera descalzo no era impedimento para que

¹⁷⁷ Al parecer existe una red consolidada de pobladores de Chalchihuapan que viven en Cuernavaca para cubrir la demanda de productos de jarcía. Doña Helena Tejeda me comentó que tiene familia y compadres allá y que junto con don Celestino vivieron una época allá también vendiendo jarcía. A Heladio, me cuenta, le prestaron casa sus familiares para que se quedará allá (Helena, pobladora de la comunidad, 10 de octubre de 2012).

¹⁷⁸ De igual modo pude observar que Heladio es uno de los padres a los cuales se les solicita alguna traducción por parte de los docentes. Este tipo de padres son conocidos por los docentes como “todavía hablantes”. En una ocasión, mientras se encontraba de semanero en la primaria, se hija se acercó a preguntarle cómo se decía una frase que el profesor le había pedido traducir al náhuatl.

entrara a la escuela” (Heladio Ortiz, padre de familia PBNHCh, 26 de noviembre de 2012). En ese sentido, Heladio recuerda que al inicio venía descalzo a la primaria, ya en tercer grado tenía huaraches y fue hasta quinto donde pudieron comprarle sus zapatos y así estar “presentable” para la graduación en sexto. Este antecedente marcará la elección del mismo Heladio ya que, parecido a la “tradicción” que menciona Daniel, hablará de una herencia refiriéndose a la inscripción de sus hijos en la bilingüe “[elegí la primaria] porque nosotros acá estudiamos y...porque aquí estudian sus primos, acá estudian mis sobrinos, otros mis sobrinos...” (Heladio Ortiz, padre de familia PBNHCh, 26 de noviembre de 2012).

Por otro lado, según Heladio, quizá recordando su propia historia, para continuar o no en la escuela el aspecto económico es vital. Esta idea se conecta con la importancia dada a la escolarización. Para él, la posibilidad de encontrar un mejor trabajo se relaciona con el “tener estudios”:

yo pienso que sí [hace falta la escuela], es que sí bastante porque no se crea, como le digo, yo también soy comerciante y salgo a las plazas, a veces cuando me va bien no me quejo, o sea, digo, no pues está bien, en realidad como que llego a creer que no es necesario, pero cuando me va mal, hújole si hubiera estudiado mira, o sea, no anduviera acá en la calor, cargando, estuviera yo como esa que se yo, ese chavo esa señorita que está en el despacho, está ahí nada más (Heladio, 26 de noviembre de 2012).

Precisa que lo válido al momento de “aplicar” a un trabajo son los papeles, la “credencial” y no la acumulación de conocimientos o desarrollo de habilidades: “no es tanto por lo que sepa pero sí es importante contar con los papeles necesarios” (Heladio Ortiz, padre de familia PBNHCh, 26 de noviembre de 2012).

No obstante, así como cuestiona la importancia del trabajo sobre la escuela, también cuestionará la importancia de la escuela sobre el trabajo. Para esto, pone de ejemplo el caso de su sobrino que estudió hasta secundaria (el primero de su familia), pero no le implicó una mejoría económica a corto plazo:

y ya anda vendiendo también, ahora lo vacilamos demás también, luego le dicen, qué onda tú ya ya la hiciste, y dice no, todavía no, pero si tienes tu título de secundaria, a poco ni así no te compran, diles que fui hasta secundaria, o sea, a veces cómo son las cosas, a veces todo mundo, como que lo hacen sentirse menos, no sé, uno lo toma como vacilada también, pues ya estudiaste diles que tienes la secundaria o sea como diciéndole entonces pa'qué quieres secundaria, de qué te sirvió si andas en lo mismo que nosotros (Heladio Ortiz, padre de familia PBNHCh, 26 de noviembre de 2012).

Este cuestionamiento está ligado a dos elementos: al desempleo en México, donde a veces es difícil ejercer en una profesión elegida, restando así importancia y rentabilidad al

estudio: “de qué sirve que seas abogado y andas vendiendo, dijera, yo para andar vendiendo, no necesito quince años de estar en la escuela después para agarrarme mi carro mi carretilla” (Heladio Ortiz, padre de familia PBNHCh, 26 de noviembre de 2012) - y a la actividad económica predominante en la comunidad, lo que posibilita una oferta de empleo para toda la población: niños pequeños, adolescentes y adultos.

3.2.3 Perfiles y elección: primeras relaciones y el “peso” de las etiquetas

¿Qué dicen las breves trayectorias presentadas? ¿Qué incidencia tienen en sus experiencias las categorías de clase, género, etnia y escolarización en tanto diferenciadores sociales? ¿De qué manera influyen en la elección escolar de los padres? Son algunas interrogantes que se imponen en primera instancia.

De inicio, cada una de las trayectorias hace énfasis en diferentes aspectos, es decir, si bien hay un marco común de temáticas (trayectoria escolar, laboral, perfil lingüístico, importancia de la escuela y razones de elección), al final cada padre fue destacando ciertos elementos que consideró significativos; circunstancia que por sí misma aporta ya datos relevantes al marcar diferencias o semejanzas entre los actores por lo que enfatizaron u omitieron. Por otra parte, retomo el enfoque interseccional para analizar las trayectorias de los padres y mostrar cómo en éstas los actores experimentan el entretrejo de sistemas de subordinación, desigualdad y dominación de manera simultánea, esto es, cómo estos sistemas dibujan la diversidad de experiencias individuales y grupales, donde en algún momento de la vida alguna categoría puede ser más sobresaliente pero finalmente la conexión entre ellas es la que delinea toda la experiencia (Andersen, 2006), visibilizando con esto la complejidad existente en las jerarquías cruzadas.

El caso de Josefina ejemplifica lo que muchos en la Junta consideran “ser pobre”: una inestabilidad económica relacionada con el tipo de actividad realizada (trabajo en el campo, pero subordinado, ya que no cuenta con terrenos propios, es decir, trabajo de peón) y su condición de “mujer sola” o madre soltera. Este segundo punto se enlaza con la distribución desigual de la herencia en su familia, donde el ser mujer le impidió recibir terrenos y quedar sujeta a merced de los bienes de su esposo o pareja.

Aunado a estas características, su trayectoria también muestra una relación entre su monolingüismo en náhuatl y la escolarización. Al parecer, hablar la lengua indígena constituyó

un punto importante en su deserción escolar debido a la barrera comunicativa surgida entre los docentes y ella y, si se piensa de manera más general, debido a la brecha existente entre el espacio escolar y el comunitario. Por ende, ser hablante de náhuatl la posicionó en un lugar marginal y de exclusión (Guzmán, 2010) frente al sistema educativo, hecho que más tarde la colocó nuevamente en otra posición de desventaja al formar parte de los padres iletrados. Lo interesante es que Josefina explica este hecho como una cuestión personal y culpa a su “mala cabeza”, es decir, el fracaso escolar se equipara al fracaso personal y no como resultado del acceso diferencial a la escolaridad o de un sistema educativo incapaz de atender las particularidades lingüísticas de la población. Además, invisibiliza así la reproducción de las relaciones de poder, relaciones simbólicas entre clases y la distribución del capital cultural de dichas clases a través del sistema educativo (Bourdieu, 1979). Este mismo hecho se presenta en la vida de Felipe.

Por otro lado, como ya se dijo, su analfabetismo actual la sitúa en una posición subordinada frente a los “letrados”, asociados a un grupo con mayores ingresos económicos y con la posibilidad de ejercer más trabajos (y, se piensa, mejor remunerados) gracias a sus “credenciales”. Esta lógica probablemente sea la que fundamente, a mi parecer, la apuesta de Josefina por la escolarización de sus hijas, sobre todo cuando se refiera a la “única herencia” que podrá dejarles.

En este sentido, para Josefina la clase, el género, la etnia y la escolarización (mujer pobre, iletrada e indígena) le han significado en ciertos momentos formas de opresión y marginación que se entretajan en su experiencia (Crenshaw, 1991) y la han ubicado en posiciones de desventaja y subordinación dentro de la comunidad. No obstante, cuando habla del “chance” dado en la escuela bilingüe, pareciera ponderar sus razones y resaltar la cuestión de clase como importante en su elección escolar, ya que Josefina liga el cumplimiento o no de los requisitos escolares a su solvencia económica del momento.

Por otra parte, la trayectoria de Daniel muestra un panorama distinto y podría decirse diametralmente opuesto al de Josefina. De acuerdo a varios pobladores de la comunidad, la familia de Daniel se encuentra entre las familias con recursos económicos “suficientes”. Sus relaciones con la vida política de la comunidad y ser parte de los productores de jarca a gran escala podrían ser muestras del capital económico y social que posee (Bourdieu, 1979; 1997). Por ejemplo, el capital económico acumulado por su familia fue un elemento para que Daniel,

más por una elección propia que por un impedimento (económico, de género o étnico), dejara la escuela en su adolescencia, en contraste con lo sucedido con Josefina.

De igual modo, su paso por el ejército fue crucial en sus experiencias extracomunitarias y para su regreso a la escuela. No lo refiere directamente, pero probablemente sus papeles de bachillerato y su estadía en el ejército en su currículum constituyeron referencias importantes para los tipos y la variedad de trabajos obtenidos. Lo que no lo eximió, en algunos momentos de su vida, pasar por penurias o “bajones”, como los denomina, situación que muestra lo que Guzmán (2010) y Andersen (2007) llaman gradaciones de intervención en lo social de las categorías clase, raza-etnia, género. Es decir, cómo durante las trayectorias personales ciertas categorías adquieren más peso que otras en la subordinación, colocando así a los actores en diferentes posicionamientos, de exclusión o de privilegio. De acuerdo a Guzmán, la interseccionalidad posibilita “identificar en las categorías las gradaciones de intervención en lo social, algunas veces unas más preponderantes que otras...y aporta recursos analíticos para estudiar cómo ciertas personas parecen estar posicionadas en múltiples lugares, que unas veces las coloca en lugares de exclusión y otras de privilegio” (2010: 61). En el caso de la trayectoria de Daniel, en algún momento la clase constituyó una categoría de privilegio (durante su adolescencia), pero también de subordinación (en la etapa adulta).

Al igual que Josefina, para Daniel la escuela también tiene una función de movilidad social, aunque éste último añade la función educadora y diferenciadora (letrados vs. iletrados). Su elección escolar, al elegir la primaria bilingüe como una alternativa a la Aquiles, puede ser vista como una selección entre otras posibilidades. Adicionalmente, Daniel refiere que su elección es cuestionada y conflictiva a veces (por su esposa, la tradición familiar y las imágenes estigmatizantes de la primaria); sin embargo, pareciera ser que sacrificó la disciplina añorada en la bilingüe por una búsqueda de “otras” prácticas.

El caso de Gabriela parece no ser conflictivo, o al menos así se presenta; los pocos detalles de su vida personal también contribuyen a esta visión “armónica”. De principio su condición de mujer, hablante también de náhuatl y trabajadora en el campo no parecen marcarle desventajas o marginación, como en la trayectoria de Josefina, con la clara diferencia de que Gabriela es escolarizada y pertenece a los salonistas.¹⁷⁹ Estas dos categorías (letrada y dentro de la facción de los “ricos” y “patrones”) parecen posicionarla de mejor manera en la

¹⁷⁹ Además también Gabriela cuenta con un matrimonio “estable”, elemento que podría influir en las diferencias.

comunidad o “aminorar” el complejo sistema de desigualdad (Andersen 2006) que las estructuras de clase, etnia y género producen. En su trayectoria el énfasis está en el contraste establecido entre la primaria Aquiles (la escuela donde estudió) y la bilingüe (la escuela a la que asisten sus hijos), punto clave para entender el sentido que otorgue a la escolarización y las razones de su elección escolar, al criticar las prácticas pedagógicas violentas y de maltrato utilizadas en la primera.

Felipe, como ya se mencionaba, viene a romper la correlación establecida entre “ignorante” y “antorchista”.¹⁸⁰ Su perfil parece coincidir con el de Daniel, sobre todo en el posicionamiento económico y político (proveniente del grupo político contrario al de Daniel), grados de escolarización y experiencia extracomunitaria. Lo divergente está en el uso de la lengua indígena, donde Felipe está en “desventaja” ya que no puede producirla ni entenderla. Su discurso es de reivindicación de lo “cultural” y de la diversidad lingüística, pero reduce la “cultura” y la identidad étnica a lo meramente lingüístico (esencialismo antropológico lingüístico [Dietz y Mateos, 2011]). Lo sobresaliente es que para Josefina y Daniel, ambos hablantes de náhuatl, la lengua indígena significó en sus trayectorias una forma de exclusión y subordinación simbólica¹⁸¹; mientras que para Felipe constituye un atributo que en ciertos casos (como en la escuela) puede movilizar recursos del Estado en beneficio propio o comunitario, en una situación en donde se piensa en el conocimiento y la producción de la lengua indígena como factores capaces de posicionar al actor en un lugar de privilegio.

Finalmente, en la trayectoria de Heladio se pueden observar las características del perfil generalizado de los padres de familia. Él mismo enfatiza el peso que lo económico tuvo en su trayectoria escolar. La “pobreza” de sus padres impidió que pudiera continuar sus estudios. En este sentido, al igual que Josefina, se verá excluido del sistema educativo, pero fundamentalmente por la estructura social de clase como preponderante en su experiencia escolar. A diferencia de Daniel y Felipe, Heladio no pertenece al grupo de comerciantes a gran escala ni ha ocupado puestos o cargos políticos dentro de la comunidad. Es antorchista como Felipe, pero los dos se ubican en posiciones diferentes. Mucho de lo narrado por él gira en torno a la relación trabajo y escuela y a la relativa importancia de ambos. Es interesante cómo

¹⁸⁰ Aunque habría que precisar que la familia de Felipe forma parte, según la gente de la comunidad, de los “líderes” de Antorcha. Tanto él como su padre, por ejemplo, han ocupado puestos en la junta auxiliar como Juez de Paz y regidor. Habría que ver qué tan parecidos son estos líderes a la base de la organización.

¹⁸¹ Añado el adjetivo “simbólico” porque considero que la negación del padre de Daniel a que sus hijos aprendieran el náhuatl impactó en el significado que Daniel y sus hermanos pudieron haber construido en torno a la lengua indígena y su lugar frente al español, tanto en el plano comunicativo como en el afectivo.

Heladio va problematizando cada uno de estos ámbitos y ofrece argumentos para, en un primer momento, pensar en la preeminencia de la escuela sobre el trabajo y, en un segundo momento, “voltear” la situación y colocar al trabajo arriba de la escuela, dejando ver de este modo posturas encontradas dentro de un mismo individuo.

Las cinco trayectorias permitieron observar las conexiones entre las estructuras de género, etnia, clase social y escolaridad y cómo éstas generan un contexto complejo de desigualdad (Andersen, 2006). En cada trayectoria las categorías configuraron subordinaciones y desigualdades diversas, donde en algún momento de la vida del padre cierta categoría fue más sobresaliente: la clase para Josefina y Heladio en su itinerario escolar, la escolarización para Daniel y Gabriela en sus itinerarios laborales o el género y la etnia para Josefina en sus itinerarios escolar y laboral. Como consecuencia, ante esta diferencia de “pesos”, sobreviene una diferencia de posiciones –unas de exclusión y otras de privilegio- dentro de la comunidad, elemento que creo puede articularse con el significado que otorguen a la escuela y la construcción que se haga de la elección.

3.3 Los padres de familia de las otras primarias: a manera de primera revisión y contraste

¿Qué tanta disparidad puede existir en el perfil de los padres de familia entre diferentes primarias? Es la pregunta que dio origen a este apartado. Dado los cortos tiempos, fue imposible profundizar en los perfiles de padres de las primarias Aquiles Serdán y Revolución. Sin embargo, una breve indagación permitió encontrar semejanzas y diferencias que complementan la caracterización de los padres de la primaria bilingüe, aunque sin duda con la poca información se vuelve imposible hablar de una comparación.

Para el caso de la primaria Aquiles Serdán, la información y los datos se pudieron construir a partir de dos fuentes: una entrevista con el director de la primaria y tres entrevistas hechas a padres en mi investigación anterior (Torres, 2010). En la primaria Aquiles hay un total de 390 padres de familia para el ciclo escolar 2012-2013. De acuerdo al director, la mayoría de éstos son comerciantes de jarcía, campesinos de temporada y hay un gran número de migrantes. Además de haber también comerciantes de abarrotes con pequeñas tiendas propias (Torres, 2010). Al igual que en la bilingüe, se reporta un gran número de madres solteras.

En cuanto a escolaridad, el director asegura que una gran proporción de padres tiene al menos primero o segundo de primaria, hay algunos licenciados, pero “apenas empiezan” (José

Manuel, director PAS, 9 de octubre de 2012). Sin embargo, también existen padres analfabetas, pero son minoría y casi todos ellos de edades avanzadas.¹⁸² En efecto, en 2008 ninguno de los tres padres entrevistados era analfabeta. Una de las madres tenía primaria incompleta hasta quinto grado, otro primaria terminada y el último primaria y secundaria.

Sobre el uso de la lengua indígena, el director Manuel precisa que los alumnos ya no la hablan porque, debido a que la relacionan con lo “indio”, “les da pena”; además, para los padres migrantes que llegan de Estados Unidos el inglés ha estado cobrando más importancia. No obstante, el conocimiento que se tiene del náhuatl no es nulo. En la investigación pasada, los tres padres tuvieron perfiles lingüísticos similares: uno de ellos, el más grande del grupo (con 40 años) tenía al náhuatl como lengua materna y los otros dos se autclasificaban como bilingües pasivos, incapaces de hablarlo, pero no así comprenderlo, con padres, abuelos y tíos nahuahablantes (Torres, 2010).

Por otra parte, la caracterización de los padres de familia de la primaria vespertina Revolución fue menos clara y precisa. En gran medida se debió a la poca accesibilidad que tuve. La directora de la institución aunque platicó conmigo, se negó a abundar en detalles y completé la información con dos padres de familia de dicha primaria que pude encontrar.¹⁸³

Hay un total de 100 padres de familia, muchos de ellos exalumnos de la primaria. Una gran mayoría se dedica al comercio, pero hay de “todo un poco”, asegura la directora: padres “ricos”, “pobres”, salonistas e iglesiasistas¹⁸⁴ (Isabel, directora PR, 25 de febrero de 2013). De igual modo, la directora mencionó que los padres, en general, son muy jóvenes y que “casi todos saben leer y escribir”. Al menos los dos padres entrevistados tienen la primaria terminada. En contraste, la directora de la primaria bilingüe y algunos pobladores aseguran que la primaria vespertina acepta alumnos sin preescolar. Esta característica, para algunos padres de familia, la mayoría de ellos de la primaria Aquiles, es vista como una irresponsabilidad. Otros elementos que alimentan esta idea son el desaliño de algunos niños o el hecho de que los

¹⁸² El dato de la edad es un punto que el director remarca y asegura que su población de padres es joven, la mayoría ubicándose alrededor de 35 años.

¹⁸³ Platicando con María Sánchez (directora de la primaria bilingüe), mi identificación con la primaria bilingüe probablemente haya sido un elemento decisivo en la desconfianza de la directora de la vespertina ya que entre ambas primarias se disputan los alumnos y quizá me haya visto como una amenaza. La plática que tuve con esos padres fue breve y se trató de la misma familia ya que era un padre y su hija, expadre de familia y madre actual con hijos en la primaria vespertina.

¹⁸⁴ Esta respuesta sale a colación de mi pregunta explícita por el “tipo” de padres que asistían a la primaria, a partir de las clasificaciones usadas en la comunidad y los grupos existentes.

alumnos son los reprobados que ya no pudieron conseguir un lugar en la mañana: alumnos irresponsables por culpa de padres irresponsables, parece ser la lógica.

A partir de estas dos miradas, regreso a la pregunta del inicio del apartado y, al parecer, la comercialización de la jarcia se posiciona como una ocupación generalizada, primer punto de encuentro entre los padres de las tres primarias. De igual modo, el perfil lingüístico de los padres no parece presentar diferencias entre instituciones: aunque no cumpla una función comunicativa, el náhuatl no es ajeno a la vida cotidiana de los padres. Lo que varía, en todo caso, son la aceptación, el conocimiento o la importancia que los directores y los padres mismos atribuyen a la vitalidad del idioma. Como se pudo ver, al menos para el director de la primaria Aquiles, el náhuatl ya no es hablado y su pérdida aparece como inevitable.

Un tercer punto de encuentro es la existencia de madres solteras. ¿Por qué para la primaria bilingüe esta característica se volvió un elemento de desprestigio? La respuesta probablemente se conecta con la construcción de la imagen peyorativa y el contexto de conflicto y de discriminación que ha caracterizado su entorno desde su fundación hasta la actualidad: ser madre soltera se volvió así un estigma para la población escolar de la primaria Niños Héroe.

En contraste, hay dos diferencias notables, al menos en las breves notas sobre los perfiles de los padres. La primera tiene que ver con los grados de escolarización. De la generalidad mencionada, parece ser que son pocos los padres de las primarias Aquiles y Revolución analfabetas. Tal como lo mencionó el director de la primera, como mínimo han cursado algunos grados de primaria y entre ellos inclusive se encuentran profesionistas. La otra diferencia está relacionada con las adscripciones políticas y religiosas de los padres. La directora de la primaria vespertina fue clara al decir que no había tendencias marcadas entre grupos dentro de los padres. Para el caso de la primaria Aquiles, el tema estuvo ausente y nunca fue tomado en cuenta como un criterio para caracterizar a los padres. Estos elementos no necesariamente significan que dichas adscripciones se encuentren totalmente ausentes en los perfiles.

Como ya mencioné, estos pocos elementos vuelven imposible toda comparación “equilibrada” en torno a las posibles tendencias entre los padres de familia entre primarias. No obstante, al hablar de “elección” parece fundamental al menos explicitar que dentro de ésta se

encuentra un abanico de tres posibilidades¹⁸⁵ y que sin duda cada población escolar de padres presenta particularidades, pero también semejanzas entre instituciones. Como el caso de las madres solteras, característica común entre primarias pero que en la bilingüe adquiere una carga peyorativa. O la semejanza de los perfiles lingüísticos de los padres de las tres escuelas, donde probablemente la lengua indígena sea usada entre un gran número de éstos pero que adquiere “sentido” en la escuela supuestamente para “indígenas” y se invisibiliza en las escuelas “generales”. Estos aspectos arrojan datos sobre la posición de la primaria bilingüe (por momentos “marginal”) y el significado otorgado a las características y perfiles de los padres de familia, punto que se suma a las percepciones de las instituciones dentro de la Junta.

3.4 Roles, tareas y funciones de los padres de familia: el Comité de Educación

En este apartado expondré de manera general el papel que tienen los Comités en la primaria, con especial énfasis en el Comité de Educación (o también llamado de Padres de familia), dada su importancia sobre los otros, la relación existente entre “hacer el cargo” y la elección escolar.¹⁸⁶ De igual modo, es importante señalar que la figura del Comité y el hecho de desempeñar un cargo se volvieron, a lo largo del trabajo de campo, elementos sobresalientes en la caracterización de los padres de familia no sólo para la primaria bilingüe, sino para todas las instituciones escolares de la comunidad.

3.4.1 Diferentes Comités: objetivos, funciones y organización

Los Comités o Asociaciones de Padres de familia¹⁸⁷ tuvieron como objetivo, desde su fundación en 1929, “normalizar y corporativizar la participación social de los padres de familia en las escuelas oficiales y en aquellas particulares incorporadas al sistema educativo” (García, 2002). Creadas para contrarrestar la fuerza de la iglesia católica adquirida con la Unión Nacional de Padres de familia, las Asociaciones fueron vistas como órganos de participación al interior de las escuelas y un medio para organizar a los padres de familia.

A partir de su creación, se dieron varias modificaciones en las atribuciones, funciones y organización de las asociaciones. Estos cambios constantes, asegura García Alcaraz (2002), se deben a una preocupación por desarrollar una cultura democrática en el país, pero igualmente

¹⁸⁵ Aunque cuando profundice en la construcciones de las elecciones y sus móviles (Capítulo IV), en algunos padres ese abanico de posibilidades se verá más o menos restringido por diferentes condiciones estructurales y personales.

¹⁸⁶ Además, la cercanía que tuve con los padres que integran dicho Comité fue un factor importante en el énfasis dado.

¹⁸⁷ En la investigación haré uso de Comité y no de Asociación porque el primer término fue el más comúnmente usado por docentes, directores, padres de familia y población en general.

coinciden con el adelgazamiento de las funciones sociales del Estado, “el cual pretende traspasar a los actores locales y regionales un mayor número de responsabilidades educativas” (García, 2002), específicamente las relacionadas con la seguridad escolar y el mantenimiento material de las instituciones.

Actualmente, el reglamento de las asociaciones refiere cuatro objetivos generales: representar a sus asociados ante las autoridades educativas, colaborar en el mejoramiento de la comunidad escolar, participar en la cooperación de dinero, bienes o servicios y contribuir a la educación para adultos de sus miembros (Diario Oficial de la Federación, Reglamento de Asociaciones de Padres de Familia, 2 de abril de 1980). Para llevarlos a cabo, se propone la conformación de una mesa directiva, integrada por 10 personas: un presidente, un vicepresidente, un tesorero, un secretario y seis vocales. Todos elegidos mediante Asamblea y con el tiempo de dos años para ejercer el cargo.

En la primaria bilingüe de Chalchihuapan existen cuatro Comités. El primero de ellos es el Comité de padres, también llamado de Educación. De acuerdo a la directora, este Comité contribuye a las actividades que programa la escuela, ya sean pedagógicas, sociales o administrativas, maneja el dinero de las inscripciones y las dos cooperativas escolares que existen. Con los recursos pagan los gastos relacionados con el inmobiliario de la institución, los materiales didácticos de los salones y la dirección (fotocopias, papelería, cartuchos, pilas, etc.), además del sueldo del velador (María Sánchez, directora PBNHCh, 3 de noviembre de 2012). Adicionalmente, a partir de las observaciones realizadas, los integrantes de este Comité también deben realizar las siguientes actividades:

+ Limpieza y control de la escuela: al final de cada día, el semanero¹⁸⁸ debe limpiar los baños, barrer el patio principal y los salones del primer ciclo (primero y segundo grado). De igual modo, se encarga de las llaves de todos los salones, aunque la actividad se concentra en las puertas principales con el control de las entradas y salidas.

+ Gestión de recursos: si bien existe un Comité con esta función, el Comité de padres también puede solicitar recursos a diferentes instancias, ya sea locales, municipales o estatales. El comité del ciclo escolar 2012-2013, por ejemplo, logró gestionar recursos económicos con la

¹⁸⁸ El semanero es el integrante del Comité que se encarga una semana del cuidado de la escuela. Tiene que permanecer toda la jornada escolar y cumplir con lo que docentes le soliciten, además de supervisar lo ya mencionado como el acceso a la institución, la limpieza de los baños y el espacio, llenar la cisterna, arreglar las jardineras, tirar la basura, etc.

presidencia municipal de Ocoyucan para el pago del internet, unas luminarias y una computadora.

+ Asistencia a cursos de la CORDE (Coordinación Regional de Desarrollo Educativo): al inicio del ciclo escolar, esta Coordinación planeó una serie de cursos y pláticas para los Comités de las escuelas del estado. Para el caso de Ocoyucan, las reuniones se realizaron en la cabecera municipal y se pidió la asistencia de todos los Comités (en diferentes fechas) de las escuelas del municipio. Los Comités de la primaria bilingüe asistieron a todas las reuniones (tres en total). El objetivo fue prácticamente explicar cuáles eran las funciones y limitaciones de los Comités y remarcar la importancia del papel del padre de familia en la educación de los hijos. Por desgracia, las pláticas y los ejemplos propuestos estuvieron poco contextualizados y la larga duración las volvió tediosas.

Por otro lado, el Comité pro-construcción tiene como fin gestionar recursos para la construcción de una obra en beneficio de la institución. Los recursos que se manejan pueden provenir de Bienes Comunales, presidencia municipal o incluso de las aportaciones de los mismos integrantes. Este Comité también está integrado de 10 padres, y su elección se hace a través de Asamblea de padres. El periodo en el cargo es de un año.¹⁸⁹ Este Comité se reunió, durante mi estancia, en pocas ocasiones. Muchos de sus integrantes habían participado en otro momento en el Comité de educación.

El Comité de participación social, por su parte, es el encargado de administrar los recursos del Programa Escuelas de Calidad, aunque también organiza ciertos eventos culturales y sociales (obras de teatro, festividades sociales, campañas de alfabetización). La SEP, en su página web oficial, cuenta con una explicación minuciosa de la Participación Social de los padres de familia y se detallan las varias comisiones que conformarían un Comité con ese nombre (fomento de lectura, contraloría, protección civil y otros más de una larga lista).

En la primaria bilingüe de Chalchihuapan, al menos, este Comité parece no tener mucha importancia, las reuniones de sus integrantes son escasas y nuevamente varios de ellos son padres que ya han estado en algún otro Comité. Aquí participan también la directora, un

¹⁸⁹ Todos los cargos en la primaria duran un año. A decir de la directora, oficialmente la SEP establece que el Comité de Educación debe tener una duración de dos años, sin embargo, debido a que constituye una inversión de tiempo y dinero para los padres, ella ha decidido acortar el tiempo y dicho Comité también tiene una duración de un año.

docente, un alumno y un exalumno de la primaria. Ni los padres ni el resto son elegidos mediante Asamblea, sino que son voluntarios y todos los cargos duran un año.

Finalmente, el Comité de Contraloría es el encargado de fiscalizar el trabajo y manejo de recursos del Comité de educación. Conformado a petición de la SEP en noviembre de 2012, su instauración, según la directora, fue justificada dentro del marco de la promoción de la “cultura de la rendición de cuentas”. Lo integran 10 padres que fueron elegidos mediante Asamblea de padres.

Cada uno de los Comités tiene particularidades específicas, dependiendo de quiénes lo integran, sus intereses y nociones acerca de cómo “manejar” la escuela o lo relevante para ella. Muchos acuerdos, negociaciones o desencuentros con diversos actores escolares y comunitarios están supeditados al actuar y pensar de los integrantes y, especialmente, de los presidentes, donde sus capacidades para generar consenso en los grupos es vital.

3.4.2 “Hacer el cargo en Chalchihuapan”: Comité y elección escolar

Todos los directores con los cuales pude platicar mencionaron la figura del Comité como una de las prácticas “arraigadas” de las escuelas de la comunidad. Describían a las prácticas como “usos y costumbres” o “ley del pueblo” y las consideraban como una forma sui generis de llevar a cabo una disposición oficial. En muchos casos, aseguraban, hacer el cargo de Comité se volvía un elemento que provocaba “miedo” entre los padres de familia e incidía en su elección; incluso a tal grado de no enviar a sus hijos a la escuela o dejar de enviarlos (deserción).

Estos comentarios fueron confirmados por los padres de la primaria bilingüe al momento de explicar sus elecciones o la continuidad de los estudios de sus hijos. Además, desempeñar el cargo de Comité en una primaria cancela automáticamente la posibilidad de cambiar a los hijos de institución después, debido a que se correría el riesgo de ser nuevamente elegido, con todos los gastos que implica desempeñar el cargo. Este elemento es significativo debido a que limita la capacidad de los padres de “mover” a sus hijos de escuela y convierte su elección en algo definitivo y sin posibilidad de modificación.¹⁹⁰ Por otro lado, el “miedo de hacer el cargo” está relacionado con la interrupción de los estudios. En este caso la directora

¹⁹⁰ Por ejemplo, Daniel Ruiz pudo cambiar a su hijo de primaria porque en la primera (Aguiles) no había sido electo de Comité.

María interviene, negocia y trata de “flexibilizar” las reglas del Comité para que hacer el cargo no provoque tanto “miedo” y se convierta en su obstáculo.¹⁹¹

¿A qué se refieren los directores cuando hablan de la singularidad de las prácticas del Comité y por qué los padres temen desempeñar el cargo? Quizá se pueda encontrar una respuesta en el método de selección de sus integrantes y las reglas, los acuerdos y las disposiciones generales que lo rigen y que se manejan de la siguiente manera. En cada inicio de ciclo escolar, los responsables del Comité saliente elaboran un listado de padres de familia que no han desempeñado el cargo. De esa lista se eligen generalmente a los padres cuyos hijos van en cuarto grado y una vez completados los diez integrantes se someten a votación. La votación es para seleccionar los puestos de presidente, vicepresidente, tesorero, secretario y de los seis vocales. Al menos para los cuatro primeros es necesario que sepan leer y escribir. La lista de requisitos varía. Por ejemplo, el director de la secundaria Flores Magón, habla de ciertas características indispensables para los cuatro puestos “importantes”: tener prestigio, liderazgo y no ser “transa” (Rodolfo Muñoz, director SRFM, 25 de octubre de 2012). Una vez seleccionados los integrantes, la organización y reglas internas del Comité quedan a su cargo y en el respeto a los acuerdos a los que lleguen. Para el caso de la primaria bilingüe, las reuniones se realizaban al menos una vez cada dos semanas o en la proximidad a festividades escolares (desfile del 16 de septiembre, Día de Muertos, Día del niño). Sin embargo, cada semana uno de los padres se hacía cargo de los “asuntos” de la escuela (limpieza y control de llaves)¹⁹² y para muchos esta actividad implicaba dejar el trabajo durante esa semana.

Algunas de las prácticas del Comité (las que fueron referenciadas como *sui generis* por los directores) se vuelven puntos de conflicto entre los integrantes. Una de ellas es el sistema de sanciones, derivado del incumplimiento de las reglas. Por ejemplo, observé que faltar a una reunión o llegar tarde ocasionaba una multa económica. Para algunos padres, generalmente los más jóvenes, estos castigos son absurdos. Hubo casos referidos por directores de la secundaria y el bachillerato en donde las sanciones implicaban señalamientos, hostigamientos dentro de la comunidad escolar e intentos de expulsiones.

¹⁹¹ Como se ya se mencionó en el Capítulo II, la directora “encubre” a los padres de familia para que no formen parte del Comité hasta que sus hijos hayan cursado el cuarto grado. De esta manera asegura que al menos la instrucción recibida abarque la enseñanza de la lectoescritura y las operaciones aritméticas básicas. Este elemento es utilizado como ventaja ofrecida por la primaria bilingüe dentro de la campaña de captación de alumnos y las visitas domiciliarias. Ver 2.2.3.1

¹⁹² Se trata del “semanero” como ya se comentó antes.

Otra práctica criticada es la aportación económica de los integrantes. Además del tiempo invertido (que para muchos es pérdida de dinero también), los integrantes del Comité se ven en la necesidad de cooperar económicamente para los gastos adicionales no cubiertos ni con la cooperación de inscripción ni con los recursos gestionados. El aporte puede ir desde los ocho mil a los diez mil pesos a lo largo de todo el ciclo escolar, cantidad que asciende en las otras primarias debido a que no existe cuota de inscripción.

Si bien, como mencioné, las reglas pueden parecer rigurosas para directores y, en especial, para algunos padres de familia, los padres disidentes no van más allá de la crítica debido a la importancia del Comité y lo que se juega en el cargo, como lo explicaré a continuación.

3.4.3 La importancia del Comité: “si no se hace el cargo se pierde voz y voto”

A pesar de la rigurosidad de las reglas, las críticas de algunos padres disidentes hacia aquellas prácticas consideradas como exageradas (sanciones y aportación económica) no trascienden el plano discursivo y la queja explicitada. Muchas veces pregunté a los padres inconformes si existía la posibilidad de rechazar el cargo ante, según ellos, lo exagerado de las normas, y la respuesta siempre fue la misma: una vez elegido era casi imposible rechazar el cargo ya que existía de por medio una sanción comunitaria.

Como lo refiere Heladio Ortiz, si bien no existe ninguna “ley” que obligue a los padres a aceptar el puesto una vez elegidos en Asamblea, comunitariamente hay presión y prestigio puesto en juego en dicha decisión, es decir, rechazar el puesto puede ser señalado socialmente:

sí le pueden echar en cara, o como dicen, pierde la voz y el voto para cualquier situación que se refiera de la escuela como de otra cosa o sea, en general, porque aquí la gente dijera se conoce rápido entonces alguien que no lo quisiera hacer, luego luego, algo que no le guste, ay que mire cómo está la escuela, está cayéndose, ay usted qué habla si usted lo pusieron de comité desde hace dos años, no lo quiso hacer, entonces, ése sí puede hablar, mientras no quiere participar, ya con eso, qué más va a decir?...y no nada más es acá, en todas partes que vaya, puede ser fuera de la escuela, por allá en la calle también que quiera hablar algo, eeh tú cállate, si tú eres codo, ni te gusta participar, en cualquier evento que quiera hablar no faltará alguien que estuvo presente (Heladio Ortiz, padre de familia PNNHCh, 26 de noviembre de 2012).

Como lo explica Heladio, la participación escolar reconocida con el cargo es considerada paralelamente como una participación social dentro de la comunidad. Además, el hecho de cumplir con el cargo otorga experiencia y reconocimiento, lo que se traduce en la

posibilidad de opinar y ser escuchado por la población. Por el contrario, rechazarlo conlleva una deslegitimización y sanción social dentro y fuera de la escuela.

Otro padre de familia hace referencia a la sanción social y al concepto local de “puerco” para describir a las personas poco cooperativas, comunitariamente hablando. De acuerdo a sus palabras, si alguien rechaza el cargo puede ser considerado como “puerco”, es decir, una persona que no coopera, que se beneficia de los regalos de otros pero cuando le toca dar, no lo hace; una especie de “aprovechado” que “todo lo quiere a su conveniencia” (Marco Xelhua, padre de familia PBNHCh, 21 de noviembre de 2012).

En ese sentido, es posible pensar a la escuela como un espacio más de la comunidad (así como la iglesia o la presidencia auxiliar) que se ve permeado por las reglas sociales y dinámicas del contexto. Por lo tanto, hacer el cargo del Comité tiene una importancia y significado que trasciende el espacio escolar y la normalización de sus prácticas se hace a partir de la sanción y el prestigio comunitario.

Reflexiones generales

Para adentrarme al “mundo” de los padres de familia de la primaria bilingüe seguí dos caminos. El primero implicó analizar la descripción general construida en torno a ellos a través de diversos actores (docentes, población y sus autodescripciones). Inicié con la llamada generalidad de perfiles y tipología existente: los padres de familia que envían a sus hijos a la primaria bilingüe son “pobres”, “mugrosos” “indígenas”, “antorchistas”; etiquetas estigmatizantes que configuran una imagen peyorativa de la primaria (la escuela para pobres, mugrosos e indígenas), como fue posible observar en el Capítulo II.

El resultado de la generalidad sitúa a una población escolar con padres comerciantes y fabricantes de jarca, un alto número de madres solteras, padres con ninguna o poca escolarización, con un conocimiento del náhuatl, pero con su uso restringido a espacios íntimos y la mayoría de ellos relacionados con el grupo de los iglesistas y antorchistas.

Esta descripción fundamenta los estereotipos y atributos estigmatizantes de los “padres de la bilingüe”, a través de procesos de simplificación de rasgos negativos que se toman para generalizar a toda la población escolar de padres (Sinisi, 1999). Por otro lado, al analizar las etiquetas fue posible observar con qué se están relacionando comunitariamente. Por ejemplo, lo “pobre” está relacionado con la actividad económica u ocupación, lo “ignorante” con los

grados de escolarización, lo “indígena” con el emblema étnico de la lengua y el “antorchista” con la construcción local hecha de dicho grupo en el marco del conflicto entre las facciones existentes en la comunidad.

El otro camino condujo a la particularización y el “detalle”. Se intentó matizar la imagen y descripción general a través de la vida de 18 padres de familia y las específicas trayectorias de vida de cinco de ellos. Las “excepciones” fueron ilustradoras y permitieron cuestionar la generalización supuestamente homogénea. Sin embargo, dos elementos sobresalieron. El primero tiene que ver con las “tendencias” halladas y que dieron como resultado plantear la existencia de dos polos extremos en un continuum complejo de posibilidades de perfiles: un grupo de padres comerciantes a gran escala, alfabetizados y algunos con altos grados de escolarización, ubicados dentro de los salonistas y simpatizantes de partidos políticos diferentes a Antorcha Campesina. Y otro grupo con los comerciantes a pequeña escala, analfabetas o con pocos grados de escolarización (primaria incompleta) e identificados como iglesistas y antorchistas. Al parecer, el faccionalismo comunitario está presente en el microcosmos que es la primaria.

Esta diferencia de perfiles va a tener una relación importante con el tipo de razones y argumentos que los padres aduzcan en la construcción de su elección escolar, como apenas se pudo esbozar. Además, en la elección escolar los cargos de Comité tienen un papel clave al funcionar como limitantes de la movilidad de alumnos y sus familias o como causantes de la deserción escolar en algunos casos. Es decir, para los padres “hacer el Comité” en una escuela implica la permanencia de los hijos en dicha institución hasta el término, debido a los altos costos de tiempo y dinero invertidos. En otros casos, con tal de no ser elegidos, los padres no inscriben a sus hijos a la escuela o interrumpen la escolarización. La importancia del Comité y sus alcances radican en el prestigio social puesto en juego con los cargos y el paralelismo establecido entre participación escolar y participación comunitaria. Lo que para los directores representa una práctica sui géneris no es más que una adaptación y probablemente una apropiación (Rockwell, 1996; 2005) comunitaria de una disposición oficial.

El otro elemento está conectado con el “peso” de las etiquetas que fundamentan la generalización. Si bien el proceso inició con su descripción para después de-construirla y mostrar la complejidad, resulta imposible no hablar de las “tendencias” encontradas. Al adentrarme en las trayectorias de vida de los cinco padres fue posible observar las conexiones entre clase, etnia, género y escolarización en tanto categorías sociales constructoras de

diferenciaciones sociales entre los actores (Urteaga, 2010) y categorías de poder (Curiel, 2007). En ese sentido, el paradigma de la interseccionalidad (Crenshaw, 1991; Andersen, 2006; Guzmán, 2010) me permitió tener una visión conectada de las categorías, divisiones sociales y sus efectos en la estratificación social. A través de las conexiones entre las estructuras de género, etnia, clase y escolaridad fue posible ir viendo en cada padre cómo experimentaron el entretendido de sistemas de subordinación, desigualdad y dominación en sus itinerarios escolares y laborales, donde en ciertos momentos de su vida alguna categoría fue más sobresaliente que otra (Anderson, 2006) y colocó a los padres en diferentes lugares, ya sea de exclusión (como el caso de Josefina o Heladio) o de privilegio (Daniel, Gabriela o Felipe).

Estos posicionamientos diferentes, junto con las dos “tendencias” encontradas entre los perfiles de los padres de familia van a incidir en el significado que le otorguen a la escolarización de sus hijos, la manera de construir sus elecciones escolares y en cómo se perciba e imagine a la primaria bilingüe dentro de la comunidad.

CAPÍTULO IV: LA CONSTRUCCIÓN DE LA ELECCIÓN ESCOLAR Y LAS IMÁGENES DE LA PRIMARIA BILINGÜE: UNA PROPUESTA DE ARTICULACIÓN

Este último capítulo tiene como objetivo analizar la construcción de las elecciones escolares de los padres de familia de la primaria Niños Héroe y su relación con las imágenes y percepciones generadas sobre la misma. El punto de partida es la elección, vista como algo construido, dinámico y relacional. Mi intención no es indagar sólo los motivos por los cuales los padres eligen a la primaria bilingüe, sino enfatizar en los elementos que se mueven al momento de reconstruir y justificar su selección y, a partir de este proceso, centrarme en las imágenes que se estén construyendo sobre la primaria. Para abordar estas construcciones utilizo como guía analítica el concepto de imaginario social de Castoriadis (1975; 2005) para sostener la resignificación que los padres hacen de la primaria bilingüe.

En ese sentido, el capítulo está pensando para intentar conjuntar y entretrejer los elementos abordados en los capítulos anteriores: los entramados socioeconómicos, lingüísticos y político-religiosos que configuran la situación particular de la Junta auxiliar (Capítulo I), la configuración histórica de la primaria bilingüe y su proyecto promocional (Capítulo II), los perfiles sociales, económicos y lingüísticos de los padres de familia, atravesados por un contexto de diferenciación social (Capítulo III) y los significados otorgados a la escolarización y las expectativas hacia la escuela por parte de los padres.

4.1 Sentidos, significados y expectativas en torno a la escolarización: el telón de fondo de la elección y las imágenes de la escuela

En este apartado se presentan los significados, sentidos y expectativas en torno a la escolarización que fueron surgiendo en los testimonios de padres de familia, exalumnos y docentes. Sin ser un eje central al inicio de la investigación, paulatinamente la “importancia” de la escuela y sus posibles funciones fueron apareciendo en varios aspectos como las actividades económicas de la comunidad (jarciería-migración vs escuela), la fundación y la primera población escolar de la primaria bilingüe o las trayectorias de vida de los padres de familia; de

ahí que inicie este capítulo con los significados, sentidos y expectativas sobre la escolarización como telón de fondo que pueden abonar al análisis de las elecciones escolares e imágenes construidas de la primaria Niños Héroe.

Para llevar a cabo mi objetivo, retomo la noción de experiencia escolar de Saucedo (2001; 2007), para quien constituye “un espacio de subjetividad en el que confluyen aspectos de historia y de cultura, pero que son vividos, utilizados e interpretados de modos distintos por las personas” (Saucedo, 2007: 25). Por lo tanto, para la autora el valor de la escuela se construye desde posiciones diversas dentro de los grupos sociales, a lo largo de su historia y de la historia misma de los individuos que conforman dichos grupos. De la misma manera, enfatiza la idea de que los individuos ajustan el valor de la escuela en función de sus experiencias de vida (Saucedo, 2007: 42), pero sin negar las determinantes estructurales que entrecruzan sus vidas. En ese sentido, comparto la postura de Guerra (2007), para quien el proceso de construcción de significados, valores y expectativas atribuidos a la escuela puede ser visto como un *interjuego* entre determinantes estructurales y la dimensión subjetiva de los sujetos.

Como consecuencia, he retomado mayoritariamente los testimonios de los padres cuyas trayectorias de vida se esbozaron en el Capítulo III; sin embargo, también decidí incorporar las voces de exalumnos, docentes de dicha institución y padres de familia de otras primarias, tratando de brindar-en estos casos- algunos datos que permitan “contextualizar” al actor. Es importante mencionar que el tema de los significados en torno a la escuela y la experiencia escolar constituyen un campo vasto y que este apartado es sólo una breve introducción al mismo, en la medida que se relaciona con la elección escolar.

A continuación presento un primer intento de clasificación que concentra los sentidos, significados y expectativas alrededor de la escuela de los diferentes actores. Dentro de los testimonios fue posible encontrar tres posturas generales diferentes en torno a la escolarización de los hijos: padres para los cuales la escuela es importante, padres que otorgan un valor “relativo” a la escuela y padres para los cuales la escuela no es importante.

Para el primer grupo, la importancia de la escuela fue un elemento incuestionable y la escolarización fue considerada como un recurso capaz de modificar aspectos/estados personales y situaciones individuales/sociales, a través de las siguientes funciones:

+ La escolarización como defensa: con la directora María esta función adquirió relevancia en su apuesta por la escolarización de la población y en su propia trayectoria. A decir de ella, los estudios constituyen una herramienta o atributo (Bertely, 1998a; 2008b) fuera de las comunidades de origen que permite cuestionar y hasta rebatir las relaciones de subordinación (“para que no me humillen”) entre la población indígena y el resto de la sociedad.

Por otro lado, Josefina Osorio (madre de familia PBNHCh) y Verónica Corona (exalumna PBNHCH) enfatizan la escolarización como la posibilidad para contrarrestar su posición subordinada de mujeres y defensa ante un posible “mal” matrimonio. Tener estudios les permite encontrar un trabajo y así no estar a expensas de la manutención masculina, es decir, les otorga independencia económica.

+ La escolarización como propiciadora de la movilidad social: esta función es una de las más atribuidas a la escuela (Schmelkes, 1994a) y para ciertos padres de familia constituye la más evidente. “A mayor escolarización mayor posibilidad de encontrar un trabajo [mejor pagado en algunos casos]” parece ser la lógica. Para Daniel Ruiz (padre de familia PBNHCH), en el contexto actual donde “cuesta más ganar el dinero”, la exigencia de mayores estudios se vuelve necesaria. Por eso también Gabriela Ortega (madre de familia PBNHCh) considera a la secundaria como nivel mínimo ya que “así no es tan difícil encontrar un trabajo”. Esta movilidad social Verónica Corona (exalumna PBNHCh) la experimentó como migrante donde los trabajos mejor remunerados y “más livianos” eran otorgados a la gente con mayores grados de estudios. Heladio Ortiz (padre de familia PBNHCh) también establece la relación entre la posibilidad de encontrar un mejor trabajo y “tener estudios”; sin embargo, enfatiza que lo realmente importante radica en la “credencial”, “los papeles” que otorga la escuela y no en los conocimientos o habilidades desarrolladas.

+ La escolarización como mejoramiento de la calidad de vida y “visión”: para este grupo de padres la escuela proporciona no sólo instrucción, sino que cumple una función “educadora”, ligada a “modos de ver la vida”, “porte”, “formas de hablar”, incluso se llega a afirmar la posibilidad de ser un “mejor ser humano”. No obstante, dentro de los testimonios esta función también funge como diferenciadora entre letrados e iletrados:

por ejemplo si pasa un licenciado un abogado vestido de traje todo y pasa un, una persona que no tiene estudios y lo paramos enfrente se ve diferente tanto en su porte como en su lenguaje, como en su persona o sea se ve la diferencia o sea se...para mí el estudio sí es muy...importante (Daniel Ruiz, padre de familia PBNHCh, 6 de noviembre de 2012).

De igual modo, se precisa que en ocasiones no existe relación entre estatus económico y “visión” o “porte” y de ahí que la función de la escolarización como mejoramiento de la “visión” marque diferencia¹⁹³:

R: por ejemplo vamos desde el aspecto personal es diferente

S: su imagen

R: hay gente que tiene buenos carros y se ve muy mal dentro de su carro porque no va bien vestida y hay gente que no lo tiene, que no tiene más nada pero sí ha estudiado, sí se ha preparado y su forma de pensar, de hablar, de vestirse de verse es diferente entonces yo creo que marca mucho y yo le veo más oportunidades a esa gente porque ya tiene más visión (Sandra y Raúl Guzmán, exalumnos PBNHCH, 1 de diciembre de 2012).

+ La escolarización como estrategia comunitaria: esta función apareció referenciada sólo en tres padres de familia. Por ejemplo, para Roberto Ruiz y Patricia Osorio, agentes de escolarización y benefactores de la primaria bilingüe, “el estudio” posibilita hacer las cosas “mejor” ya sea en la familia (“prospera la familia”), ya sea en el pueblo, debido a que los “profesionistas” introducen conocimientos “especializados” que contribuyen a la resolución de problemáticas comunitarias (construcción de casas, es el ejemplo que mencionan).

Por otra parte, para Felipe Gutiérrez (padre de familia PBNHCh) la escolarización de la población, específicamente su profesionalización, permite formar a posibles intermediarios que negocien con el Estado en mejores condiciones, con el fin de gestionar recursos para la comunidad, “aprovechar lo que puede dar el gobierno”. Es en este sentido, como entiendo el uso estratégico comunitario que podría estar teniendo la escuela.

Parece ser que en este grupo, las expectativas de los padres en torno a la escuela son altas y se fundamentan en su capacidad transformadora de la situación –individual o colectiva– actual: esperan de la escuela los insumos necesarios para llevar a cabo los cambios positivos deseados.

La segunda postura son los padres que otorgan un valor relativo a la escuela. Los casos de Heladio y Salvador son ilustrativos. Ante el desempleo generalizado en México y, en contraste, la amplia gama de empleos en la comunidad, gracias a la jarciería, Heladio cuestiona

¹⁹³ Sandra y Raúl Guzmán son hermanos, exalumnos de la primaria bilingüe (generación 2002 y 2000 respectivamente), hijos de Carmelo Guzmán (fundador de la primaria Niños Héroes). Sandra tiene 22 años y estudia en una Universidad abierta en Puebla. Raúl, a sus 24 años, trabaja en una liga de fútbol en una población cercana a Chalchihuapan. Sólo cursó hasta secundaria ya que no le encontró sentido seguir estudiando, quería “ir a lo práctico y no andar leyendo y escribiendo”. Ambos trabajan en la cooperativa de la primaria junto con su madre. En el capítulo I, apartado 1.4, aparece un testimonio de Sandra en relación al uso del náhuatl y las experiencias positivas que ha tenido con un uso fuera la Junta Auxiliar.

por momentos la importancia de la escuela como un imperativo o, en todo caso, la posibilidad de movilidad social y económica a través sólo de la escuela.

Lo mismo sucede con Salvador Jurado¹⁹⁴ (padre de familia NHCH). En su vida el trabajo adquirió más importancia que la escuela y durante su trayectoria laboral en ningún momento sus pocos grados de escolarización fueron un impedimento o carencia para desarrollar sus actividades y posicionarse como un gran productor de hamacas. Inclusive reconoce sus dificultades en la lecto escritura y operaciones aritméticas, pero las minimiza al remarcar que nunca fueron obstáculos y pudieron ser remediadas.

Dentro del grupo también se encuentra Pablo Macías¹⁹⁵, padre de familia de la primaria Revolución. Su postura resulta interesante ya que, aunque fue gestor de dicha primaria, no le apuesta a la profesionalización de sus hijos. De acuerdo él, la escuela sólo sirve para aprender a leer y escribir y las operaciones básicas y, en ese sentido, todos sus hijos solamente han cursado primaria y secundaria: “en los pueblos queremos que sepa leer, que puedan leer y ya” (Pablo Macías, padre de familia PR, 27 de febrero de 2013). Precisa que continuar los estudios e incluso estudiar una profesión resulta pérdida de tiempo y dinero. Su opinión se fundamenta en las relaciones desiguales, de subordinación y discriminación existentes en el campo laboral, donde asegura que los profesionistas de “pueblo” no encuentran trabajo: “en la ciudad no nos dejan llegar, los de la ciudad no nos dejan ocupar los puestos para la gente de pueblo o para los profesionistas de pueblo o les dan trabajos más bajos, como barrenderos y demás” (27 de febrero de 2013), sobre todo por la influencia del poder, de las palancas, dando a los hijos de “políticos” los mejores puestos. Esta situación se agrava ya que incluso esos profesionistas de “pueblo”, en su propia comunidad, no viven de su profesión. Por el contrario, gente con pocos grados de escolarización (los suficientes, según el propio Pablo) han prosperado económicamente y “viven bien” sin haber ido a la escuela.

Para este segundo grupo, el sentido de la escolarización parece reducirse a su función propiciadora de movilidad social y, por lo tanto, ante el desempleo generalizado y la discriminación laboral (problemáticas locales y nacionales), se cuestiona y crítica a la escuela como vía confiable y sólida para lograr un ascenso económico y social. De igual modo, se

¹⁹⁴ De Salvador hablaré más adelante, cuando esboce su trayectoria familia y su relación con la escuela.

¹⁹⁵ Pablo Macías es padre de familia de la primaria Revolución. Fue uno de sus principales gestores, todos sus hijos asisten a ésta y ahora sus nietos también lo hacen. Sólo pudo cursar hasta segundo de primaria ya que su padre fue uno de los principales opositores de la primaria Aquiles Serdán cuando se fundó, por eso tuvo que interrumpir la instrucción de su hijo. Actualmente Pablo se dedica a la fabricación y comercialización de jarcía y es posible situarlo como productor a gran escala.

espera de la escuela obtener “lo básico”: la lecto-escritura y el conocimiento de las operaciones aritméticas.

La tercera postura son los padres para los cuales la escuela no tiene importancia. Para ésta retomé principalmente comentarios de los docentes de la primaria bilingüe y algunos directores de las otras instituciones de la comunidad. Me fue casi imposible encontrar testimonios directos de los padres de familia convencidos de la inutilidad de la escuela.

Ya en el Capítulo I hacía referencia a los padres que veían más rentable enviar a sus hijos a vender que a la escuela (y lo que los docentes denominaban “explotar” a los hijos). La tensión radica precisamente entre el trabajo y la escolarización como opción, elemento que puede explicar el alto grado de analfabetismo entre la población en edad escolar, característica respaldada por los censos y señalada por los directores de las diferentes escuelas de la comunidad. Aunada a esta tensión se encuentra la percepción de la escuela como “corruptora”. De acuerdo a la profesora Rufina (maestra PBNHCh, 25 de septiembre de 2012), en las visitas domiciliarias muchos padres no aceptaban enviar a sus hijos porque, a decir de ellos, la escuela “los cambiaba y podían aprender malas mañas”, criticando así el tipo de socialización llevada a cabo en la institución. Pareciera haber, desde estos testimonios, una confrontación entre el espacio escolar y el espacio familiar (socialización secundaria *vs* socialización primaria).

Es probable que existan otros factores entrecruzados en las posturas de este último grupo de padres, pero por los datos que logré recabar la actividad económica de la jarciería adquiere un papel central en la nula importancia dada a la escuela, en tanto propiciadora de movilidad social. Además, como lo refieren algunos docentes, la escuela también podría ser vista como espacio en conflicto con el contexto comunitario y muchas de sus prácticas se piensan en confrontación con las prácticas familiares.

Estas tres posturas generales, con sus sentidos y expectativas particulares, muestran la diversidad de respuestas y posicionamientos frente a la escuela o, como Saucedo (2007) lo nombra, respuestas múltiples en torno a la escolarización. De la misma manera, la diversidad hallada permite pensar que “no existen determinismos mecánicos para pensar el acceso y la permanencia en la escuela, ni interpretaciones fijas sobre el valor de la misma” (Saucedo, 2007: 40). Como se verá más adelante, es posible sostener que los significados y el lugar dado a la escolarización son factores latentes y probablemente determinantes en muchas de las decisiones de los padres al momento de pensar y construir el futuro de sus hijos. Por otro lado,

las posturas también muestran los diferentes significados otorgados a la escolarización en un contexto indígena y, si se hace una lectura desde la etnicidad, es posible entrever que en una de las posturas la escolarización puede estar funcionando como un capital cultural necesario para una mejor inserción laboral de los hijos o con una función compensatoria e igualadora frente al resto de la población (Capítulo II). Contrariamente, dentro de las mismas posturas, sobresale la inutilidad de la escolarización para un grupo de padres frente al contexto discriminatorio, donde la identidad étnica es concebida y vivida como un problema y una desventaja, imposible de superar aun con “los estudios”.

4.2 “Elegí la primaria bilingüe por...”: razones, alusiones y argumentos

Como ya comenté al inicio del Capítulo, centrarme en la elección y su proceso de construcción por parte de los padres constituye un punto de partida desde el cual mirar los otros elementos analizados en los capítulos anteriores. Sin embargo, en este apartado me concentro en las primeras razones y argumentos aducidos por los padres de familia al momento de explicar por qué eligieron la primaria Niños Héroe para sus hijos y comienzo a proponer ciertas relaciones entre dichas razones y argumentos y los perfiles de los mismos padres.

Si bien el fin último no es explicar la razón tal cual, trabajar con el tema de las “elecciones” implicó enfrentar un primer reto de carácter teórico. Estaba segura que en este apartado, y en toda la investigación en sí, no quería optar por un enfoque de elección racional: la elección debía de ser automática, unifactorial y meramente pragmática. De igual modo, como se analizó en el capítulo anterior, la generalización del perfil de los padres de familia y el énfasis en su condición socioeconómica precaria (“los pobres van a la bilingüe”) presentaba a la elección totalmente supeditada a las condiciones estructurales del actor: parecía que irremediablemente los padres pobres asistían a una escuela considerada para “pobres”, reproduciendo así el círculo de pobreza. La diversidad de perfiles esbozada y las tendencias encontradas pusieron en duda dicha sentencia.

Por lo tanto, para abordar las elecciones opté por combinar, desde la teoría de la acción social, la visión macro y la microsocia. La primera presenta la acción del hombre como resultado inevitable de determinaciones objetivas (estructuras políticas o económicas), en ese sentido, en la elección se enfatiza lo determinante de las estructuras o el poder de las instituciones (Bourdieu, 1997; Zamora, 1990). Por su parte, la visión microsocia plantea la

acción determinada por el sujeto, en tanto constructor de lo social, aludiendo así al aspecto subjetivo (Berger y Luckman, 1968; Zamora, 1990), es decir, no podía negar los aspectos estructurales (socioeconómicos, lingüísticos y políticos-religiosos configurados en el contexto local) en las decisiones de los padres pero resalto que en las interacciones y en ámbitos particulares algunos padres incorporan, complementan, reelaboran y/o niegan dichas disposiciones (Mena, 1999). De ahí que para examinar la construcción de la elección por parte de los padres haya sido necesario explorar los aspectos contextuales de la Junta, la configuración histórica y local de la primaria bilingüe y, aunque de manera breve, las trayectorias de vida de los padres que los posicionan en un lugar específico de ese contexto (visión macrosocial), pero también configuran motivaciones, expectativas y reacciones particulares (visión microsociales).

En este apartado lo que intento es conjuntar los elementos mencionados, partiendo de los motivos y razones generales pronunciadas por los padres; las cuales he dividido en dos grandes grupos: razones materiales y de flexibilidad y razones formativas y de la calidad del servicio. Llegar a esta propuesta de clasificación implicó varios aspectos y ejercicios.

El primero de ellos fue la búsqueda de constantes ante el abanico amplio y, de primera instancia, de razones divergentes sostenidas por padres de familia, autoridades comunitarias y educativas (directores y docentes). Entre la existencia de computadoras, mayor atención a los alumnos, cercanía con su casa, enseñanza del náhuatl, mejor trato de los docentes, mayor calidad, tradición familiar (para el caso de los exalumnos que eran padres), poca exigencia en cuanto a útiles y materiales, posibilidad de ingresar sin preescolar, etc., ¿cuál hubiera podido ser el eje articulador de las diferentes razones?

Por otro lado, la condición de “bilingüe” me había inducido a suponer, al inicio del trabajo de campo, que probablemente la enseñanza de la lengua indígena en la primaria o al menos la presencia del náhuatl en algunas prácticas (como cantar el Himno Nacional en náhuatl) hubiera podido incluirse entre los motivos de la selección. Para mi sorpresa, su referencia no fue significativa¹⁹⁶ y cuando apareció estuvo siempre supeditada a otras razones.

¹⁹⁶ Entre los padres entrevistados a profundidad, sobresale Felipe Gutiérrez ya que fue el único en referirse al “dialeto” y su enseñanza en la primaria como elementos relevantes en su elección, al ser considerados como insumos aprovechables por sus hijos, además de que su enseñanza y uso son estratégicos en el sostenimiento de la institución. Ver Capítulo III, apartado 3.2.2. De igual modo, Heladio Ortiz comentó la presencia del náhuatl pero sólo como elemento diferenciador entre las primarias de la Junta.

Solamente la directora María narró el caso de dos matrimonios donde el interés en la lengua indígena había motivado la elección.

Finalmente, recuperar la historia de la fundación de la primaria, de su primera población escolar y de los ejes rectores de su proyecto promocional (Capítulo II) me permitió focalizar un conjunto de posibles razones que estaban relacionadas directamente con aspectos materiales como la poca exigencia con el uniforme, útiles, preescolar como grado anterior, entre otras; muchas de ellas enmarcadas en la flexibilización de la normatividad escolar. De igual modo, adentrarme a los perfiles y las trayectorias particulares de los cinco padres así como a sus posicionamientos dentro de la comunidad (Capítulo III) me permitió complementar las razones materiales y vislumbrar otras más enfocadas a la cuestión formativa y de calidad del servicio.

El primer grupo de razones se fundamenta en cuestiones económicas y de modificación y atenuación de la normatividad escolar, de ahí que las nombre razones materiales y de flexibilidad. Éstas se presentan como:

- Posibilidad de ingresar sin preescolar.
- Flexibilidad para padres de familia que no pueden cumplir con el uniforme (zapatos, arreglo personal y demás vestimenta), lista de útiles o materiales escolares a tiempo. El motivo está íntimamente relacionado con la solvencia económica.
- Acceso para quien no encontró lugar en la primaria Aquiles (hijos reprobados).
- Inexistencia de restricciones de edad.

Por su parte, el segundo grupo de razones, las formativas y de calidad del servicio, aluden a estrategias pedagógicas de los docentes, servicios ofrecidos –y muchas veces únicos– por la escuela y a la enseñanza de la lengua indígena. Éstas fueron mencionadas como:

- Trato amable y paciente de los docentes hacia niños y padres de familia.
- Mayor atención a los alumnos, dado el poco número, y atención diferenciada.
- Educación más “humana”, más allá de la instrucción.
- Alternativa frente a las prácticas violentas suscitadas en la primaria Aquiles
- Aprendizaje y conservación del náhuatl.

- Familiarización temprana con computadoras (la primaria bilingüe es la única primaria de la comunidad que cuenta con una sala de computación con 20 computadoras e internet).

La tradición familiar es otra razón, nombrada varias veces, pero que considero no está relacionada directamente con alguno de los grupos de la clasificación propuesta. Hace referencia a la existencia de familias enteras en una sola primaria (sobrinos, hermanos, tíos, etc.) o dos generaciones, como el caso de los exalumnos que ahora son padres de familia, cuya respuesta era “inscribí a mi hijo aquí porque aquí yo estudié”.

Si bien los grupos de razones no son excluyentes entre sí y probablemente en muchos casos razones de ambos grupos se encuentren en la elección de un solo padre, madre o matrimonio, es posible mirar tendencias que sugieren como resultado la clasificación propuesta.¹⁹⁷

A partir de estos dos grupos de razones comienzo a articular los perfiles de los padres de familia ya vistos, sus trayectorias y los significados otorgados a la escolarización. Para esto me vuelvo a centrar en las cinco trayectorias ya comentadas en el capítulo anterior e incorporo otros casos que ilustran la noción de “elección” desde la cual parto, es decir, muestran su calidad dinámica, negociada, relacional y situacional. Como resultado de estas primeras conexiones y siguiendo como base la división propuesta de razones, establezco una diferencia entre los padres de familia entrevistados a partir de la manera en que construyen su elección escolar y lo que, finalmente, considero se encuentra como móvil de la misma: aquellos que buscan una oportunidad para escolarizarse y los que buscan una escuela “diferente”. A continuación fundamento y explico dicha diferenciación.

4.2.1 Los que buscan una oportunidad para escolarizarse

Como primer punto de diferenciación, dentro de este grupo he situado a los padres de familia cuyos ejes centrales al momento de reconstruir su elección escolar son las llamadas razones materiales y de flexibilidad.

¹⁹⁷ Sin embargo, es preciso remarcar los fines analíticos de dicha clasificación y que, por ende, no escapa por momentos a las divisiones forzadas.

El caso más significativo es el de Josefina Osorio, madre soltera con seis hijas, campesina y analfabeta que asegura que optó por la primaria bilingüe debido a las numerosas facilidades que le brindaron:

J: bueno yo los metí aquí la verdad porque cuando entran o sea no luego luego les piden los útiles, la comodidad de que nos dan porque no nos piden luego los útiles porque allí en la Aquiles Serdán los va uno a inscribir cuando anuncian y de que los va uno a inscribir y ahí nos dan la lista bueno y si no tengo a esa hora dinero con qué lo compro y aquí no porque aquí me dan chance unos quince días, veinte días para poder...este los inscribo y para poder comprar los útiles y pues...por eso y veo que ahí los maestros son más...más comprensibles más...nos entienden

V: ¿y allí no [la primaria Aquiles], cómo son?

J: y allí no les interesa si tiene usted si no tiene usted si tiene usted marido, no tiene usted marido ahí no les interesa, ahí le exigen...que tiene que ir con los útiles, los zapatos nuevos, l'uniforme, y aquí ve que no, si todavía no tenemos nos dan chance hasta diciembre...o hasta el dieciséis, el de gala, hasta el dieciséis de septiembre...y ahí si ya llega pasado de las ocho cierran y aunque esté toca y toca y ya no entran ya no vuelven a abrir y aquí pues aunque cierran pero a las 8:15 abre uno pa'que entren de nuevo (Josefina Osorio, madre de familia PBNHCh, 2 de noviembre de 2012).

De acuerdo a Josefina, las solicitudes de materiales y los requisitos escolares se adaptan a sus posibilidades económicas, impidiendo que éstos se vuelvan un obstáculo para la inscripción de las hijas o su permanencia en la institución. En ese sentido, Josefina remarca la flexibilidad de las normas escolares de la primaria bilingüe y la sitúa como una característica propia y de reconocerse, frente al mayor grado de exigencia de la primaria Aquiles. Esta comparación de escuelas (Aquiles-Niños Héroes) aparece como relevante ya que Josefina explica y atribuye el contraste entre primarias a la consideración que tienen los docentes de las situaciones particulares de cada padre: los de la primaria Aquiles son menos sensibles en contraposición a los docentes indígenas cuya comprensión y entendimiento dan como resultado una cierta flexibilidad de la norma. Además, la permisibilidad, comprensión y flexibilidad de la primaria bilingüe que refiere Josefina adquiere grandes dimensiones para ella ya que se encuentra entre los padres que otorgan a la escolarización una gran importancia y la sitúa como un atributo para defenderse. Este punto se conecta con el proyecto promocional enarbolado por los docentes de la primaria bilingüe desde su fundación, mediante el cual estratégicamente se ha buscado la adaptación de la norma educativa al contexto particular, y en este caso, a las características específicas de los padres de familia.

Sin embargo, la situación económica de Josefina parece restringir su capacidad de optar por la primaria Aquiles ya que narra que cuando llegó a radicar nuevamente a Chalchihuapan, una vez separada de su esposo, su hermano le comentó lo siguiente:

me corrió mi esposo de Portezuelo y me vine para acá pa Chalchihuapan y le digo mi hermano ora mira, ya este año ya van a comenzar las clases otra vez ¿ónde crees que los voy a meter? ¿cómo ves? ¿aquí en la Aquiles o en la bilingüe? Me dice ay manita yo te voy a dar un consejo, mejor en la bilingüe dice porque en la bilingüe no son muy exigentes pero aquí dice lo que es aquí en la Aquiles Serdán no tiene que ir su zapato tantito raspado porque te mandan a traer ¿por qué va así? Que vaya nuevo su zapato o diario que vayan boleados (Josefina Osorio, madre de familia PNNHCh, 2 de noviembre de 2012).

A decir de su hermano, a Josefina le convenía la primaria bilingüe porque precisamente su situación personal (económica, laboral y familiar) y los altos grados de exigencia de la primaria Aquiles iban a impedir que pudiera cumplir con las reglas y normas de ésta, estableciendo de entrada una diferencia entre instituciones en torno a la normatividad y la capacidad de los padres de familia en cumplirla y probablemente limitando la elección de muchos.

Los casos de Heladio Ortiz y Marco Xelhua¹⁹⁸ también se inscriben dentro de este grupo. Ambos exalumnos de la primaria bilingüe que ahora como padres sitúan a la tradición familiar como motivo principal de su elección. Para los dos, el haber sido alumnos de la primaria Niños Héroes fue central en la decisión de inscribir allí a sus hijos. La herencia, como la denomina Heladio, se combinó con el hecho de que otros familiares también asisten a la misma institución y a la cercanía del establecimiento con la vivienda en el caso de Marco.

Si se trata de una tradición familiar ¿cuáles fueron, a su vez, las razones de elección de los padres de Heladio y de Marco? Al rastrear sus trayectorias escolares, pareciera ser que, una vez más, las razones materiales y de flexibilidad adquirieron un peso notable. En principio, ambos no pudieron cursar la secundaria debido a los pocos recursos de sus padres y el término de la primaria constituyó su entrada al campo laboral. Heladio refiere explícitamente que sus padres eligieron la primaria bilingüe porque, al ser nueve hijos, les era imposible cubrir todos los gastos escolares. Como se vio, la primaria bilingüe no impedía la inscripción y permanencia de los alumnos por motivos “materiales”: “no eran tan exigentes, no importaba que no trajeran el uniforme, que viniera descalzo no era impedimento para que entrara a la escuela” (Heladio Ortiz, padre de familia PBNHCh, 26 de noviembre de 2012).

¹⁹⁸ Con sus 25 años, es uno de los padres de familia más jóvenes. Su perfil se sale de las tipologías ya que no es iglesista ni salonista, sino evangélico (la segunda religión profesada en la comunidad). Además es relacionado con el PRD, a través de su suegro, un personaje influyente políticamente en la comunidad. Sólo cuenta con primaria terminada y no pudo continuar porque su mamá no tenía con qué pagar los siguientes estudios. Recuerda su niñez con muchas carencias económicas. Estuvo trabajando en Estados Unidos siete años y gracias a eso, actualmente se considera económicamente “bien”, no le sobra ni le falta. Es el integrante del Comité más “rebelde” y contestatario, oponiéndose la mayoría de las veces a las iniciativas del presidente. Hasta el momento sólo tiene una hija, algo poco común ante el gran número de hijos por familia que es usual.

El caso de Marco es similar. Su madre, también con nueve hijos, vendedora de jarcia y sin terreno y casa propios, tuvo muchas dificultades para mantenerlos:

es que vivíamos en una casita así de palitos, te estoy contando de aquí unos doce, catorce años, como quince años te estoy contando, y tenemos una casita de palitos que nos corrieron de nuestra casa, y ya mi mamá tuvo que ver todo, consiguió dinero para un terreno y ya nos venimos a vivir acá, ya te imaginas y eso fue una motivación, porque lo sufrí por eso te estoy diciendo...yo vi a mamá que venía y era pobre, no tenía dinero y ya me dice, tú...tal vez por eso escogió esta escuela [porque mi mamá] tenía bajos recursos, entonces como dice pues aquí la mayoría no tienen, no les compran sus útiles (Marco Xelhua, padre de familia PBNHCh, 21 de noviembre de 2012).

Al igual que Heladio, Marcos recuerda la flexibilidad de las reglas en la primaria bilingüe como oportunidad para continuar con sus estudios y deja entrever que probablemente la situación económica particular de su madre haya sido un elemento central en la elección de la primaria.

De esta manera, por lo que narran, la situación económica y, como consecuencia, la imposibilidad de cumplir con la normatividad escolar por parte de los padres de Marco y Heladio pesaron en sus elecciones de primaria, destacando nuevamente la flexibilidad de la bilingüe. Actualmente ¿lo mismo sucede con sus hijos? Es difícil afirmarlo, ya que en ningún momento Heladio o Marco hacen explícita la relación entre su situación económica y su elección escolar (como sí sucede con Josefina, por ejemplo); incluso podría dudarse en el caso de Marco, quien establece una diferencia entre su pasado con carencias materiales y su situación actual más “relajada”. No obstante, lo que sí parece claro es que en estos tres casos sobresalieron como puntos nodales alguna de las razones materiales y de flexibilidad al momento de explicar la elección por la primaria bilingüe.

Un segundo punto de diferenciación entre los grupos de padres que propongo es su perfil y su adscripción a alguna de las tendencias encontradas en el anterior capítulo. Josefina, Marco y Heladio entran en el grupo de los padres comerciantes a pequeña escala (Josefina es campesina), analfabetas o con pocos grados de escolarización y son identificados como iglesistas y antorchistas (a excepción de Marco); tendencia que, como se analizó, corresponde a la imagen generalizada de la población escolar de la primaria bilingüe y que es utilizada para su estigmatización.

¿Por qué nombro a este grupo de padres como “los que buscan una oportunidad para escolarizarse”? Si bien todo padre inscribe a sus hijos en una primaria para que tengan acceso a la escolarización, en los casos presentados la primaria bilingüe, gracias a su flexibilidad y

adaptación a las particularidades –sobre todo económicas- de los padres, aparece como una alternativa frente a la rigidez y exigencia de la primaria Aquiles. En ese sentido, la falta de uniforme o la imposibilidad de comprar útiles escolares a tiempo (elementos que entran en las razones materiales y de flexibilidad) no se vuelven obstáculos para la inscripción y permanencia en la escuela. Por ende, más allá del peso que tienen las razones materiales y de flexibilidad en la construcción de las elecciones de estos padres, lo que parece estar como móvil es esta posibilidad u oportunidad de escolarizarse a pesar de las desventajas económicas.

4.2.2 Los que buscan una escuela “diferente”

Siguiendo los puntos de diferenciación usados en el apartado anterior, en este segundo grupo coloco a los padres que sustentaron su elección a partir de las razones formativas y de calidad del servicio.

El caso emblemático de este grupo es Daniel Ruiz, el padre que decide cambiar a su hijo de la primaria Aquiles a la bilingüe.¹⁹⁹ Como se señaló en el capítulo anterior, Daniel reconstruye su elección y destaca como ejes centrales de la misma: el alto número de alumnos, los cambios constantes de profesores y un rechazo explícito de su hijo hacia la primaria Aquiles:

y estuvo allá pero lo que no me gustó es de que en primera, la escuela, el aula era normal lo que pasa es que eran bastantes niños...[luego] nada más el maestro estuvo como dos meses y ya de ahí entró una maestra supuestamente que ya iba a quedar ahí pasó el tiempo y namás tardó como dos, tres meses y se fue porque ya estaba embarazada... y lo sorprendente es de que mi niño saliendo de allá me dice no ya no quiero venir aquí [para referirse a la Aquiles] (Daniel Ruiz padre de familia PBNHCh, 6 de noviembre de 2012).

Además, en el testimonio de Daniel es posible vislumbrar una desestimación de la primaria Aquiles. Me refiero a Daniel como caso emblemático ya que es un padre cuya tradición familiar escolar está fincada en la primaria Aquiles. Hermanos, sobrinos, cuñados, nueras y él mismo asisten (o asistieron) a dicha institución, circunstancia visible al no tener ningún familiar entre la población escolar de la primaria Niños Héroes.

Como consecuencia, su cambio de plantel escolar puede ser visto como una ruptura o traspaso de poblaciones escolares, aunque comunitariamente también sea percibido de grupos socioeconómicos y de adscripción político religiosa, como comentaré más adelante. Esta

¹⁹⁹ Al año siguiente de haber inscrito a su hijo, es decir en el ciclo escolar actual (2012-2013), Daniel inscribió a su otra hija. De esta manera, la familia completa se encontraba ya dentro de la primaria bilingüe.

“ruptura” es tensa y ha ocasionado desacuerdos entre Daniel y su esposa. A pesar de que en el discurso de Daniel aparece como protagonista de la elección; su esposa desapruueba la poca disciplina, control y organización escolar de la primaria bilingüe. Por ejemplo, al inicio del ciclo escolar 2012-2013 Daniel comentó que su esposa insistía todavía en cambiar a sus hijos de institución, situación casi imposible ya que Daniel fue elegido como parte del Comité de educación.²⁰⁰

Sin embargo, la tensión también aparece en el mismo Daniel, quien se confronta con la mala imagen de la primaria bilingüe que tenía y su funcionamiento, ahora desde adentro de la misma. Esta nueva posición le ha posibilitado matizar los estigmas de inicio (la escuela “mal hecha”), pero también construir puntos de desacuerdo, como “la poca disciplina, “control” y rigor en la aplicación de la normatividad. A decir de Daniel, la escuela todavía no le termina de convencer.

De igual modo, con Daniel es posible observar el carácter dinámico y negociado de la elección: la familia decidió el cambio de institución ante un mal servicio educativo. Lo que fue una elección aparentemente unánime se ve cuestionada por la tradición familiar y la esposa en otro momento, y aun después de un ciclo escolar completo en la primaria Niños Héroes existen desacuerdos ante ciertas prácticas en la misma. No es un solo individuo el que elige dónde inscribir a los hijos, y la elección puede ser cuestionada, criticada y replanteada en diferentes momentos, incluso por sus propios ejecutores.

Por otro lado, este grupo de padres destaca entre sus razones de selección una atención personalizada y de calidad, el trato amable y la preocupación por parte de los docentes que operan en la bilingüe. Así como Daniel, hay otros padres que también consideran un problema y factor importante en la elección de escuela para sus hijos, el alto número de alumnos existentes en la primaria Aquiles. Este es el caso de Felipe Gutiérrez, Gabriela Ortega, Roberto Ruiz y Patricia Osorio.²⁰¹

²⁰⁰ Recordar el peso que tiene haber hecho el cargo en el Comité en la movilidad escolar de los alumnos y padres de familia. Ver Capítulo III, apartado 3.4

²⁰¹ Roberto Ruiz es agente de escolarización en Chalchihuapan. En el capítulo II aparece como uno de los benefactores de la primaria bilingüe. Además ha estado implicado en los procesos de fundación del preescolar, Telesecundaria y secundaria federal de la comunidad. Su familia participó en la fundación de la primaria Aquiles y justo este hecho se le recriminó cuando decidió inscribir a sus hijos en la primaria Niños Héroes. Roberto es campesino pero se ha decidido a la jarcía y actualmente cuenta con un negocio de alimento para animales. Terminó la primaria en la Aquiles y cursó secundaria en una escuela en Puebla. Su esposa es Patricia Osorio y también es campesina, trabaja junto con Roberto. Ella sólo terminó la primaria en Portes Gil. Tienen ocho hijos y

Estos padres, todos exalumnos de la primaria Aquiles, establecen una relación entre menor número de alumnos y mayor atención por parte de los docentes: “aquí no están tan apretados, tienen menos alumnos y también mejor educación” (Felipe Gutiérrez, padre de familia PBNHCh, 12 de noviembre de 2012). Generalmente toman como referencia su propia experiencia escolar para describir y constatar la sobrepoblación, el hacinamiento y poca atención de los docentes de la primaria general.

No obstante, “una mayor atención” adquiere sentidos diferentes en cada padre. Tal es el caso de Gabriela Ortega, para quien la atención “más personalizada” y enfocada en los diferentes perfiles educativos de los alumnos fue fundamental. Retomando su experiencia, Gabriela habla de la atención y paciencia de los docentes hacia los niños “atrasados”, a los cuales se les dedica más tiempo para nivelarlos con los demás.

Dentro de su explicación, Gabriela concentra sus motivos en uno solo: el ofrecimiento de una educación que va más allá de los conocimientos, sustentada en valores y en general preocupada por “formar mejores seres humanos” (Gabriela Ortega, madre de familia PBNHCh, 27 de octubre de 2012). Incluso en varias ocasiones compara a los egresados de las primarias y llega a la conclusión de que los de la bilingüe son más tranquilos y respetuosos. Al parecer, para Gabriela la mayor atención y la calidad del servicio giran en torno a este tipo de educación.

De igual modo, otro sentido de “mayor atención” está relacionado con el trato diferente de los docentes hacia niños y padres. Esta característica salió a colación cuando se habló de la promoción del servicio a nivel comunitario²⁰² y cómo parte de su éxito se fundamentó en el trato amable de los docentes y, en algunos casos, en la identificación de cierto sector de la población con ellos. Estos padres consideran el trato de los docentes indígenas como amable y paciente, a tal grado de producir muchas veces confianza. En palabras del profesor Yucundo, una madre de familia describe el comportamiento de los profesores de la siguiente manera²⁰³:

todos estudiaron en la bilingüe. Sus hijos son de los que han continuado sus estudios. A sus hijas las envió al internado de Champusco para cursar la secundaria. Tiene tres hijos estudiando en la Universidad de Chapingo, uno en la BUAP y otro más en una universidad de Tabasco. El matrimonio es salonista.

²⁰² Capítulo II, apartado 2.2.3.3

²⁰³ En algunos momentos del testimonio, Yucundo habla en primera persona del plural (nosotros) para referirse a él y los otros docentes de la primaria bilingüe, para pasar nuevamente a la tercer persona del singular (ella) y continuar con la narración de lo dicho por la madre.

me gustó como tratan ustedes a los niños, que sí los castigan, que si los regañan pero como que hay más comunicación con los niños, dice, como que ustedes se sientan a platicar con los niños o ustedes tienen confianza entre los niños, como que se acercan a ustedes, para platicar sus penas...cualquier cosa, mínimo...pero como que ustedes les dan atención...en cambio allá, allá los maestros son cortantes, o simplemente te ven...[...] te ignoran, no te hacen caso, no hay atención igual, allá los maestros llegan exponen su parte aprendió bien y el que no aprendió, llegó la una, cuarto para la una, vámonos, y aquí no, los que van atrasados bueno nos quedamos diez minutos, veinte minutos hasta media hora, hasta una hora unos maestros, entonces como que a ella le gustó...por eso ha estado recomendando a sus familiares, a los amigos, a los conocidos, y sí, con ella hemos captado alumnos, porque ella nos recomienda...también lo de la lengua indígena que no lo enseñamos así ningún tema, pero sí lo rescatamos algunas palabras, algunas frases y pues como que le gustó, luego estando aquí aprendió, no lo habla pero lo entiende... dice cuando yo traje mis niños aquí no sabía y me daba pena, me daba pena hablar el náhuatl, aquí veo que los maestros se platican en náhuatl, o los maestros se platican con los papás en náhuatl, hablan en náhuatl, ora los niños hablan el náhuatl lo que entienden el náhuatl los maestros les hablan...entonces eso he estado aprendiendo” (Yucundo Evangelista, profesor de PBNHCh, 7 de noviembre de 2012).

Dos elementos sobresalen en este testimonio. El primero de ellos tiene que ver con la comparación y contraste entre primarias de la comunidad (específicamente entre la general matutina y la bilingüe). Dentro de este contraste y oposición a la general y como parte de las razones formativas y de la calidad del servicio, se encuentra lo que denomino “alternativa frente a las prácticas violentas suscitadas en la primaria Aquiles”. Ése es el caso de Angélica, una madre que junto con su esposo Salvador Jurado han optado por la primaria bilingüe para sus hijos. Salvador cursó su primaria en San Hipólito, también institución del subsistema indígena y donde muchos de los profesores de la Niños Héros laboraron, pero Angélica estudió los primeros cinco años de la primaria en la Aquiles. Su salida de la escuela estuvo ligada al maltrato sufrido por parte de su profesor durante el quinto grado. El docente golpeaba a los alumnos con una tabla y los amenazaba para que no lo denunciaran. En una ocasión golpeó tan fuerte a Angélica que ésta tuvo dificultades para caminar. A raíz de dicho incidente no quiso regresar a clases.

A pesar de que la madre de Angélica habló con el director y le explicó la situación, no hubo ninguna sanción para el profesor. Angélica se negó a regresar a clases y, por no cumplir con las asistencias requeridas, reprobó el grado. Como consecuencia, el director ya no quiso inscribirla y le dejó dos opciones: la primaria vespertina Revolución o la Niños Héros.

Ella y su familia optaron por la primaria bilingüe a pesar de la mala reputación de la escuela: “hablaban muy mal...se referían a ella como escuela de los indígenas, que no se aprendía bien allá, la tenían mal catalogada, como de baja categoría, nos discriminaban” (Angélica, madre de familia PBNHCh, 14 de octubre de 2012). Los primeros días fueron

difíciles porque no conocía a nadie y la escuela le quedaba lejos de su casa, pero recuerda el buen trato de la profesora Judith y el bajo número de alumnos. De esta manera, poco a poco fue “jalando” a sus hermanos y los fueron inscribiendo a la institución. Ahora ya como madre de familia, Angélica se autonombra exalumna de la primaria bilingüe y junto con su esposo Salvador destacan el buen trato de los docentes y la confianza hacia ellos entre los motivos de su elección.

Su historia no es única. En la trayectoria de Gabriela descrita en el capítulo anterior, ella hizo mención del grupo de padres que emigró de escuela precisamente por los malos tratos, regaños y métodos violentos de los docentes de la primaria general matutina. Incluso dentro de la historia de la fundación de la primaria bilingüe Carmelo y un padre de familia fundador (Gabriel Ortega) enfatizan en las prácticas antipedagógicas observadas en la Aquiles como una de las causas y motivaciones para gestionar otra primaria en la localidad.

El segundo elemento sobresaliente en el testimonio del profesor Yucundo, es la enseñanza de la lengua indígena como una de las razones que motivó la elección de ciertos padres por la primaria Niños Héroe. Como ya exponía al inicio del capítulo, la presencia, uso o enseñanza de la lengua indígena pareciera no tener tanto peso en las explicaciones de los padres de familia. Sin embargo, la madre de familia referida por el profesor Yucundo y Felipe Gutiérrez mencionan que “aprovechar el dialecto” puede ser visto como una ventaja más que ofrece la primaria. Específicamente para Felipe, pensar el náhuatl y su enseñanza como ventaja se fundamenta en su discurso reivindicador de lo “cultural” comunitario, de la importancia de la lengua indígena como emblema étnico principal y de su uso estratégico para obtener recursos gubernamentales.

Dentro del segundo punto de diferenciación, los padres de este grupo pertenecen a la otra tendencia encontrada en el Capítulo III: comerciantes a gran escala, con altos grados de escolarización, salonistas y en algunos casos políticamente relacionados con el PAN. Es decir, pertenecen a las nombradas “excepciones” a la generalidad de los perfiles de la población escolar de la primaria bilingüe; aquéllos que a lo largo de la historia de la primaria han sido relacionados como el “otro tipo” de padres que se lograron captar con el “proyecto promocional” (Capítulo II).

A grandes rasgos, y contrariamente a lo que sucede en el primer grupo de padres, éstos, al momento de explicar sus elecciones, hacen alusión a las razones formativas y de calidad del

servicio (calidad educativa, estrategias pedagógicas basadas en el respeto, formación en valores, atención diferenciada) de la escuela. Lo significativo es que mucha de estas razones se originaron en las experiencias propias de estos padres y se basan en una previa comparación con las prácticas escolares y educativas de la primaria Aquiles. Probablemente de fondo también haya razones materiales mezcladas con las formativas y de calidad, pero son menos evidentes y explicitadas.

Con estas premisas considero que para este sector de padres el móvil de su elección radica en pensar a la primaria Niños Héroeas como una oportunidad para escolarizar a sus hijos de manera distinta a la que ellos fueron escolarizados, de ahí que haya nombrado a este grupo como “los que buscan una escuela diferente”. En este caso son priorizadas las divergencias y distinciones de la primaria bilingüe frente a una de sus competencias y adquieren gran importancia en la reconstrucción y justificación de la elección. Por otro lado, las elecciones de estos padres lucen con un mayor margen de acción: romper con su propia trayectoria de escolarización y, muchas veces, tradición familiar al inscribir a sus hijos en la bilingüe da la apariencia de ser una selección entre varias posibilidades. Este hecho no es tan claro en los padres del apartado anterior donde, ante su situación socioeconómica, el abanico de posibilidades se ve reducido y restringido.

4.2.3 La elección a través del tiempo: el caso de la familia Jurado Valencia

En este apartado expongo la trayectoria de una familia con dos generaciones inscritas en la primaria bilingüe Niños Héroeas: Víctor Jurado como padre de familia durante los años noventa y ahora uno de sus hijos, Salvador Jurado (exalumno), padre de familia e integrante del Comité durante mi estadía en la comunidad.

En un principio la reconstrucción de esta trayectoria familiar tuvo como objetivo analizar las elecciones de diferentes generaciones dentro de una sola familia para observar posibles cambios, negociaciones, diferencias o continuidades y lo que iba adquiriendo peso o se volvía significativo en cada caso. Como con los otros padres, la pregunta clave giró en torno a las razones de elección de la primaria bilingüe, sin embargo, la escolarización tal cual (ir o no ir a la escuela) fue un tema que se volvió central en las respuestas y pláticas.

Salvador Jurado es el integrante a partir de la cual inicio la trayectoria familiar y articulo las demás historias, de ahí que no haya seguido un orden cronológico al momento de exponer las trayectorias de los demás integrantes. Este padre es de los pocos que tienen fábrica propia,

es considerado como “patrón”, y asiste a la bilingüe. Se encuentra dentro del grupo de los salonistas y su abuelo fue presidente auxiliar de la junta y secretario del comisariado ejidal en San Hipólito, lugar donde ayudó a fundar –junto con Carmelo- la primaria bilingüe Bernardino Jiménez.²⁰⁴ Salvador podría entrar dentro de los padres “excepción” pero, a diferencia de Daniel, sólo cuenta con primaria porque, según sus palabras, la escuela es cuestión de “gusto” y él no lo tuvo. Además, fue migrante en Estados Unidos durante diez años.²⁰⁵

Salvador tiene 31 años y cuatro hijos. Es el hijo mayor de los diez que tuvieron Víctor y Magdalena, sus padres. Actualmente se dedica a la maquilación de hamacas a través de una pequeña fábrica ubicada en el patio de su casa. Cuenta con cinco máquinas de coser y un número variable de trabajadores, la mayoría adolescentes. Su casa también la ocupa como bodega donde almacena grandes bolsas de plástico con 30 o 40 hamacas listas para entregar.

El patrón²⁰⁶ de Salvador le proporciona la materia prima y prácticamente su trabajo es maquilar. Aparte de su fábrica, Salvador ocupa a familias en el proceso de elaboración a las cuales también entrega materia prima y ellas se encargan de su confección. En el trabajo, el

²⁰⁴ Recordar el Capítulo II (apartado 2.2.1) en el cual especifico que la fundación de la primaria bilingüe Niños Héroe estuvo ligada a la historia de fundación de dos instituciones más: el preescolar Guillermo Jiménez y la primaria bilingüe Bernardino Jiménez en el ejido San Hipólito Achiapa de la junta auxiliar.

²⁰⁵ Pienso en Salvador y no puedo pensarlo en lo individual ya que tuve la oportunidad de conocer, interactuar y vivir con su familia. Víctor y Magdalena (padres de Salvador) fueron los que me prestaron la casa de su hijo César para que pudiera pasar algunas semanas en Chalchihuapan. César se encuentra en Estados Unidos pero ya tiene casi completa su casa. Vivir con ellos me ayudó a mirar la dinámica que se daba entre las familias, especialmente dentro del papel de la “nuera” ya que la figura de Magdalena como “la que manda” siempre estuvo presente, así como su jerarquía dentro de las otras mujeres, las esposas de sus hijos. Mi estadía fue bastante corta pero pude participar en eventos importantes como la fiesta de muertos y el cabo de año del profesor Carmelo. Debido al trabajo de Salvador, las oportunidades para platicar con él con detenimiento fueron escasas, casi no se presentaba a las reuniones del Comité (mandaba a Víctor en su representación). Sin embargo, las pocas oportunidades fueron muy ricas y debo decir agradables ya que el buen humor de Salvador siempre añadían un tono de relajación a la plática y quitaban de formalidad al encuentro, a mí me hizo sentirme en confianza. La generación de este ambiente me impidió sacar la grabadora y por eso no tengo ningún registro completo de las entrevistas y pláticas con ellos. Siento que fue algo más bien mío, porque estoy segura de que si hubiera sacado la máquina, después de un rato, no hubiera sido motivo de cambio de actitudes o comportamientos. Como consecuencia, las primeras pláticas me preocupé por no haber intentado grabar la conversación pero después comprendí que con ellos simplemente la reconstrucción se haría de otra manera.

²⁰⁶ Salvador me cuenta que su patrón es brasileño y viaja por todo el mundo consiguiendo clientes. Por lo tanto, puedo suponer que las hamacas son exportadas a varias partes del mundo pero elaboradas con mano de obra de países “subdesarrollados”, sin duda por ser más barata.

papel de su esposa Angélica²⁰⁷ es clave porque se encarga de repartir el trabajo entre las familias y vigilar a los jóvenes.

Salvador estuvo diez años en Estados Unidos y emigró para juntar dinero. Para 2012 tenía cinco años de haber regresado; lo hizo después de haber juntado lo suficiente para un negocio y construir su casa. No le gustó la vida allá, ya que a su parecer uno vive como “esclavo”.

Como ya mencionaba, para Salvador ir a la escuela es una cuestión de “gusto”, a él le faltó y con mucho esfuerzo terminó la primaria. Por el contrario, desde chico le gustó el dinero y, por lo tanto, una vez concluido sus estudios, buscó trabajo, “yo lo que quería era ganar dinero” (Salvador Jurado, padre de familia PBNHCh, 28 de diciembre de 2012). La variabilidad del “gusto” la ejemplifica con su hermano Carlos, migrante en Estados Unidos pero que decidió estudiar inglés allá porque le “gusta” el estudio.

Cuando Salvador ya no quiso seguir estudiado, su padre le insistió en que no lo abandonara porque después le iba a hacer falta. Años más tarde Salvador lo comprobaría. Me precisa que sabe leer y escribir, pero “mal” porque no distingue entre mayúsculas y minúsculas y algunas cuentas se le dificultan, no obstante, no se alarma ya que “lo bueno es que hay calculadoras”. Para Salvador, la instrucción sí es útil, pero no contar con ella no se vuelve una desventaja del todo, ya que hay maneras de resolver dicha carencia.

Las trayectorias escolares de sus hermanos son parecidas. Todos estudiaron en una primaria bilingüe. Los primeros siete hermanos en el ejido (porque vivían ahí) y las tres últimas hermanas en la primaria bilingüe de Chalchihuapan. En el caso de los varones, ninguno siguió estudiando después de la primaria, a excepción de Carlos. Para las mujeres fue distinto, ellas sí ingresaron a la secundaria, pero no la terminaron: una se casó y se embarazó, la segunda se juntó y también se embarazó y la última se juntó con su novio y abandonó su casa. Al parecer la insistencia de Víctor por la escolarización de sus hijos no ha sido muy exitosa.

La propia trayectoria escolar de Víctor fue accidentada. Cuando era niño, no pudo continuar sus estudios de primaria debido a una conjunción de factores. Su paso por la escuela no fue exitoso. Como estudiante de la primaria Aquiles reprobó tres veces, en primero, segundo y tercero, repitiendo cada grado dos veces. Este poco éxito no sabe cómo explicarlo:

²⁰⁷ Angélica y Salvador son los padres ya mencionados en el apartado anterior, especialmente abundé sobre la historia de violencia escolar sufrida por Angélica en la primaria Aquiles.

“jugaba yo mucho o mi cabeza no me ayudó” (Victor Juárez, expadre de familia PBNHCh, 14 de octubre de 2012). Coincidentemente a su padre lo nombraron de fiscal en la Iglesia y su hermano mayor se hacía cargo de los terrenos de la familia y Víctor de llevarle la comida a medio día. Cuando vio que ya no lo mandaban a la escuela, preguntó por su situación escolar y le respondieron que lo que durara el cargo no asistiría. Terminó el año y ya no regresó a la escuela. Posteriormente le asignaron la tarea de cuidar vacas, y la escuela desapareció por completo en su panorama. Además, en ese tiempo (1969) toda su familia se fue a vivir a San Hipólito y él no regresaría hasta años más tarde, ya con una familia integrada.

Actualmente Víctor tiene 55 años, se dedica al campo, rentando y sembrando sus tierras, todas ubicadas en el ejido. Por su parte, su esposa Magdalena maquila fregones para uno de los grandes fabricantes de Chalchihuapan; va por la materia prima y en su casa arma y cose. Víctor, a los 35 años, fue migrante también y permaneció fuera del país poco tiempo. Ellos también se consideran salonistas, como su hijo Salvador.

La familia de Víctor ha estado relacionada con la escolarización y la escuela de diferentes maneras. Su padre (abuelo de Salvador), como ya se mencionó, además de ser muy activo en la política del pueblo, tras la propuesta de Carmelo, fue el principal promotor y gestor comunitario de la primaria bilingüe en el ejido. Junto con él, organizó a los habitantes de San Hipólito, y desde el puesto de presidente del Comisariado promovió el servicio entre las familias.²⁰⁸ Además de presidente, el padre de Víctor fue secretario del Comisariado, lo que me lleva a pensar que al menos tenía que saber leer y escribir.

De igual modo, los padres de Víctor, a la llegada de la primera maestra de la primaria recién fundada, fueron los únicos que le ofrecieron hospedaje, estableciendo así una buena amistad con ella. Esta buena relación con los docentes y cercanía será una característica que Salvador y sus otros hermanos irán cultivando con los nuevos maestros de las escuelas.

Por su parte, la madre de Víctor, Cristina Valencia, además de comulgar con las ideas de su esposo, comenta que su padre, Tomás Valencia (abuelo de Víctor y bisabuelo de Salvador), también fue muy activo en la comunidad.²⁰⁹ Por lo que reconstruyo, al parecer fue

²⁰⁸ Por lo que se narra, es posible pensar al padre de Víctor como un agente de escolarización, dado el énfasis y apuesta por la gestión del servicio educativo.

²⁰⁹ Es difícil ubicar los años exactos en que se suscitaron los acontecimientos que narra Cristina Valencia sobre su padre, ya que no cuento con documentos ni con la edad de ella para hacer cálculos, sin embargo, con la edad de su hijo Víctor es muy probable que Tomás Valencia haya nacido en los últimos años del siglo XIX y trabajado como “abogado” del pueblo los primeros años del siglo XX.

un intermediario en San Hipólito ya que fungió como “abogado” entre las personas que buscaban recuperar las tierras del ejido y las autoridades correspondientes en el Distrito Federal. Como viajaba mucho a la capital, conocía muy bien las oficinas, además de que sabía hablar, escribir y leer español. Estos conocimientos fungieron como recursos que le permitieron posicionarse como puente entre los pobladores y las autoridades. No cobraba por sus servicios, pero, si se solucionaban los casos, pedía una pequeña remuneración a cambio. La figura de Tomás, según me cuentan Víctor y Salvador, es importante ya que se encuentra entre los “luchadores” que recuperaron las tierras del ejido. Su conocimiento de la ciudad de México, del español y de la lectoescritura fueron herramientas que le permitieron beneficiarse y ser benefactor de otros en su comunidad.

Por otro lado, Cristina cuenta que su padre buscó una maestra para esposa (madre de Cristina), con el fin de que le enseñara español porque era monolingüe en náhuatl. En su caso, Cristina aprendió el español yendo a la escuela ya que probablemente también era monolingüe en náhuatl. Víctor se considera hablante del náhuatl, pero cuestiona su “buena” producción de la lengua. Magdalena asume la misma postura, se dice hablante, pero no “como los viejitos”. A sus hijos sí les transmitieron el náhuatl aunque Salvador se autclasifica como bilingüe incipiente pasivo, es decir, puede entender el náhuatl pero no producirlo. La misma posición la mantiene Angélica. Como resultado, ellos como padres ya no transmitieron el náhuatl a sus hijos.

Salvador no es exalumno directo de la primaria bilingüe Niños Héroes, pero egresó de su homóloga en el ejido. Es por eso que cuando explica las razones de su elección comenta: “como yo estudié en una bilingüe, por eso los inscribí aquí”, aludiendo a una posible tradición. Sin embargo, remarca el tipo de docente como un elemento importante: “como que tengo más confianza con los profesores [de la bilingüe]” (Salvador Jurado, padre de familia PBNHCh, 14 de octubre de 2012).

Ángeles abunda en la información y especifica que una profesora llamada María Pérez jugó un papel importante en la elección ya que ella fue quien personalmente los invitó. María Pérez laboró en la primaria del ejido 15 años y fue profesora de Salvador. A partir de ese momento mantendría una buena relación con la familia Jurado Valencia, aun después de su cambio a la primaria Niños Héroes. Por eso, cuando se enteró que su exalumno Salvador ya tenía hijos, estuvo al pendiente de ellos y “captarlos” una vez que cumplieran la edad escolar. Por ende, la confianza de la que habla Salvador está fundamentada, a mi parecer, en la relación construida con la maestra y su familia.

La misma razón explicita Víctor. Para él, su elección también se fundamenta en el trato de los maestros y en la calidad: “por mí sí les enseñan bien en la bilingüe, los maestros son amables, vienen de pueblo” (Víctor Jurado, expadre de familia PBNHCh, 14 de octubre de 2012). Estas respuestas se asemejan mucho a las razones formativas y de calidad del servicio vistas en el apartado anterior.

La elección por la escuela bilingüe no está exenta de tensiones. Tanto Salvador, como Angélica y Víctor están conscientes de la “mala” imagen de la institución y sus apelativos (escuela para indígenas, escuela para pobres), pero comentan que “sólo son cosas que dicen la gente” y las califican de “habladurías”. Sin embargo, Angélica reflexiona y remarca una constante en las percepciones comunitarias: “siempre ven mal a las bilingües... además se ve a los alumnos de la Aquiles como más civilizados” (Angélica, madre de familia PBNHCh, 14 de octubre de 2012), incluso Angélica habla de “discriminación”.

Esta breve trayectoria escolar de la familia Jurado Valencia y su paso por cuatro generaciones (Tomás, Cristina y su esposo, Víctor y Magdalena, Salvador y Angélica), dos inscritas en la primaria bilingüe, permiten ver el sentido cambiante otorgado a la escuela así como la importancia que se le adjudicó en cada caso, mostrando precisamente las múltiples respuestas en torno a la escolarización en una sola familia (Saucedo, 2007). Mientras que para algunos la escolarización fue un recurso estratégico (Bertely, 1998a; 2008b) –sobre todo frente al monolingüismo en lengua indígena todavía existente en la comunidad- que les permitió posicionarse política y comunitariamente (como Tomás o el padre de Víctor); para otros integrantes pasó a segundo plano o se vio supeditada a la actividad económica donde su importancia es cuestionada, dado el carácter no necesario en el desarrollo de ciertos trabajos, como la maquila de hamacas.

Una de las posibles causas del cambio en la importancia otorgada a la escuela podría estar relacionado con el perfil lingüístico de la comunidad y la expansión del español: adquirir el dominio del español –aunque no de su lecto-escritura- ya no fue exclusivo de la escuela. Otra causa podría ser el tipo de trabajo ofertado en la comunidad (ya sea como dueño de fábrica o como empleado) y el no requerimiento de una alta escolarización para llevarlo a cabo.

Por lo tanto, a pesar de que algunos integrantes de la familia en su discurso sostienen la importancia de la escuela, en la práctica “pesan” más elementos contextuales, que sin negar el valor dado a la escuela, lo relativizan y matizan. Así entonces, la escuela se posiciona como una

opción más de entre otras en donde la experiencia escolar individual (como el “gusto”) puede ser determinante en el valor que se le asigne (Saucedo, 2001). Quizá por eso Salvador y sus hermanos hayan estudiado hasta donde consideraron necesario.

Elegir la primaria bilingüe para esta familia estuvo relacionado con un elemento afectivo. La confianza que despiertan los maestros bilingües está íntimamente relacionada con el tipo de relaciones cercanas, más allá de lo institucional, entre los profesores (como el caso de María Pérez) y ciertos integrantes de la familia, lo que se traduce en un buen trato y un “ser diferente” de estos docentes; “son de pueblo”, sintetiza Víctor, en un intento por expresar probablemente una identificación.

Específicamente el caso de Angélica es significativo ya que, como se narró en otro apartado, su elección se fundamenta también en la violencia que experimentó en la primaria Aquiles. De este modo, sus razones se articulan con las de Salvador y, a diferencia de la tensión vivida entre Daniel y su esposa, es posible mirar una confluencia “armónica” de motivos y elementos implicados en la elección. En cualquier caso nuevamente se observa la negociación existente en la selección de la institución escolar para los hijos.

4.3 Imagen y percepción comunitaria de la primaria bilingüe: relaciones entre elecciones, perfiles y contexto

Después de haber analizado la manera de construir las elecciones de los padres de familia que envían a sus hijos a la primaria bilingüe, los motivos y razones entrecruzadas en dichas elecciones y lo que denominé el “móvil” de la selección, es decir, los significados y sentidos de la escuela que estarían de fondo al momento de explicar la selección de institución, surgen algunas preguntas: ¿Qué elementos es posible mirar detrás de las elecciones de los padres? ¿Qué información aporta la existencia de estos dos grupos de padres de familia con razones, motivos y perfiles diferenciados? ¿De qué manera se está imaginando y resignificando a la primaria bilingüe?

La clasificación de razones que propuse se basó en un intento por distinguir tendencias dentro del amplio universo de motivos. Como ya expliqué al inicio del capítulo, el proceso de selección y conformación de posibles diferencias entre las razones implicó tejer relaciones entre los perfiles de los padres y su posición dentro de la comunidad, el proceso de fundación de la primaria y los intereses puestos en juego por los diferentes padres en sus testimonios. Esta operación analítica me llevó en primera instancia a identificar dos grupos de padres.

El primero de estos grupos, tomando en cuenta el perfil, se inscribe dentro de una de las tendencias encontradas en el Capítulo III: padres campesinos y comerciantes a pequeña escala, con pocos o nulos grados de escolarización, políticamente adscritos a Antorcha Campesina y mayormente iglesistas²¹⁰. Además, como también fue posible ilustrar en el mismo capítulo, estas condiciones estructurales de existencia diferentes los sitúan en posiciones subordinadas dentro de la comunidad, con menos capitales económicos, políticos y sociales que el otro grupo de padres.

Estas características los vinculan a la estigmatización de la primaria bilingüe y su primera población escolar. En el Capítulo II se habló de la desventaja numérica en el alumnado durante los primeros años y, posteriormente, a lo largo de la historia de la primaria Niños Héroes, y de cómo los directores y docentes se han encargado de ampliar su matrícula entre diferentes sectores de la población. En especial, le han apostado a promocionar el servicio entre un grupo con escasos recursos económicos y poca o nula relación con la escolarización, en un afán por mantener la asistencia requerida pero también con el fin de dar espacio y posibilidad de escolarización a gente con menos recursos económicos. Este hecho, como también se revisó en el Capítulo II, es para muchos el origen de la “mala imagen” de la institución y sus apelativos estigmatizantes como “escuela para pobres, mugrosos o indígenas”, configurando así las primeras significaciones otorgadas a la primaria en la comunidad.

Por lo tanto, en este primer grupo de padres muchas de las razones clasificadas como materiales y de flexibilidad adquirieron peso en sus explicaciones de elección. Lo interesante es que dentro de estas explicaciones sobresale lo que denomino “móvil” de la elección y que a mi parecer “habla” de la primaria bilingüe como tal: los elementos priorizados de la misma, el proceder de los docentes, los significados que se le otorgan, y, en términos generales, la imagen que se construye de ella. Este móvil se encuentra fundamentado en lo que Castoriadis (1975) denomina lo imaginario, es decir, la capacidad de inventar e imaginar significaciones, capacidad imaginante y origen creativo de la productividad social. Ello permite explicar la capacidad creadora de los padres para percibir, expresar y construir imágenes y sentidos de la primaria bilingüe.

Sin embargo, el autor distingue dos modos de las significaciones imaginarias: lo que denomina el imaginario social instituido, referido a lo que mantiene unida una sociedad, lo que

²¹⁰ Con la excepción de Marco Xelhua.

la cohesiona y permite una estabilización, y el imaginario social radical o instituyente, lo que fragmenta, dinamiza y hace posible la transformación (Agudelo, 2011). Esta división permite plantear al imaginario bajo dos dimensiones: condicionado por la estructura (imaginario social instituido), y con un papel de “recreador creativo de la estructura que lo determina” (Mesenguer, 2012), es decir, relativo al imaginario radical.²¹¹ Como consecuencia, dentro de esta capacidad creativa de resignificar a la primaria bilingüe y crear imágenes y significados en torno a ella, entran en juego imaginarios donde las estructuras son más determinantes que la acción e imaginarios donde adquiere un papel relevante la capacidad creativa de transformación de los sujetos. Por lo tanto, en términos generales, el concepto de imaginario permite pensar en los aspectos estructurales y la capacidad transformadora de los sujetos ante dichas estructuras, en el proceso de creación de las imágenes y los significados de la primaria bilingüe. Sin embargo, es preciso remarcar que tanto el imaginario social instituido como el instituyente no son construcciones fijas ni estáticas: ambas se recrean a partir de las relaciones contextuales y de poder específicos en donde se sitúan. En ese sentido, existe la posibilidad de que un imaginario instituido se torne instituyente y viceversa, o que cada construcción cumpla funciones distintas dependiendo de dicho contexto situacional.

Para este primer grupo de padres, la flexibilización de la normatividad –uno de los ejes principales del proyecto promocional- constituye una característica esencial y diferenciadora de la primaria bilingüe frente a las otras ofertas educativas. La posibilidad de adaptarse a las condiciones particulares de cada padre y alumno y la permisibilidad y comprensión del docente que la hacen posible, son dos elementos que aparecen recurrentemente en los testimonios. El servicio educativo es visto como una posibilidad para escolarizarse sin que la condición económica, principalmente, se vuelva un obstáculo. Algunos exalumnos –ahora padres- recuerdan, por ejemplo, que su inscripción o asistencia a clases no se vio interrumpida por la falta de zapatos, útiles escolares o vestimenta “apropiada”. En algunos casos se enfatiza la flexibilidad de la bilingüe al contrastarla con la Aquiles. A decir de estos padres esta última aparece como una escuela más estricta y rígida en su reglamento. En esta construcción de imágenes, el papel de los docentes es relevante. Para estos padres la comprensión de los docentes y el tomar en cuenta sus condiciones especiales explican su recibimiento y

²¹¹ Retomo ambas dimensiones para distinguir una de las bases teóricas generales del trabajo: dar importancia a las estructuras y, al mismo tiempo, no dejar de lado la agencia de los sujetos dentro de las mismas y su capacidad creadora y transformadora.

continuación sin problemas. Por el contrario, el cumplimiento de la normatividad sin excepciones en la Aquiles es atribuido a la falta de “sensibilidad” de los profesores.

A raíz de estos elementos –muchos de ellos latentes en las explicaciones de los padres– es posible sostener que para este grupo la primaria bilingüe se configura como una escuela capaz de modificar y adaptar la normatividad con el fin de dar cabida a cierto sector de la población: básicamente aquéllos en condiciones económicas desventajosas o, como la misma gente en la Junta lo dice, “pobre”. Es decir, además de constituirse como la escuela flexible y comprensiva, también podría decirse que al final de cuentas se legitima la percepción de la “escuela para pobres”, paradójicamente la imagen que desde los directores y docentes se ha intentado modificar.

Esta imagen de la primaria bilingüe por parte de este primer grupo de padres se acerca a las maneras de significar que desde la política educativa nacional se hace implícitamente (imaginario social instituido), a manera de currículum oculto: el subsistema indígena como un servicio que atiende a los llamados grupos vulnerables, es decir, aquella población en situación de pobreza y diversa lingüística y culturalmente, dando como resultado la fórmula del “indígena pobre”; y la educación indígena como una educación diferenciadora y compensatoria al establecer conexiones entre cierta población con cierta institución, en aras de brindar educación lingüística y culturalmente pertinente a quien lo necesita, pero que finalmente sólo refuerza los contrastes entre poblaciones escolares. Sin embargo, desde los actores la primaria bilingüe adquiere una posición relevante, al presentarse como vía posible para alcanzar la escolarización y todas las funciones atribuidas a ésta²¹², aun cuando probablemente haya una internalización de los estereotipos y estigmas de la institución.

El segundo grupo de padres se ubica en la otra tendencia hallada en los perfiles (Capítulo III): comerciantes a gran escala, con altos grados de escolarización, muchos de ellos salonistas y en algunos casos relacionados con el PAN; los que en su momento han sido llamados las “excepciones” de la generalidad de la población escolar. A diferencia del primer grupo, las condiciones estructurales de existencia de estos padres son vistas como mejores y algunos cuentan con capitales económicos y políticos que les han permitido posicionarse en cargos políticos dentro de la comunidad. Una característica particular de este grupo es que en sus filas se encuentran varios agentes de escolarización. Incluso muchos de ellos estuvieron

²¹² Como fue posible observar en el apartado 4.1.

implicados en el proceso de gestión y fundación de la primaria bilingüe o han sido benefactores de la misma a lo largo de su trayectoria local.

En cuanto a la gestión para la fundación de la primaria (Capítulo II), este segundo grupo se vio implicado en la génesis del proyecto. Es relevante recordar que uno de los motivos de la apertura de la primaria fue el desacuerdo de un grupo de padres de familia de la Aquiles en torno a los malos manejos administrativos y el trato hacia los alumnos por parte de los docentes. Dicho grupo y Carmelo lograron construir acuerdos comunes de intereses que desembocaron en la idea de fundar otra primaria. Por otra parte, muchos de los padres gestores fueron agentes de escolarización que más tarde inscribieron a sus hijos en la nueva primaria. Este tipo de padres –cuyo aumento en la población escolar se debió gracias a la campaña de combate de la “mala imagen” de la misma- fue conformando otro grupo con características diferentes y muchas veces contrastantes con el primer grupo, como ya ha sido explicitado.

Traigo a colación dicha información ya que aporta datos significativos sobre la manera de concebir a la primaria por parte de estos padres. A mi parecer, la idea de otra primaria como salida a los conflictos internos suscitados en la primaria Aquiles encierra en sí misma una alternativa a lo ya existente. Este punto puede ser conectado con el peso de las razones formativas y de calidad del servicio que tuvieron en las explicaciones de estos padres. En efecto, para este segundo grupo la calidad educativa, las estrategias pedagógicas basadas en el respeto, la formación en valores y la atención diferenciada fueron ejes centrales. Sin embargo, lo relevante es que muchas de las razones explicitadas son el resultado de un ejercicio de comparación con las prácticas escolares de la primaria Aquiles, vividas por estos padres, casi todos exalumnos de la general. A mi parecer, ello refuerza la imagen de alternativa configurada sobre la primaria Niños Héroes en los inicios.

Como consecuencia, para este segundo grupo la primaria bilingüe es un espacio para escolarizar a sus hijos de manera distinta a la propia experiencia. Es decir, estos padres resaltan las prácticas escolares y estrategias pedagógicas no autoritarias, diferenciadas y acordes con los niveles y perfiles educativos de los alumnos y el sentido “educativo humanitario” más allá de la instrucción que los profesores promueven y, a su parecer, fundamenta su práctica docente. Así como el primer grupo de padres, los de este segundo reconocen el papel clave del docente indígena y remarcan su trato amable, atento y comprensivo de las particularidades de los

alumnos y sus familias. En muchos casos se habla de la confianza producida por los maestros ante el tipo de relación cercana establecida con los padres.

Dentro del significado dado a la primaria bilingüe, el contraste entre instituciones educativas es un ejercicio constante y que resalta en mayor medida las características atribuidas a la Niños Héroes. Es por eso que consideré, en términos generales, que para este grupo lo que movía sus intereses y expectativas hacia la escuela era la búsqueda de un espacio “diferente” a la primaria “tradicional”, fundamentada esta última en prácticas violentas, autoritarias y poco “sensibles” al contexto y características específicas de los alumnos. Por ende, la primaria bilingüe se construye como ese espacio alternativo y “moderno”, acorde a los intereses pedagógico-formativos de este grupo de padres.

Este punto resulta atractivo, ya que - si bien ambos grupos consideran a la primaria bilingüe como una escuela capaz de adaptarse al contexto y perfiles de su población y, por lo tanto, como una oportunidad para cumplir sus expectativas y “satisfacer” sus intereses - la resignificación que este segundo grupo hace, considerándola como una escuela alterna y moderna, rompe con la imagen tradicional de la primaria bilingüe y se aleja, como consecuencia, de la imagen construida por el primer grupo: la escuela marginada y estigmatizada por el tipo de población atendida y el contexto discriminatorio. En ese sentido, la capacidad creativa de transformación de los padres adquiere un papel relevante (imaginario social radical o instituyente) en dicha resignificación frente a la determinación de las estructuras que parece entrar en juego en los significados de la primaria bilingüe del primer grupo de padres. Probablemente mucho de este nuevo significado se deba al perfil de los mismos. Para este grupo, las razones económicas aparentemente no adquieren tanta relevancia y lo prioritario se centra en lo pedagógico-educativo de la escolarización. Estos nuevos intereses supieron ser incorporados al proyecto promocional de los directivos y docentes indígenas y donde la negociación constante entre la norma y su flexibilización les ha permitido hacer las modificaciones necesarias.

Así, se observa que cada uno de estos grupos construye una imagen diferente y, por momentos, contrastante de la primaria bilingüe: la escuela flexible y comprensiva, capaz de dar espacio a gente con dificultades económicas y la escuela alternativa y moderna que se aleja de las prácticas consideradas “tradicionales” y obsoletas de la escuela general. Sin embargo, dentro de estas construcciones sobresale la importancia dada al docente y a su manera de actuar como determinantes en el potencial de la escuela, y los puntos de encuentro entre ambas imágenes:

finalmente parece ser que la primaria bilingüe –ya sea por necesidad de mera supervivencia o acción deliberada e interés- cuenta con un mayor margen de acción para adaptarse al contexto local y a las características particulares de los diferentes sectores a los que ofrece el servicio.

Reflexiones generales

A partir del proceso de construcción de la elección por parte de los padres, este capítulo intentó entretener varios de los aspectos que se han ido analizando a lo largo del escrito: el contexto local de la Junta auxiliar, la trayectoria de la primaria bilingüe desde su fundación hasta la actualidad, el perfil de los padres de familia y los sentidos otorgados a la escolarización. Este último aspecto adquirió relevancia ya que a lo largo de los diferentes capítulos el tema de la importancia de la escuela apareció, como punto de conflicto o como motivador de las acciones de los sujetos. Por lo tanto, en este capítulo identifiqué los posibles significados, sentidos y expectativas sobre la escolarización, en tanto telón de fondo y factor latente en muchas de las decisiones de los padres. Las tres posturas generales encontradas, con sus sentidos y expectativas particulares, mostraron las múltiples respuestas y valoraciones dadas a la escuela, otorgando en cada caso funciones específicas a “los estudios”, como se pudo observar en la trayectoria familiar de los Jurado Valencia.

Sin embargo, el tema central del capítulo giró en torno a la construcción de las elecciones de los padres y lo que su análisis arrojó sobre la primaria bilingüe: los elementos priorizados de la misma, el proceder de los docentes, los significados que se le otorgan, y, en términos generales, la imagen que se construye de ella. Para llevar a cabo esto, traspasé el mero análisis de las razones explicitadas por los padres de familia a través de dos elementos: partir de la elección como dinámica, negociada, relacional y situacional y tomar como base teórica para su análisis un enfoque que combina la agencialidad y subjetividad del sujeto (visión microsocia) junto con las posibles determinantes estructurales de su actuar (visión macrosocia).

De inicio, se establecieron dos tipos de elecciones: las materiales y de flexibilidad y las formativas y de calidad del servicio. Como sus nombres lo sugieren, las primeras tienen como base cuestiones económicas y de modificación de las normas escolares; las segundas, por su parte, se relacionan con estrategias pedagógicas y servicios ofrecidos. La tradición familiar es otra razón existente que no se encuentra directamente relacionada con la clasificación, pero que juega un rol importante en ciertas trayectorias.

Posteriormente, a partir de esta primera clasificación, propuse la existencia de dos grupos de padres cuyos procesos de construcción de su elección estaban fundamentados por móviles diferentes: los que buscan una oportunidad para escolarizarse y los que buscan una escuela diferente. En el primer grupo las razones materiales y de flexibilización adquirieron peso en sus explicaciones y sus perfiles se ubicaron en aquellos padres comerciantes a pequeña escala, con pocos grados de escolarización, iglesistas y antorchistas. Por el contrario, el segundo grupo hizo énfasis en las razones formativas y de calidad del servicio y sus características personales los posicionaron en la otra tendencia de padres hallada ya en el Capítulo III.

Estas diferencias se reflejaron en la construcción de la imagen de la primaria bilingüe conformada por cada grupo: como una escuela flexible y comprensiva, con la posibilidad de modificar y trastocar cierta normatividad en aras de dar espacio a población con dificultades económicas, y como una escuela alternativa y moderna, alejada de las prácticas consideradas “tradicionales” por violentas y autoritarias de la primaria general. Construcciones a primera instancia contrastantes, pero que en el fondo cuentan con puntos de encuentro, como la capacidad “adaptativa” de la institución y el papel crucial de los docentes en ésta, además de que resaltan las maneras diversas en que la primaria bilingüe se resignifica a partir de contextos locales y actores específicos.

CONSIDERACIONES FINALES

Colocar a la elección escolar de los padres de familia como centro de interés y punto de partida de la investigación presentada, permitió construir una serie de ejes analíticos que permitieron analizar las tramas contextuales, institucionales y personales entrecruzadas dentro de la primaria bilingüe de San Bernardino Chalchihuapan. En tanto categoría “ancla”, la elección se configuró como el escenario donde desfilaron los entramados socioeconómicos, lingüísticos y político-religiosos que constituyen el espacio de ubicación de la primaria, la configuración histórica de la misma y su trayectoria local, los padres de familia y su caracterización en tanto protagonistas de la elección y sus imágenes y significaciones en torno a la institución. Como ya se ha mencionado varias veces, la investigación dista de ser un estudio sólo de elecciones escolares, sin embargo, metodológica y analíticamente éstas funcionaron como buenos “pretextos” para desarrollar los siguientes puntos.

El primero de ellos tiene que ver con el contexto de ubicación de la primaria. Su abordaje no se limitó al espacio geográfico y físico de localización, sino que el interés estuvo en indagar, aunque de manera muy general, los entrecruces y relaciones entre aspectos sociales, económicos, lingüísticos, políticos y religiosos y la escolarización de la Junta auxiliar, de ahí que haya optado por el nombre de “entramados” para referirme a los puntos descritos y analizados. Dentro de éstos tres fueron significativos: la actividad económica (jarciería y migración), el contexto lingüístico y el conflicto político-religioso entre facciones intracomunitarias. Además, estas indagaciones permitieron posicionar a San Bernardino Chalchihuapan como una comunidad de rápido crecimiento y urbanización; su ubicación cercana a la capital estatal y a Atlixco, el flujo constante de sus habitantes hacia éstas y otros estados, e incluso el extranjero (como migrantes), y el desarrollo industrial, empresarial y carretero de la zona (municipio de Ocoyucan) son algunos factores que la sitúan, dentro de las percepciones de la misma población, como parte de la periferia de la ciudad de Puebla.

La jarciería y la migración han sobresalido como las dos principales fuentes de empleo y de capital económico, a tal punto de constituir sellos característicos de la Junta Auxiliar. De la jarciería destacaron dos aspectos: fue posible ver la existencia de una probable estratificación socioeconómica de la población al encontrar una división en los tipos de empleos generados: de acuerdo al lugar ocupado en la cadena productiva, el control de la materia prima y la cantidad de productos fabricados y comercializados se distinguieron dos grupos, los llamados

“patrones” y “los trabajadores”, identificados con otros grupos religiosos y políticos también hallados en el contexto. El otro aspecto fue su papel central en la relativización de la escolarización al ofertar una gama amplia de empleos para la población de diferentes edades. Por su parte, las breves experiencias de migración de un padre de familia y exalumna de la primaria bilingüe mostraron su importante papel en el reposicionamiento y las resignificaciones de los sujetos en distintos ámbitos: la escuela y su utilidad en el mundo laboral, las relaciones de género en la comunidad y lo conflictivo de la diversidad lingüística y étnica.

Según las estadísticas del INEGI (2010) y del INALI (2008), Chalchihuapan se ubica como una comunidad indígena al contabilizar hablantes del náhuatl (aproximadamente un 11.9% de la población total). Sin embargo, se observó una situación lingüística conflictiva (Torres, 2010) con valorizaciones diferenciadas entre lenguas, pero con una vitalidad “oculta” de la lengua indígena. Esta situación fue relevante ya que la primaria bilingüe, como parte de una política educativa desde el Estado, sostiene un discurso de reconocimiento y respeto a la diversidad lingüística y étnica de la población indígena que choca con las diferentes expectativas y posicionamientos de los padres en cuanto el uso y enseñanza del náhuatl en el espacio escolar y que, por otro lado, encuentra un eco bastante diluido en las explicaciones y reconstrucciones de las elecciones de los padres de familia.

Por último, se halló un conflicto político entre facciones por la disputa del control de los centros religiosos (salonistas *vs.* iglesias) y los cargos públicos locales (antorchistas *vs.* panistas) que mostró una serie de oposiciones intracomunales entre los integrantes de cada facción, reflejándose en el uso de ciertas etiquetas, muchas de ellas estigmatizantes y configurando una situación social compleja. Esta oposición y faccionalismo fue visible entre la población escolar de la primaria bilingüe y marcó diferencias entre perfiles, expectativas, significados e imágenes en torno a la institución.

En ese sentido, el contexto de ubicación, como primer punto desarrollado a partir de la elección, constituyó un marco de interpretación (contexto) para el tema de investigación (el texto) que sirvió como base para darle sentido a lo hallado en el espacio escolar y los testimonios de los padres, y para ir creando las primeras relaciones y explicaciones entre los demás puntos desarrollados y la elección. De igual modo, contribuyó a mostrar la compleja red de relaciones entre la comunidad y la escuela, muchas veces reducida la imagen a dos entes completamente definidos y con claros canales de intercambio.

El segundo punto abordado fue la configuración histórica de la primaria bilingüe y el proyecto promocional construido a lo largo de su trayectoria local. Desde una mirada procesual, se observaron las articulaciones, negociaciones y disputas de intereses entre diferentes actores y sectores sociales implicados en la trayectoria de la primaria desde su fundación hasta la actualidad. Dos figuras fueron significativas: Carmelo, como agente externo y después maestro indígena “sensibilizado”, fundador oficial de la bilingüe y capaz de crear acuerdos entre los diversos intereses locales, y los agentes de escolarización, actores comunitarios presentes en casi todas las fundaciones de las instituciones educativas y que fueron gestores o se sumaron al proyecto de gestión y construcción de la primaria Niños Héroes.

Sin embargo, la fundación fue conflictiva: en tanto competencia de la institución más antigua de la Junta y como oposición a la misma, sentó las bases de una campaña de desprestigio que pervive en la actualidad, no explícita ni abierta, pero sí latente en los comentarios del director y docentes de la primaria Aquiles. Por otro lado, estar adscrita al subsistema indígena fue una “marca” que pesó en la aceptación del servicio, al relacionar el uso y enseñanza del náhuatl en la escuela con la estigmatización, discriminación y subordinación ligados al “ser hablante” de la lengua indígena y al “ser indígena” en el contexto intra y extracomunitario. Estos elementos se conjuntaron con la primera población captada, lo que se nombra como el origen de la mala imagen de la institución: personas sin escolarizarse y con bajos recursos económicos. Esto fundamentó las etiquetas de “escuela para pobres, mugrosos e indígenas”. Lo interesante es que estos apelativos han sido utilizados estratégicamente por los directores y docentes frente a autoridades educativas y diferentes órdenes de gobierno para solicitar recursos en beneficio de la institución y que, como sostuve, los introducen en la contradictoria tarea de combatir la clasificación de “escuela para pobres, mugrosos, indios” dentro de la población y portar los epítetos de “indígena marginado” para gestionar servicios a instancias exteriores.

Dicho uso estratégico ha sido un elemento constitutivo del proyecto promocional del servicio educativo indígena dentro de la comunidad. A raíz del problema de asistencia escolar (constante a lo largo de la historia de la primaria) y la mala imagen de la misma, docentes y directores han implementado una serie de actividades y prácticas para captar y mantener la matrícula de alumnos necesaria: búsqueda de programas institucionales que contribuyan a la flexibilización de la política educativa, visitas domiciliarias, eventos culturales y mejoramiento

de infraestructura y calidad son algunos ejemplos. Estas iniciativas, además de leerse como un objetivo meramente pragmático y de interés por parte de los docentes para permanecer en la zona de trabajo y no ser cambiados, también se pueden interpretar como una elección deliberada de los mismos para buscar lo que llamo “la escolarización de los nuestros”. El caso de María contribuyó a esta segunda lectura. Como se observó a través de su trayectoria escolar, su “afán” por la escolarización de los habitantes de Chalchihuapan se fundamenta en pensarla como un atributo étnico con función igualadora o compensatoria de su posición subordinada, en tanto indígenas, frente al resto de la población, es decir, la escuela como una “defensa” y “herramienta” para el ascenso social de los indígenas; sin embargo, como ya se mencionó en la Introducción, la apropiación étnica de la escolarización no fue un eje central de análisis y, en ese sentido, estas afirmaciones son sólo una primera aproximación a la temática. Como consecuencia del interés de los docentes por la escolarización de los alumnos, el proyecto y sus impulsores han conformado una institución “flexible” y “diferente” que, gracias a la búsqueda de adaptabilidad y negociación de la normativa, permite el acceso a familias con escasos recursos pero también a otro “tipo” de padres, configurando así la diversidad de perfiles.

El desarrollo de este segundo punto sirvió para mostrar cómo la configuración histórica de la primaria y su trayectoria local permiten explicar las diferentes maneras en que se ha posicionado la escuela en la comunidad, el papel de los docentes y directivos en este proceso y las diversas recepciones por parte de la comunidad. Dado que la pregunta rectora fue por qué los padres inscriben a sus hijos en la primaria Niños Héroe, reconstruir su proceso de fundación así como su proyecto promocional permitió indagar en las primeras imágenes construidas en torno a la primaria, la fundamentación de las etiquetas actuales que se usan para describirla, la caracterización de sus alumnos y padres y las acciones, comportamientos y relaciones generadas por los distintos directivos y docentes con los habitantes. Este conjunto de elementos tienen una implicación directa en los motivos y maneras de reconstruir la elección escolar de los padres de familia y los diferentes tipos de primarias bilingües imaginadas. De igual modo, introducir la mirada procesual mostró el carácter dinámico y construido de las fundaciones de los centros educativos y develó las rupturas, negociaciones, conflictos y encuentros implicados en éstas.

El perfil de los padres y su caracterización constituyeron el tercer punto desarrollado. Como ejecutores de la elección, el interés se centró en conocer quiénes eran los padres de familia que enviaban a sus hijos a la primaria bilingüe, pero sobre todo complejizar la mirada

alrededor de su perfil, genéricamente reducido a un grupo homogéneo de “pobres, mugrosos e indígenas”. Después de seguir dos procesos de análisis con una muestra de 18 padres de familia (mirar la generalización y luego las particularidades), se encontraron dos tendencias, en tanto polos extremos de un continuum complejo de posibilidades: padres comerciantes a gran escala, alfabetizados y algunos con altos grados de escolarización, ubicados dentro de los salonistas y simpatizantes de partidos políticos diferentes a Antorcha Campesina. Y otro grupo con los comerciantes a pequeña escala, analfabetas o con pocos grados de escolarización (primaria incompleta) e identificados como iglesistas y antorchistas. Este punto trae a colación las facciones vistas en el contexto comunitario y que marcan de cierta manera las tendencias de los perfiles. Igualmente, a través del análisis de las trayectorias escolares y laborales de los padres, fue posible ubicar a cada grupo en posiciones distintas dentro de la Junta, una de exclusión (o también podría ser de subordinación) y otra de privilegio, ambas muchas veces no fijas ni estáticas.

Los elementos hallados ayudaron a visualizar las primeras divergencias y constantes dentro del universo de los padres y sentar una base a partir de la cual sostener la división propuesta entre dos grupos de padres con diferentes motivos y móviles al momento de reconstruir su elección escolar y los significados otorgados a la primaria. Además, adentrarse a las trayectorias de vida de cinco de ellos incorporó el aspecto experiencial y subjetivo de las elecciones que, junto con los aspectos contextuales e institucionales vistos en los dos primeros capítulos, consolidaron los ejes analíticos desde los cuales abordar el proceso de construcción de la elección escolar y, en general, presentar sus implicaciones.

En el cuarto y último punto desarrollado se abordaron los significados otorgados a la escolarización y las diferentes expectativas y sentidos –por parte de los padres- hacia la misma. La nombrada “importancia de la escuela” fue una temática que constituyó el telón de fondo de muchos testimonios y fue emergiendo como punto de conflicto o motivador latente de las elecciones y las imágenes construidas sobre la institución. En general se encontraron tres diferentes posturas: alta importancia, relativa importancia y nula importancia, atribuidas a la escuela, con diferentes sentidos y expectativas entretrejidas en cada una. Destacaron las cuatro funciones otorgadas a la escuela: como defensa, propiciadora de la movilidad social, mejoramiento de calidad de vida y “visión” y estrategia comunitaria; la discriminación laboral y desempleo generalizado como motivos de la importancia relativa dada a la escuela y la percepción conflictiva entre el espacio escolar y el espacio comunitario (socialización familiar

us. socialización escolar) en los padres que dan nula importancia a la escuela; datos que dicen mucho sobre el sentido asignado a la escuela en un contexto indígena semiurbano como lo es Chalchihuapan y muestran las múltiples y poco mecánicas respuestas y valoraciones hacia ella.

De esta manera los cuatro puntos desarrollados se convirtieron en elementos explicativos e interpretativos a partir de los cuales se pudo analizar el proceso de construcción de las elecciones de los padres de familia. Como consecuencia, se propuso una división entre los padres: los que buscan una oportunidad para escolarizarse y los que buscan una escuela diferente. Esta clasificación fue posible al entrecruzar y superponer las razones explicitadas por los padres²¹³, sus perfiles y posicionamientos dentro de la Junta, los sentidos otorgados a la escuela pero también las diferentes recepciones que tuvo (y ha tenido) el proyecto promocional de la primaria y la consecuente conformación de la población escolar.

Por lo tanto, el primer grupo estuvo integrado mayoritariamente por los padres comerciantes a pequeña escala, con pocos grados de escolarización, iglesistas y antorchistas y la reconstrucción que hacen de sus elecciones se basa principalmente en las razones materiales y de flexibilidad. Es decir, en sus testimonios enfatizan los motivos referidos a cuestiones económicas y de modificación de las normas escolares como elementos sobresalientes de la primaria que permite a sus hijos ser inscritos o evitar la deserción escolar. En algunos casos, éstos fueron vistos como “vitales” ya que la escolarización representa una defensa ante las situaciones de subordinación en la que se encuentran o propiciadora de movilidad social. En la trayectoria local de la primaria, las características de estos padres y sus razones de elección concuerdan con uno de los sectores a los cuales fue dirigido el proyecto promocional desde su fundación y hacia el que directores como Carmelo o María prestan particular atención.

El segundo grupo de padres se conformó con la tendencia opuesta al primero: padres comerciantes a gran escala, con altos grados de escolarización, relacionados con el grupo del Salón y afiliaciones políticas distintas a Antorcha Campesina (con algunas excepciones). Para éstos, las razones formativas y de calidad del servicio fungen como ejes principales en sus decisiones. Resaltan las estrategias pedagógicas, los servicios brindados y el trato de los docentes como parte de la instrucción formativa y educadora que les ofrece la primaria bilingüe y guían su elección. En este grupo, un elemento relevante es la experiencia previa que los padres tuvieron como exalumnos de la primaria Aquiles ya que les permite fundamentar su

²¹³ Las cuales se clasificación en materiales y de flexibilización y formativas y de calidad del servicio.

elección a través del contraste vivencial entre instituciones. Por otra parte, para muchos de los padres los motivos formativos y de calidad del servicio se acoplan al significado que otorgan a la escuela: como mejoramiento de la calidad de vida y “visión” y como una estrategia comunitaria al formar posibles intermediarios que busquen el mejoramiento y “progreso” de la Junta. Finalmente, en la fundación de la primaria y a lo largo de su historia los padres de este segundo grupo fungieron como co-fundadores y benefactores de la misma, y el proyecto promocional también se ha dirigido a ellos pero con el objetivo de incorporar “otro tipo” de familias a la institución, fuera de la “mala” imagen de la primaria (escuela para pobres, mugrosos e indígenas).

Dentro de la clasificación propuesta se encuentra lo que denominé “móvil” de la elección y que considero aporta datos relevantes sobre lo que rodea a la elección como tal: los elementos resaltados y priorizados de la primaria bilingüe, el proceder y quehacer de los docentes según los padres y la imagen que se construye de la misma, en pocas palabras, los diferentes significados otorgados a la institución.

Imaginar la primaria bilingüe

Las dos maneras de construir la elección escolar entre los padres reflejaron diferentes maneras de concebir a la primaria bilingüe en Chalchihuapan. Como una escuela flexible y comprensiva, capaz de negociar y modificar cierta normatividad institucional con el fin de brindar espacio a una población cuyas condiciones estructurales de existencia han constituidos obstáculos en su trayectoria escolar. Y como una escuela alternativa y moderna, alejada de las prácticas consideradas violentas y autoritarias de la primaria Aquiles, con un sentido más allá de la instrucción y capaz de brindar atención diferenciada. En ambas construcciones el actuar y las características personales de los docentes indígenas jugaron un papel crucial para los padres. Los presentarán como “sensibles” ante las particularidades contextuales y personales de la población, amables y pacientes en sus interacciones con los padres y alumnos y familiarizados con el contexto local indígena.

Este hecho permite resaltar la reconfiguración de la primaria bilingüe a partir de los actores y cómo los significados que se le otorgan varían en función de los grupos y arenas locales específicas. Ya no sólo se trata de la escuela estigmatizada, visión ampliamente documentada en varios estudios sobre el sistema indígena en México, sino que la investigación muestra nuevas expectativas y resignificaciones que ciertos sectores de la población están

haciendo de la primaria al posicionarla como escuela alternativa e incluso “moderna”. En ese sentido, se destaca el carácter dinámico y construido de la escuela y cómo los actores vacían diferentes significados en ella; construcción circunscrita a aspectos estructurales (como la misma clasificación de grupos entre padres lo demuestra) y atravesada por procesos estigmatizadores, racistas y discriminatorios.

Sin embargo, ¿cómo se articulan estas dos imágenes y significados de la primaria Niños Héroe en Chalchihuapan con las maneras de concebir al sistema indígena dentro de la política educativa nacional? ¿Qué nos pueden decir estos hallazgos más allá de lo local? A lo largo de la investigación se fueron encontrando varios elementos que, sin ser temas centrales de la misma, aportan posibles respuestas a estas dos interrogantes o, por lo menos, abren la discusión y plantean nuevas preguntas.

El primer aspecto tiene que ver con los imaginarios y representaciones de la educación indígena como educación compensatoria, diferencial, segregacionista y precaria; visión ya ampliamente documentada y que se ha posicionado como uno de los grandes retos y problemas de la política educativa dirigida a la población indígena. A través de la pregunta de investigación y el trabajo sobre los tipos de primarias existentes en la Junta (una indígena y dos no indígenas) fueron emergiendo relaciones clasistas y racistas comunitarias y dentro del sistema educativo, concepciones sobre una escuela “buena” o “mala” y “atrasada”, y pistas para comenzar a responder cómo y qué se pone en juego en la construcción de dichas imágenes y representaciones.

Los apelativos estigmatizantes puestos a la primaria bilingüe, las diferencias sociales establecidas entre quienes asisten a tal o cual escuela y la campaña de desprestigio por parte de la primaria Aquiles hacia una de sus competencias, son algunos elementos que visibilizan las relaciones racistas, clasistas y discriminatorias establecidas en espacios inter-étnicos semiurbanos y dentro del magisterio poblano. Estas relaciones sin duda aluden a un contexto nacional más amplio pero que también se articulan con los procesos de diferenciación, estratificación socioeconómica y de disputas faccionales del contexto local, como la investigación lo muestra.

Por otro lado, las representaciones e imágenes de lo que es o debería ser una “buena” o “mala” escuela aparecieron a lo largo de los testimonios de los padres. De inicio, parece ser que ni la amplia infraestructura ni los servicios nuevos y únicos (como la sala de computadoras

con internet) de la primaria bilingüe la han “salvado” de la estigmatización local, colocando a los aspectos materiales en un segundo plano y que la frase de uno de los exalumnos lo remarca: “[la bilingüe] es una escuela para ricos donde asisten los pobres”. ¿Qué es lo que rescatan y enfatizan, entonces, los padres de familia? Para los de la bilingüe, son las prácticas educativas y el tipo de relaciones que los docentes establecen con la comunidad y sus habitantes lo que convierten a la primaria Niños Héroes en una opción deseable. Sin embargo, ¿qué sucede con los padres de las otras dos instituciones? Por lo indirectamente indagado, lo “marginal” o el “atraso” de una escuela bilingüe probablemente esté sustentado más en las representaciones o imaginarios en torno a lo “indígena” y las ya mencionadas relaciones clasistas, racistas y las prácticas discriminatorias que adquieren sentidos y pesos diferentes en cada contexto particular. Este hecho llama la atención sobre lo limitante de quedarse con la construcción de la primaria indígena como “marginada” y “estigmatizada” sin indagar lo que de fondo está moviéndose en dichas representaciones y los procesos contextuales en que se gestan; hecho que invisibiliza precisamente lo hallado en la investigación: una resignificación de la “escuela marginada y estigmatizada” por parte de un grupo de padres.

Un segundo aspecto para reflexionar es la representación e imaginario social en torno a la educación indígena gestada desde las políticas públicas. Dentro del proyecto promocional de la primaria bilingüe se analizaron los denominados usos estratégicos de las etiquetas discriminatorias y estigmatizantes como “indígena pobre, marginado”, así como las relaciones entre el monolingüismo en lengua indígena y el “atraso y marginación” de una comunidad, para solicitar recursos en beneficio de la primaria. Este hecho, además de evidenciar el posicionamiento estratégico de los directivos y docentes y su margen de acción dentro de las estructuras educativas, también muestra la legitimación de dichos estigmas por parte de los hacedores de política pública al responder al llamado; alimentando así, desde arriba, la imagen compensatoria y marginal del sistema indígena dentro de la educación. Circunstancia que resalta la reproducción de los estigmas históricamente construidos en torno al “indígena” y “lo indígena” dentro de las políticas públicas e indirectamente la posible existencia de un currículum oculto (Jiménez, 2013: comunicación personal) que la fundamente, a pesar del discurso de respeto y reivindicación de la diferencia étnica, lingüística y cultural en tanto riqueza de la nación y derecho de los pueblos indígenas.

Este último elemento se conecta con un tercer aspecto sobresaliente: el lugar secundario de la pertinencia cultural y lingüística en las elecciones de los padres de familia, en

la construcción de la imagen de la primaria indígena y en la caracterización del subsistema por parte de los padres y dentro del magisterio mismo. Si bien el propio Carmelo y otros directores justificaron la existencia de la institución debido a la pérdida “cultural” y lingüística del náhuatl en la Junta y una falta de atención pertinente en ese sentido, en la caracterización del subsistema y la solicitud de recursos tiene más relevancia la atención compensatoria para sectores excluidos de la escuela por cuestiones económicas y la flexibilidad de las normas para lograrlo (el “indígena marginado”) que la pertinencia cultural y lingüística o el derecho de los pueblos indígenas a recibir una educación acorde a sus necesidades y características. Por su parte, en las reconstrucciones que los padres hicieron de sus elecciones, el uso, enseñanza o aparición de la lengua indígena entre los motivos estuvo casi ausente, como la clasificación propuesta lo mostró en su momento. Parece ser que el paradigma intercultural y bilingüe que desde lo institucional se sostiene, en la práctica y en las construcciones desde los actores se yuxtapone (Jiménez, 2009) e imbrica con otros paradigmas, imaginarios y estereotipos. No obstante, la ausencia de lo lingüístico dentro de las elecciones e imaginarios no significa una ausencia de la etnicidad, ya que de lo contrario estaría reduciendo lo étnico a lo lingüístico (aun cuando muchos padres y docentes lo hagan). Por lo tanto, cabría preguntarse de qué manera la etnicidad, en tanto eje analítico, incide en las elecciones y la manera de imaginar la primaria bilingüe, relacionándola con otras expresiones de etnicidad, más allá de la lengua. Por desgracia, muchos de estos elementos, solamente esbozados a partir de las elecciones, constituyen en sí temas y posibles caminos de investigación.

¿Por qué seguir investigando las escuelas?: Posicionamiento, caminos trazados y retos

La investigación realizada buscó aportar información en tres ámbitos: la construcción de la escuela bilingüe (nivel primaria) a partir de los propios actores, la instauración de la primaria bilingüe en contextos semiurbanos o en zonas periféricas (con sus implicaciones lingüísticas, sociales y económicas) y su convivencia con otras primarias de sistemas educativos diferentes, y el universo y perspectiva de los padres de familia.

Romper con la idea monolítica de la escuela (y en este caso de la escuela bilingüe o indígena) fue uno de los fines subyacentes en toda la investigación. Además de los ya conocidos “diagnósticos” de las mismas y del sistema educativo indígena en general, mi interés se centró en conocer qué era lo que se movía detrás de la “escuela para pobres, mugrosos e indígenas” y cómo era que padres, docentes y exalumnos, principalmente, significaban, interpretaban y daban sentido a esta clasificación. Como fue posible observar, detrás de esta

caracterización se esconden tramas contextuales, institucionales y personales, históricamente configuradas y que sin duda mostraron una visión dinámica y compleja del fenómeno. La primaria bilingüe no es siempre la misma y así como se ve atravesada por un contexto sociocultural específico, los actores la van resignificando a lo largo del tiempo, dentro de un marco estructural innegable (entiéndase política pública educativa, estructuras económicas, etc.)

Por otro lado, el interés en San Bernardino Chalchihuapan radicó precisamente en lo particular del contexto: una comunidad clasificada desde las estadísticas como indígena (por contar con hablantes del náhuatl), pero en cercanía con dos grandes centros urbanos, introducen a la Junta dentro de diferentes flujos y dinámicas y la ubican en una zona que podría denominarse como periférica a la ciudad de Puebla. ¿Qué sucedía en comunidades con dichas características y su relación con las escuelas indígenas? ¿Yendría sentido una primaria bilingüe? De igual modo, la existencia de dos primarias generales conviviendo con una bilingüe llamaba la atención, de entrada por la anomalía institucional que significa, pero también por el tipo de relación establecida entre ellas. Lo hallado mostró relaciones tensas y en algunos casos conflictivas entre instituciones, donde estuvieron implicados procesos de diferenciación social y estigmatización, relacionados de diferente manera con el contexto local.

El tercer ámbito justificó el hecho de enfocar la atención en un solo actor. Mi interés principal radicaba en saber qué era lo que sucedía dentro del universo de los padres de familia: quiénes eran, cómo eran, qué esperaban y querían de la escuela, qué sentidos le estaban dando. Durante la investigación, un tema latente fue la relación -dinámica y muchas veces conflictiva- entre los docentes y los padres. Al inicio me parecían mundos completamente distintos y con metas divergentes, percepción fundamentada en las pasajeras y constantes rencillas suscitadas. No obstante, la investigación me permitió encontrar puntos de encuentro y, a partir de lo dicho, explicado y externado por los padres, comenzar a pensar en posibles puentes que aporten en el diálogo mutuo de ambos grupos.

Esto último me lleva a la pregunta del subapartado, punto que se articula con lo comentado al inicio sobre el posicionamiento frente a la investigación y la responsabilidad social y académica del investigador: ¿por qué seguir estudiando a las escuelas? Es decir, ¿cuál es la utilidad “práctica” de las investigaciones enfocadas a los procesos educativos? Interrogantes ante las cuales se debería tener alguna respuesta o posicionamiento dado el alto número de estudios, evaluaciones, encuestas y demás documentos existentes sobre el campo educativo.

Personalmente considero la investigación educativa como una vía para develar e intentar explicar todo lo que acontece alrededor, entre y dentro de los procesos educativos y, a partir del enfoque que se propone desde la Antropología de la educación, re-plantear los viejos “problemas” desde otras perspectivas, incorporando conceptos teóricos y metodologías que permitan enriquecer y complejizar los análisis, haciendo justicia así a la muchas veces “caótica” realidad.

Sin embargo, me parece que el error está en creer que la investigación por sí sola solucionará las diversas problemáticas estudiadas y que los resultados convertidos en una especie de recomendaciones o llamadas de atención serán suficientes. Una investigación educativa (y podría decirse investigación en general²¹⁴) puede convertirse en un diagnóstico, denuncia o replanteamiento de la “realidad”, pero sus audiencias y límites se ven marcados por su contexto de producción (pienso en la Academia). En ese sentido, se convierte en una herramienta (e incluso en ciertas circunstancias “campo de lucha”) que indudablemente necesita un trabajo posterior y de seguimiento para “operativizar” las diversas pistas y “cómos” posibles que los resultados en algunos casos muestran. Por lo tanto, me parece importante remarcar los diferentes alcances de la investigación en educación, pero al mismo tiempo enfatizar en los otros “campos de lucha” desde los cuales se puede (y se debería) incidir. Considero por lo mismo que el magisterio, las políticas públicas (SEP, DGEI, CGEIB), las ONG’s, la iniciativa privada, etc., con sus lógicas y contradicciones, necesariamente tendrían que articularse con la investigación si, lo que finalmente se quiere, es “solucionar” las grandes problemáticas.

²¹⁴ Sin negar los diferentes tipos de investigación existentes como la investigación acción, colaborativa y demás, donde el posicionamiento y papel activo y activista del investigador es exigido y fundamental en el estudio.

ANEXOS

Guías de entrevistas

Guía 1: **Padres de familia**²¹⁵

Nombre:

Edad:

Ocupación:

Escolarización:

L1 y L2:

Hijos y grados:

- 1.- Trayectoria escolar de los hijos (subsistema educativo, lugar, razones de la elección)
- 2.- Aspectos considerados como positivos de la escuela
- 3.- Aspectos considerados como negativos de la escuela
- 4.- Mismos aspectos (positivos y negativos) pero para el subsistema indígena (¿diferencias? ¿semejanzas?)
- 5.- Función (es) de la escuela (¿para qué sirve la escuela? / ¿para qué sirve la escuela bilingüe?), ¿qué significa “bilingüe”?
 - 5.1 ¿Existen diferencias entre primarias de la comunidad? ¿Cuáles y por qué?
 - 5.2 *¿Por qué se gestionó la primaria bilingüe? ¿Por qué elegir el subsistema indígena?
- 6.- ¿Por qué manda a sus hijos a la escuela? / ¿Por qué manda a sus hijos a la escuela bilingüe?
- 7.- ¿Cómo le gustaría que fuera la escuela (bilingüe)? (qué deberían enseñar, cómo deberían trabajar los profesores, qué deberían aprender los alumnos)
- 8.- ¿A qué le gustaría que se dedicaran sus hijos? ¿Qué ocupación/profesión/ actividad le gustaría que realizaran?
- 9.- Historia lingüística de los padres
 - 8.1 Contexto de aprendizaje L1 y L2
 - 8.2 Dificultades (discriminación) o ventajas del uso de cada lengua
 - 8.3 Transmisión intergeneracional: ¿qué lengua habla y enseña a sus hijos?
- 10.- Trayectoria escolar de los padres: grados cursados y grados deseados (expectativas)

Docentes

Nombre:

Edad:

Escolarización (formación docente):

Trabajos anteriores:

L1 y L2:

Lugar de residencia:

- 1.- Historia de la escuela bilingüe: fundación, actores, razones de apertura, por qué bilingüe
- 2.- ¿Cuál es la función de la primaria bilingüe? ¿Qué es lo que busca? ¿Cuáles son sus objetivos en la comunidad?
- 3.- ¿Existen diferencias entre primarias de la comunidad? ¿Cuáles y por qué?

²¹⁵ Estas guías serán utilizadas también para los padres de familia, docentes y autoridades relacionados con el sistema general, por lo tanto, sufrirán algunas modificaciones.

- 4.- ¿Por qué los padres de familia eligen el subsistema indígena y no el general?
- 5.- Trayectoria escolar de los docentes: instituciones de formación, paso por la escuela, experiencias significativas

Autoridades

Nombre:

Edad:

Cargo:

L1 y L2:

Escolarización:

Ocupación (para el caso de autoridades no escolares):

- 1.- ¿Cómo fue el proceso de fundación de las primarias? ¿Quiénes intervinieron? ¿Por qué se optaron por dichos sistemas en cada ocasión?
- 2.- Aspectos considerados como positivos de la escuela
- 3.- Aspectos considerados como negativos de la escuela
- 4.- ¿Qué diferencias y semejanzas encuentra entre ambos sistemas educativos?
- 5.- Funciones de la escuela (general y bilingüe) ¿para qué sirve la escuela a la comunidad?
- 6.- Cómo debería ser la escuela de Chalchihuapan

BIBLIOGRAFÍA

Aceves Lozano, Jorge E. (2008) “Un enfoque metodológico de las historias de vida” en *Proposiciones*, Vol. 29, Santiago de Chile, edición SUR.

Aguirre Beltrán, Gonzalo (1973) *Teoría y práctica de la educación indígena*, México: FCE.

_____ (1983) *Lenguas vernáculas, su uso y desuso en la enseñanza: La experiencia de México*, México: FEC.

Aguirre Lora, María Esther (2001) “Acercamiento a las historias de la educación” en *Seminario de historia y etnografía de la educación*, COLSAN, UPN, 2001-2002, pp. 1-16.

_____ (2008) “Un enfoque metodológico de las historias de vida” en *Proposiciones*, Vol. 29, Santiago de Chile, edición SUR.

Agudelo, Pedro Antonio (2011) “(Des)hilvanar el sentido/los juegos de Penélope. Una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales” en *Uni/pluridiversidad*, vol. 11, no. 3, pp. 1-18.

Andersen, Margaret (2006) “Race, Gender, and Class Stereotypes: New Perspectives on Ideology and Inequality”, *Norteamérica*, 1, 69-91.

Anderson-Levitt, Kathryn M. (2012) *Anthropologies of education. A global guide to ethnographic studies of learning and schooling*, Berghahn Books: New York-Oxford.

Antequera Durán, Nelson H. (2004) *La educación indígena en la Sierra Norte de Puebla: un espacio de conflicto*, UNAM-FFyL, Maestría en Antropología.

Arizpe Lourdes (2007) “Migración mexicana, interacción cultural”, En Cabrera Enriqueta (compiladora) *Desafíos de la migración. Saldos de las relaciones México-Estados Unidos*, México: Planeta.

Avalos Aguilar, Spencer Radames (2005) *Entre la fantasía y la dominación: Análisis de la reproducción social en una escuela rural indígena*, Puebla: BUAP, Tesis de licenciatura en Antropología social.

Barbosa Cano, Manlio (2012) *Las regiones naturales, étnicas y culturales de Puebla*, Puebla-México: BUAP-Educación y Cultura.

Barth, Frederik (1976) “Introducción” en F. Barth (comp.) *Los grupos étnicos y sus fronteras: la organización social de las diferencias culturales*, México: FCE.

Berger, Peter L. y Thomas Luckmann (1997) *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Bertely, María (1997) “Escolarización y etnicidad entre indígenas yalaltecos migrantes” en María Bertely y Adriana Robles Valles (coords.) *Indígenas en la escuela*, México: COMIE.

_____ (1998a) *Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteca migrante*, Tesis de doctorado en Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

_____ (1998b) “Educación indígena del siglo xx en México”, en Pablo Latapí, *Un siglo de educación en México*, t. II, Mexico: FCE.

_____ (2000a) *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense: etnografía para maestros*, México, Colección Horizontes Alternativos para los docentes III.

_____ (2000b) *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)”, en *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, núm. 1, enero 2004-mayo 2005, México, Pomares, pp. 39-62.

_____ (2008a) “La historia social de la escolarización en pueblos indígenas y tribales. Múltiples maneras de vivir la escuela” En Bertely, María, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.) *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito-México-Iquitos: Abya Yala, CIESAS-IIUP, pp. 33-56.

_____ (2008b) “Configuraciones y reconfiguraciones étnicas en zapotecos migrantes analfabetos y escolarizados”, en María Bertely (coord.), *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, México: CIESAS.

Bertely Busquets, María y Erika González Apodaca (2003) “Educación y diversidad” En *Educación, derechos sociales y equidad*, Tomo 1, México: COMIE.

Bolívar Botia, Antonio (2002) “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Consultado el 1 de marzo de 2012, <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.

Bourdieu, Pierre (1979) “Cultural reproduction and social reproduction” en Jerome Karabel y A.H. Haslye (edit.) *Power and Ideology in Education*, USA: Oxford University Press

_____ (1985) “El espacio social y la génesis de las clases”, *Espacios 2* (julio-agosto), 24-55

_____ (1999). “Comprender”. En *La miseria del mundo*. México: FCE.

Cano Aguilar, Adán (2006) *Percepciones y expectativas de padres de familia indígenas en torno a la educación escolar de sus hijos. Las familias huastecas de la Fernando Amilpa, en la Z. M. M.*, Tesis de Maestría en Ciencias con orientación en Trabajo Social, Universidad Autónoma de Nuevo León.

- Cardoso de Oliveria, Roberto (2007) *Etnicidad y estructura social*, México: CIESAS-UAM-UI.
- Castoriadis, Cornelius (1975) *La institución imaginaria de la sociedad*, Vol. 2, Barcelona: Tusquets.
- _____ (2005) *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Castro Domingo, Pablo y Luis Rodríguez Castillo (2009) “Antropología de los procesos políticos y del poder”, en *Alteridades* 19 (38), pp. 107-127.
- Chávez González, Mónica Lizbeth (2010) *Familias, escolarización e identidad étnica entre profesionistas nabuas y tenek en la ciudad de San Luis Potosí*, Tesis de doctorado en Ciencias Sociales, DF: CIESAS.
- Coronado Suzán, Gabriela (1999). *Porque hablar dos idiomas...es como saber más. Sistemas comunicativos bilingües ante el México plural*, México: CIESAS-SEP-CONACYT.
- CONAPO (2010) *Mapa B.21.5 Puebla, Región V Puebla: Grado de marginación por Municipio*, México: SEGOB.
- Conde Guadarrama, Raquel (2005) *Porque ticuiskej totajtol se nemilis: espacios de vitalidad lingüística en una comunidad nabua bilingüe (San Miguel Tzinacapan)*, Tesis de Maestría en Lingüística Indoamericana, DF: CIESAS.
- CONEVAL (2010) *Medición municipal de la pobreza*, México: CONEVAL.
- Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, versión PDF.
- Crenshaw, Kimberly (1991) *Mapping the margins : Intersectional, identity politics, and violence against women of color*, Stanford Law Review, Vol. 43, No. 6 (Jul., 1991), pp. 1241-1299.
- Curiel, Ochy (2007) Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 26, 92-101.
- De Gortari Krauss, Ludka y Juan Briseño (2003) *Experiencias y retos de la educación bilingüe en zonas indígenas*, México: SEP.
- De Jesús Gómez, Ma. Teresa, Fernández Uriarte, Marco Antonio, et. al. (1994). *Espacios adecuados para el desarrollo económico. San Bernardino Chalchihuapan, Puebla*, Tesis de licenciatura, Arquitectura, BUAP.
- DGEI (1990). *Programa para la modernización de la educación indígena (1990-1994)*, México, DGEI, SEP, Subsecretaría de Educación Elemental.
- DGEI (2004). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. México: SEP/CGEIB.
- DGEI (2006). *Parámetros Curriculares. Lengua Indígena*, México: DGEI/SEP.

Dietz, Gunther (1999) "Etnicidad y cultura en movimiento. Desafíos teóricos para el estudio de los movimientos étnicos." En *Revista Nueva Antropología*, noviembre, Vol. XVII, número 056, p. 81-107.

_____ (2003) *Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad en Educación: una aproximación antropológica*, México: FCE.

Dietz, Gunther y 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.

Dirección General de Educación Indígena (DGEI), <http://basica.sep.gob.mx/dgei/start.php?act=mision>, Consultado el 11 de marzo de 2013.

Escalante Fernández, Carlos (2009) *Entre la apropiación y la resistencia mazahuas. Cultura escolar y cultura local (1879-1940)*, tesis de doctorado, Toluca: El Colegio Mexiquense.

Ezpeleta, Justa y Eduardo Weiss (2000) *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*, México: DIE-CINVESTAV.

Flores Martínez, Areli (2006) *Te voy a escribir una oración en totonaco. Estudio comparativo sobre algunos aspectos del español escrito de niños bilingües totonacos y niños monolingües de la ciudad de Puebla*, Tesis de licenciatura, Puebla: BUAP.

García Alcaraz, María Guadalupe (2002) "La participación de los padres de familia en educación, siglos XIX y XX" en Luz Elena Galván Lafarga (coord.) *Diccionario de historia de la educación en México*, Proyecto Conacyt, versión electrónica. En <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/intro.htm> consultado el 29 de octubre de 2012.

Giménez, Gilberto (2006) "El debate contemporáneo en torno al concepto de etnicidad", *En Culturas y representaciones sociales*, Año 1, no. 1, septiembre 2006, pp. 129-144, Bajo licencia creative commons 2.5 México, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/mx>.

Gledhill, John (2000) *El poder y sus disfraces*, Barcelona: Ediciones Bellaterra

Gleich, Utta Von (1989). *Educación Primaria Bilingüe Intercultural*, Eschborn: GTZ.

Gobierno del Estado de Puebla (1999) *Centro Nacional de Desarrollo Municipal*, Puebla: Gobierno de Puebla.

Gobierno del estado de Puebla (2001) *Ley orgánica municipal del estado de Puebla*, formato PDF.

Goethals, Sara (2005) *Educación intercultural bilingüe y realidad escolar: investigación en tres escuelas primarias de los Altos de Chiapas (2004-2005)*. San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México, México: FAEIB-Fundación Ford-Innovación y Apoyo Educativo A.C.

- Goffman, Erving (2006) *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires-Madri: Amorrortu.
- Gonzalez Apodaca, Erika (2008) *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixte*, México: UAM-I.
- Guarneros Rodríguez, M. del Jazmín (2011) *La identidad lingüística y étnica en la práctica docente. Estudio de caso del Centro educativo preescolar indígena Angélica Castro. Coxcatlán, Puebla*. (Tesis inédita de licenciatura). Puebla: BUAP.
- Guber, Rossana (2005) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Guerra Ramírez, María Irene, (2007) “¿Cuánto vale la escuela? El significado formativo del bachillerato desde la perspectiva de los estudiantes”, en Carlota Guzmán Gómez y Claudia Saucedo Ramos (coords.), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*, México-Barcelona: CRIM-UNAM-Pomares, pp. 71-98.
- Guevara, N. Gilberto. (1996). *La Relación Familia-Escuela. El Apoyo de los Padres a la Educación: Clave para el desempeño*. Educación. México.
- Guzmán Ordaz, Raquel (2010) Migración feminizada y ciudadanía. El caso ecuatoriano en Sevilla, Tesis doctoral, Universidad de Sevilla (inédita).
- Huerta Velázquez, Edna (2009) “La relación escuela-padres en las secundarias en México” en Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), Veracruz, Ver.
- INALI, Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, Publicado en el D.O.F. el día 13 de marzo de 2003.
- INALI (2008) Catálogo de lenguas nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas, versión PDF.
- INEGI (2010) *Estadística*, <http://www.inegi.org.mx/>, Consultado el 12 de agosto de 2012.
- Jiménez Huerta, Fernando (1991) *¿El vuelo del fénix? Antorcha Campesina en Puebla*, Puebla: BUAP.
- Jiménez Naranjo, Yolanda (2009) *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*, México: CGEIB.
- Martínez Buenabad, Elizabeth (1994). *Las políticas educativas indigenistas y sus repercusiones, lingüísticas y culturales, en el aprovechamiento escolar de niños serranos a finales del siglo XX*. Tesis de licenciatura, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- _____ (2008) *Análisis de las relaciones interétnicas. niños indígenas migrantes desde una escuela periférica de la ciudad de Puebla*. Tesis doctoral, México, CIESAS.
- Meseguer Galván, Shantal (2012) *Imaginarios de futuros de la juventud rural. Educación Superior Intercultural en la Sierra de Zongolica, Veracruz, México*, Tesis Doctoral, Universidad de Granada.

Mercado, Ruth (1992) *La escuela en la memoria histórica local. Una construcción colectiva*, Nueva Antropología, Vol. XII, No. 42, México.

_____ (1995) “Procesos de negociación local para la operación de las escuelas” en Elsie Rockwell (coord.) *La escuela cotidiana*, México: FCE, pp. 58-87.

Mena Ledesma, Patricia (1999) “Actitudes lingüísticas e ideologías educativas”, En *Alteridades*, 9 (17), págs. 51-70.

Mena, Patricia, Muñoz, Héctor y Arturo Ruiz (1999). *Identidad, lengua y enseñanza en escuelas bilingües indígenas de Oaxaca*, Oaxaca: UNP-Oaxaca, Sistema de Investigación Regional “Benito Juárez.

Messing, Jaqueline H. E. y Elsie Rockwell (2006) “Local language promoters and new discursive spaces: mexicano in and out of schools in Tlaxcala” En Hidalgo, Margarita, *Mexican indigenous languages at the Dawn of the Twenty-first century*, Berlin-New York: Mouton de Guyter.

Miranda, Roberto Alfredo (1995) “Expectativas sobre la escuela: la percepción de la familia escolar”, en *Perfiles Educativos*, enero-marzo, número 67, México: UNAM, pp. 27-36.

Nicholas, W. Ralph (1965) “Factions: An comparative analysis” En Michael Banton (ed.), *Political Systems and the Distribution of Power*, New York: Tavistock Publications

Noriega, Margarita (2010) “Sistema educativo mexicano y organismos internacionales: Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico”, en: Arnaut, Alberto y Silvia Giorguli, Coords., *Educación. Los grandes problemas de México*, México, El Colegio de México, 659-684. <http://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf>.

Levinson, Bradley y Dorothy Holland (1996) *Introduction. The Cultural Production of the Educated Person*, Albany: SINY Press.

Levinson, Bradley y Mica Pollock (2011) *A companion to the Anthropology of Education*, New Jersey: Wiley-Blackwell.

Lewellen, Ted. C. (2003) *Introducción a la antropología política*, Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Orden Jurídico Poblano, *Plan de Desarrollo Municipal de Ocoyucan, Puebla, 2008-2011*, Secretaría del Gobierno de Puebla.

Podestá Siri, Rossana (2000). *Funciones de la escuela en la cultura oral nabuatlaca*, México: SEP.

Proyecto CIESAS-UNICEF (2007) *Educación indígena, experiencias ejemplares: Tosepan kalnemachtilyan, la escuela de todos*, náhuatl (Puebla), proyecto CIESAS-UNICEF, Cuetzalan, Puebla.

Programa Escuelas de Calidad (PEC), Subsecretaría de educación básica, sitio web, Consultado el 13 de marzo de 2013.

Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica, Diario Oficial de la Nación, 23 de julio de 2003.

Rappaport, Joanne (2011) “Más allá de la observación participante: la etnografía colaborativa como innovación teórica, En *Reflexiones desde nuestras prácticas políticas y de conocimiento situado*, Tomo II, pp. 328-370.

Rockwell, Elsie (1995) “De huellas, bardas y vereda. Una historia cotidiana en la escuela” en *La escuela cotidiana*, México: FCE, 13-57

_____ (2002) “Imaginando lo no documentado: del archivo a la cultura escolar” en Civera, Alicia, Carlos Escalante y Luz Elena Galván (coords.) *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*, Toluca: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado del México- El Colegio Mexiquense, A.C., pp. 207-234.

_____ (2005) “La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares” En: *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, 1. Pp. 28-38. Barcelona: Pomares.

_____ (2007) *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala, Zamora-México*: COLMICH-CIESAS-DIE CINVESTAV.

_____ (2009) *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires: Paidós.

Rockwell, Elsie y Erika González Apocada (2012) “Anthropological research on educational processes in Mexico” en Anderson-Levitt, Kathryn M. (edit.) *Anthropologies of education. A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*.

Rebolledo Angulo, Valeria (2009) *Experiencias escolares y transformaciones sociolingüísticas a lo largo de tres décadas en San Isidro Laguna, Valle Nacional, Oaxaca*. Tesis de Maestría, DIE-CINVESTAV.

Saucedo Ramos, Claudia (2001) *Entre lo colectivo y lo individual. La experiencia de la escuela a través de los relatos de vida*, Tesis de Doctorado, México: DIE-CINVESTAV.

_____ (2007) “La importancia de la escuela en las experiencias de vida de los estudiantes: su valoración retrospectiva a través de relatos de vida, en Carlota Guzmán Gómez y Claudia Saucedo Ramos (coords.), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*, México-Barcelona: CRIM-UNAM-Pomares, pp. 23-43.

Schmelkes, Sylvia (1994a) *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, México: SEP.

_____ (1994b) “La desigualdad en la calidad de la educación primaria”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXIV, no. 1 y 2, pp. 13-38.

_____ (2005) *La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso*, México: FCE.

Schmelkes, S. et al. (1979). “Estudio Exploratorio en la Participación Comunitaria en la Escuela Básica Formal”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. IX. Número 4.

SEP, Subsecretaría de Educación Básica, PEC, www.sep.gob.mx, Consultado el 13 de marzo de 2013.

Sinisi, Liliana (1999) “La relación ‘nosotros-otros’ en espacios escolares ‘multiculturales’. Estigma, estereotipo y racialización, En *“De eso no se habla...” Los usos de la diversidad en la escuela*, María rosa Neufeld y Jeans Ariel Thisted (compiladores), Buenos Aires: Eudeba, versión PDF.

Speed, Shannon (2011) “Forjado en el diálogo: hacia una investigación activista críticamente comprometida” en *En Reflexiones desde nuestras prácticas políticas y de conocimiento situado*, Tomo II, pp. 409-444.

Stephen, L. (2002) *Zapatas lives! Histories and cultural politics in southern Mexico*, Berkely: University of California Press.

Swartz, M., Turner, V., Tuden, A. (1994) Introducción a “*Political Anthropology*, Chicago, Aldine” en *Alteridades* No. 8, pp. 101-126.

Terracena Elvia y María Bertely, (1997) “Identidad cultural, cultura nacional y escuelas públicas en México y Francia”, en María Bertely Busquets y Adriana Robles Valles, *Indígenas en la escuela*, México: COMIE, pp. 177-191.

Torres Corona, Velia (2010) *Logros y contradicciones de la Educación Intercultural Bilingüe en una escuela primaria indígena bilingüe del municipio de Ocoyucan, Puebla. Un análisis sociolingüístico*. Tesis de licenciatura (inédita), BUAP.

Urteaga, Maritza (2010) “Género, clase y etnia. Los modos de ser joven”, en Rossana Reguillo, (coordinadora), *Los Jóvenes en México*, México Fondo de Cultura Económica, Conaculta, pp. 15-51.

Vargas, María Eugenia (1994) *Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*, México: CIESAS.

Velasco Honorio y Ángel Díaz de Rada (2006) *La lógica de la investigación etnográfica; un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*, Madrid: Trotta.

Villarroel Rosende, Gladys y Ximena Sánchez Segura (2002) “Relación familia escuela: un estudio comparativo en la ruralidad” en *Estudios Pedagógicos*, No. 28, Universidad Austral de Chile, Valdivia.

Warman, Arturo, Margarita Nolasco, Guillermo Bonfil et.al. (1970) *De eso que llaman Antropología Mexicana*, México: Editorial Nuestro Tiempo.

Zamora Arreola, Antonio (1990) “Aproximaciones para el estudio de la acción social: de los reduccionismos objetivistas y subjetivistas a propuestas globalizadoras”, en *Sociológica*, UAM-A, Año. 5, Num. 14, septiembre-diciembre.

ARCHIVOS

Archivo de la Primaria Bilingüe Niños Héroe de Chapultepec, APBNHCh, Varios documentos.

Archivo personal de la familia Guzmán Montes.

Archivo personal de Guadalupe Ócotl García.