

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Secundaria técnica: sentidos en una región otomí de Hidalgo

Tesis

Que para obtener el Grado de Doctor en Educación

Presenta

Justino Viguera Monroy

Directora de Tesis

Dra. Amalia Nivón Bolán

México, D. F. septiembre de 2013.

Índice

4 Agradecimientos

1. Antecedentes, implicación y proyecto

5 Introducción

7 Delimitación del objeto de estudio

9 Características del tipo de estudio

15 Orientaciones teóricas sobre el sentido

22 Autobiografía otomí

2. Desarrollo de las escuelas secundarias técnicas

37 Introducción

38 Antecedentes de las escuelas secundarias técnicas

48 Reforma Educativa de 1974

60 Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica

65 Reforma de Educación Secundaria (2006-2011)

3. La educación indígena en Tenango de Doria, Hidalgo

81 Introducción

81 Conceptualización del indio

82 Contexto general de Tenango de Doria

84 La población otomí en la historia de México

89 Lenguas indígenas en Tenango

92 Una mirada a Tenango

96 Los tenangos que se bordan en Tenango

100 Efectos migratorios en la reprobación y la deserción escolar

103 Inequidades educativas

4. Prácticas educativas en Tenango y los sentidos de la secundaria técnica

| | |
|-----|--|
| 114 | Introducción |
| 115 | Sentidos en los actores educativos de la secundaria |
| 119 | Lo imaginario social en los otomíes |
| 132 | “Todos somos indígenas”. “Ser indígena es ser importante” |
| 134 | Hijo: para qué enseñarte una lengua, por la cual te iban a hacer burla |
| 138 | Expectativas de los docentes |
| 142 | Nos roban a nuestros alumnos |
| 146 | Que aprendan la lengua de aquí para que los niños adelanten |
| 151 | De qué sirve que los alumnos hablen otomí y los maestros no |
| 161 | Reflexiones finales |
| 169 | Bibliografía |
| 182 | Anexos |

Agradecimientos

Porque siempre he dicho que la primera obligación del ser humano es ser agradecido, vaya mi agradecimiento a:

Amalia Nivón Bolán, Rosa María González Jiménez, Raúl Enrique Anzaldúa Arce, Beatriz Ramírez Grajeda, Elizabeth Hernández Alvidrez, Jorge Tirzo Gómez, Luis Pérez Álvarez, Samuel Arriarán Cuellar, Patricia Medina Melgarejo, Xavier Rodríguez Ledesma, José Antonio Serrano Castañeda, Mauricio Beuchot Puente, Guadalupe Díaz Tepepa, Leif Korsbaek, Rafael Luna Rosales, Esteban Villegas Vera, Pablo Zapata Perusquía, Alma Elizabeth Vite Vargas, María del Carmen Moreno Mota, Severo Callejas López, Isaac Ángeles Contreras, Beberli Lara Argüelles, José Valdemar García Sánchez, Antonio Sevilla García, Amalia Imelda González Hernández, Aída Hernández Gómez, Apolinar Santos, José Basilio, Emigdio Flores Guerrero, Juana Guerrero Santiago, Alfonso Nicolás Sanagustín Saavedra, Benito Martínez Pérez, José Antonio Batalla Gutiérrez, María Eugenia Granados Olvera, Guillermo Pérez Pérez, Martha Ramírez, María Angelica García López, Manuel Tolentino Mendoza, Justino Viguera Olvera, Amparo Monroy Romo, Daniela Viguera Hernández, Alma Poema Viguera Hernández, María Eugenia Granados Olvera, Gloria Viguera Monroy, Rosalba Viguera Monroy, Sofía Viguera Monroy, Silvia Viguera Monroy, Alfredo Viguera Monroy, Manuel Viguera Monroy, Víctor Viguera Monroy, Luisa Amparo Flores Viveros, María Del Carmen Santos Islas, Ernestina Guerrero Chávez, Susana Ruano Zalazar, Aldegunda Aguilar Fernández, Said Quijada Viguera,

Introducción

Esta tesis es el producto de las enseñanzas, del estudio y el trabajo desempeñados en el Doctorado en Educación, realizado en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en la línea de formación: hermenéutica y educación multicultural, durante el periodo 2008-2012. Al cabo de este tiempo, he podido acrecentar mi interés en seguir formándome profesionalmente, así como en la importancia de conservar una actitud inquisitiva ante el sistema educativo. Todo ello tiene la finalidad de mantener viva nuestra capacidad de educarnos para transformar las prácticas escolares instituidas que, lejos de ser formativas, desvirtúan la potencialidad de los pueblos.

Por ello es necesario traer a las aulas universitarias las voces de los pueblos originarios de México. La Universidad Pedagógica Nacional debe escuchar y a la vez cuestionar la palabra de profesores, estudiantes y padres de familia que trabajan en la educación secundaria técnica en nuestro país; modalidad creada en 1958 y que en poco tiempo ha penetrado en el imaginario social, sobre todo en las comunidades de extracción indígena, donde son valoradas como alternativas de desarrollo para los alumnos, en mi caso otomíes.

Esta investigación desarrolla un estudio de caso con enfoque cualitativo; fue realizado en Tenango de Doria, municipio enclavado en la zona otomí-tepehua, donde una secundaria técnica ha formado generaciones desde 1973. El objetivo es analizar desde la teoría de Cornelius Castoriadis la visión de los pobladores respecto de los sentidos que este tipo de formación escolar ha tenido en el entorno cotidiano de sus habitantes y usuarios, sean éstos otomíes o mestizos. El trabajo está organizado en cuatro capítulos:

1. Antecedentes, implicación y proyecto de investigación
2. Desarrollo de las escuelas secundarias técnicas
3. La educación indígena en Tenango de Doria, Hidalgo
4. Prácticas educativas en Tenango y los sentidos de la secundaria técnica

1. Antecedentes, implicación y proyecto de investigación

Como antecedente de este trabajo, citaremos la tesis de maestría realizada en el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), “Factores que propician el bajo rendimiento, la reprobación y la deserción en la Escuela Secundaria Técnica núm. 59, de Vito, Hidalgo” (Vigueras, 2000). En ella se analiza la problemática del proceso de aprendizaje en el nivel de secundaria técnica rural, en relación con las condiciones económicas de las familias de los estudiantes, la falta de apoyo por parte de los padres, la carencia de métodos de estudio, y la baja autoestima de los educandos; estos factores explican los graves problemas de reprobación y deserción en las secundarias.

Este estudio explica la importancia de que los alumnos descubran o construyan el sentido de la escuela en su vida cotidiana, con objeto de que superen sus problemas educativos, que se reflejan en las escuelas, en las estadísticas, en las evaluaciones nacionales y más en las regiones indígenas, donde “los estudiantes con peores resultados en las evaluaciones son los que provienen de escuelas ubicadas en zonas rurales e indígenas, en promedio” (Andere, 2003: 79).

Asimismo hacemos una reflexión sobre la función de supervisor en una zona escolar de secundarias técnicas, actividad que me permitió recorrer las escuelas, comunicarme con docentes, directivos, alumnos, padres de familia, y autoridades educativas, con el fin de encontrar la manera de que los profesores y los estudiantes logren los aprendizajes esperados y superen los problemas de reprobación y deserción escolar que, “en secundaria es de 12 a 7 por ciento” (Ducoing, 2007: 10). Esto ha dado pie a la reflexión y el análisis para la toma de decisiones pedagógicas relacionadas con directivos, docentes y padres de familia en educación básica.

Mi interés por estudiar esta modalidad educativa es producto de mi formación como profesor otomí en educación primaria, luego la licenciatura en pedagogía y la maestría en tecnología educativa; así como el ejercicio de la docencia, la coordinación de servicios educativos complementarios, la dirección, la función de jefe de enseñanza,

y la de supervisor escolar en diferentes contextos y regiones otomíes, actividades ejercidas durante 34 años en educación primaria y secundaria en el estado de Hidalgo.

Delimitación del objeto de estudio

El presente estudio está sustentado teóricamente en la perspectiva filosófica de Cornelius Castoriadis, quien aborda lo imaginario social como, “creación de significaciones y creación de imágenes o figuras que son su soporte” (1989: 122). Aborda los sentidos que sobre la EST¹ han construido, a partir de los años setenta, los pobladores de Tenango de Doria; época en que surgieron el plan y programa de estudios, empleados en la actualidad, tanto en secundarias generales como en las telesecundarias.²

Propongo así un acercamiento a los otomíes de esta localidad para dejar constancia de que, en el terreno de la investigación educativa, no todo se mira, se estudia y se trabaja desde la lógica positivista; existen otras perspectivas de carácter interpretativo para construir otros sentidos respecto de la escuela. Esta mirada permite una mejor comprensión de las minorías escolares, como las que son parte de las escuelas rurales en zonas indígenas, en este caso otomíes. En este sentido, Gadamer afirma: “todo conocimiento humano es pura conjetura y opinión” (1988: 524); de ahí la importancia de la palabra y mirada de quienes conocen y se viven como parte de las instituciones sociales, y deja de lado las ideas basadas en verdades absolutas.

Los otomíes que tomaron parte en este estudio fueron nombrados Silencios, concepto que intenta mirarlos y escucharlos en su territorio, porque han estado marginados y olvidados del sistema educativo de las secundarias técnicas ubicadas en regiones indígenas. La construcción del término Silencio deviene de la antropóloga social Rossana Reguillo, que en el texto *Identidades culturales y espacio público: un mapa de los silencios* dice: “Al silencio fueron condenados los otros, los diferentes, los “incapaces”, los no blancos, los no hombres, los no adultos, los no letrados. Por

¹ Para efectos de este trabajo la abreviatura EST significa escuelas secundarias técnicas, así se escribirá en adelante.

² La única particularidad de la modalidad de las secundarias técnicas radica en el número de horas dedicadas a las tecnologías de carácter industrial o agropecuario.

negación el silencio se convirtió en un antídoto para mantener las certezas, la seguridad de los blancos, los hombres, los adultos, los letrados” (2000: 76). Los identifico así como los Silencios que reflexionan y crean, desde sus propias necesidades, las características y exigencias de su medio, de su vida, y los sentidos que han construido para ser. Es muy importante para los educadores conocer los sentidos de los pobladores donde están asentadas las escuelas secundarias, en este caso los pueblos indígenas, para que expresen sus saberes, experiencias e ideas acerca de la EST.

Este trabajo busca influir en la generación de políticas educativas y su aplicación a favor de la cultura otomí a través de las secundarias técnicas indígenas, para que asuman su función de formadoras de los estudiantes y como escuelas de paso hacia los niveles medio superior y superior. La relevancia de esta tesis, radica en que se ubicaría como un referente en la educación secundaria, en donde no hay tantos estudios del nivel educativo y la modalidad y más en esta difícil y marginada región, tanto para los pobladores, como para los agentes educativos involucrados en este tipo de escuelas y lugares, que reclaman y necesitan docentes preparados y comprometidos, con una educación crítica, analítica y reflexiva. De este modo, la pregunta central de investigación queda planteada así: ¿Qué sentidos han construido los Silencios de la región otomí de Tenango de Doria, Hidalgo, respecto a la escuela secundaria técnica en su vida cotidiana?

Objetivos de la investigación

- Analizar el origen y desarrollo de la secundaria técnica, en el contexto de una oferta educativa nacional propedéutica al nivel medio superior, así como una oferta educativa de pre-ingreso al mercado laboral.
- Reconocer los sentidos que los otomíes han construido en torno a la secundaria técnica en esta región del estado de Hidalgo.
- Identificar las aportaciones, contradicciones y vacíos en la vida cotidiana que la secundaria técnica ha facilitado a los otomíes de Tenango de Doria.

Características del tipo de estudio

Ésta es una investigación cualitativa, en el sentido en que el doctor e investigador universitario Aladino Araneda la define: “la investigación cualitativa centra su objeto de estudio en el sujeto y su contexto, interpreta los fenómenos usando preferentemente procedimientos observacionales con la finalidad de comprender la vida del sujeto, un aspecto de su vida o una etnia determinada, en forma particular, sin necesidad de buscar ampliar sus conocimientos a otros sujetos o grupos” (2008: 25). Es decir, este trabajo se centra en los Silencios, para esto se interpreta y se comprenden sus palabras y acciones desde la observación y las entrevistas. La reconocida investigadora de la Universidad de Barcelona, Ma. Paz Sandín, por su parte, establece: “la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (2003: 123). Comprender a los Silencios ha sido uno de los principales propósitos del trabajo, para la toma de decisiones desde la escuela secundaria técnica y la transformación de prácticas educativas tradicionales.

La tesis tiene carácter cualitativo porque hace un análisis de la información recabada y de las estadísticas. Se compara, en el caso de la herramienta metodológica de la autobiografía, un proceso histórico acaecido en dos localidades vecinas; este análisis permitió valorar, reconocer y estudiar dichos escenarios. Asimismo los datos numéricos son un apoyo más para profundizar en el conocimiento de la problemática educativa que se analizó, desde el punto de vista de los sentidos que los Silencios atribuyen a la presencia en su territorio de las secundarias técnicas. Para comprender la realidad educativa, sustentada en una historia local y municipal, así como en una política y estructura administrativa federal, estatal y municipal, donde interactúan directivos, supervisores, docentes, estudiantes, así como padres de familia.

De esta manera se contó con las sugerencias, observaciones e indicaciones de investigadores expertos en el ámbito educativo nacional de la Universidad Pedagógica Nacional, de la Universidad Autónoma Metropolitana y de la Universidad Autónoma del

Estado de Morelos. Sin embargo, la responsabilidad de esta investigación es del autor de este trabajo.

El trabajo de campo se realizó en una comunidad indígena anclada en la sierra otomí-tepehua, en Tenango de Doria, Hidalgo. En esta región funciona, desde el 1 de septiembre de 1973, una escuela secundaria técnica, en la que se llevaron a cabo las principales herramientas de investigación, como: la observación de algunos usos y costumbres, y la elaboración de sus bordados, además de las entrevistas. Abarca la interpretación y análisis de la información recabada en la práctica de la investigación.

Se entrevistó tanto a alumnos indígenas como no indígenas, y a docentes³ que laboran en la institución, así como a padres de familia que conocen el funcionamiento de la escuela. La autobiografía fue necesaria porque había que tomar una posición y una postura desde la identificación con las costumbres de la comunidad otomí, como introducción a la vida cotidiana de los años setenta. La información fue recopilada en la región otomí-tepehua, en comunicación con los Silencios que hablan la lengua madre, se reconocen como indígenas y conocen a la escuela secundaria técnica desde su fundación.

Además, es necesario aclarar que no interesó identificar lo común o lo general que caracteriza a las secundarias técnicas, sino resaltar los elementos que permiten acercarse a éstas dados los contrastes y diferencias por los que se puede conocer a la secundaria técnica y los sentidos: los matices, los detalles, las experiencias únicas, aquello que nos concede ver lo particular de un modelo educativo. La hermenéutica, que el filósofo mexicano Mauricio Beuchot (2009: 13) define como “el arte y ciencia de interpretar textos”, es utilizada en este trabajo para interpretar, comprender, entender, descifrar y traducir textos, en el contexto otomí, y para aplicarlos en el análisis de la secundaria técnica. Leer y escribir es interpretar, es traducir, por lo tanto es hacer hermenéutica; de acuerdo con el filósofo y postmodernista italiano Gianni Vattimo: “todo es interpretación” (1991: 128); y ésta se logra a través de la lectura, la atención, la

³ En el entorno de la educación básica se nombra indistintamente al docente: profesor, maestro, enseñante, educador, tanto por las autoridades educativas, los alumnos o estudiantes y los padres de familia.

duda, la reflexión, las preguntas a uno mismo y a los textos; de la sospecha, así como de las acciones significativas.

La tesis consiste en un estudio de caso y tiene la finalidad de profundizar en el conocimiento e interpretación de los sentidos construidos por los Silencios respecto a la secundaria técnica. El psicólogo educativo estadounidense, especialista en evaluación cualitativa, Robert Stake señala algunas características de un estudio de caso: “se espera que abarque la complejidad de un caso particular. Estudiamos un caso cuando tiene interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (1998: 119). O sea que la secundaria técnica otomí reviste de un interés para el autor del trabajo, por sus características, condiciones, carencias, así como sus riquezas culturales para su interpretación.

El profesor titular de la Universidad de Cádiz, en el área de métodos de investigación y diagnóstico en educación, el doctor Gregorio Rodríguez sustenta, “un caso puede ser, en el entorno educativo un alumno, un profesor, una clase, un claustro, un centro, un proyecto curricular, la práctica de un profesor, una determinada política educativa, pueden constituir casos potenciales objetos de estudio. La única exigencia es que posea algún límite físico o social que le confiera entidad” (Rodríguez *et al.*, 1996: 92). En otras palabras un estudio de caso es el estudio de una particularidad, de un problema concreto; es específico, un sistema acotado que se analiza en profundidad; es un estudio holístico; aborda un solo acontecimiento, proceso, unidad de la organización y objeto, a veces llamado monografía. Éste es el enfoque desde el que se abordó esta tesis

La secundaria técnica ha sido poco investigada; los estudios realizados están centrados principalmente en las escuelas urbanas, las que están a pie de carretera, del metro o del autobús. Las rurales son menos investigadas y los estudios sobre las secundarias indígenas son escasos, aunque en las dos últimas décadas los

investigadores se preocuparon por acercarse a ellos, para conocerlos y se escuchó a los que ayer ni se oían ni se veían: a los pueblos indígenas.⁴

En este contexto, destaca el profesor universitario asociado de educación, Bradley Levinson (2002), quien realizó en Michoacán un estudio de corte etnográfico en una secundaria; concluye que los alumnos valoran más sus semejanzas que sus diferencias; responden creativamente a los contextos escolares; la igualdad es la principal preocupación de todos sus participantes; los estudiantes de secundaria son actores históricos involucrados en “juegos serios”; el juego de la igualdad es también un juego de la vida. La secundaria es una institución que llegó a incorporar nuevos grupos sociales que antes habían estado excluidos, como los indígenas, que en este estado representan el 3% de la población, según el INEGI 2010.

La investigadora educativa, doctora en pedagogía, Etelvina Sandoval, en su tesis doctoral *La trama de la Escuela Secundaria: Institución, relaciones y saberes* (2004), estudia la vida diaria de la escuela secundaria en México. Basa su estudio en la pensadora y filósofa húngara Agnes Heller, quien define a la vida cotidiana como: “el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales a su vez, crean la posibilidad de reproducción social” (Heller, 1977: 19). Entre los hallazgos de Sandoval, sobre la escuela secundaria⁵ en México, establece que este nivel es el que menos unidad educativa tiene, en comparación con el preescolar y la primaria, debido a la atomización del equipo docente y al trabajo individual que fomenta el aislamiento de los maestros. El director ejerce el liderazgo en un ámbito no exento de conflictos y para ello requiere del apoyo de aquéllos a quienes dirige.

El dominio del tema es fundamental, pero no basta por sí mismo; es necesario también lograr comunicarlo de manera adecuada, dosificarlo, propiciar el razonamiento sobre él. Los docentes de secundaria perdieron la condición de “catedráticos”⁶ y el prestigio social que durante un buen tiempo significó trabajar en este nivel. Los alumnos

⁴ A lo largo del trabajo se les llamará pueblos indígenas, a los pueblos que visité para el trabajo de campo en la región otomí-tepehua en Tenango de Doria, Hidalgo, de manera mayoritaria.

⁵ Gómez, 1993; Díaz, 1996; Gimeno, 1997; Lozano, 2003; Anzaldúa, 2004; López, 2008; Gutiérrez, 2008.

⁶ Ser profesor de secundaria significaba hasta la década de los sesenta recibir la insignia de catedrático, lo que establecía una diferencia con el profesor de primaria, dándole un rango aristocrático a su trabajo (Martín del Campo, 1990: 20)

tampoco actúan igual ante todos los maestros. La participación libre de los alumnos es casi nula, generalmente se restringe a respuestas breves solicitadas por el profesor. Las calificaciones, expresión concreta de la evaluación, son un mecanismo de poder de los maestros y son manejadas por los alumnos, no como producto de su aprendizaje, sino como el número que necesitan para aprobar.

El sociólogo de la educación e investigador académico Enrique Pieck publicó los resultados sobre la investigación: *La secundaria técnica y su contribución a la formación para el trabajo en sectores de pobreza* (2005). Plantea dos interrogantes sobre la secundaria técnica: ¿en qué medida responde a las necesidades de formación para el trabajo? y ¿cuál es su importancia para los jóvenes que habitan en sectores desfavorecidos y para quienes la secundaria resulta su umbral educativo? Esta modalidad es una opción en el país; pero presenta algunos cuestionamientos: su alto costo, la falta de preparación de los maestros, la obsolescencia de las competencias técnicas que se imparten, la infraestructura marginal de los talleres y la falta de vinculación con los espacios de trabajo.

Este autor, al estudiar un grupo de diez instituciones de las EST, afirma que éstas no cuentan con los apoyos económicos de otros años, como en sus inicios cuando se construyeron edificios, talleres, aulas, laboratorios y se contrató a docentes, personal administrativo y manual; la situación en que subsisten muchos de los planteles refleja su retraso respecto de las actuales áreas tecnológicas. La política educativa, de la que las tecnologías constituyen el eje del plan de estudios, varía en cada plantel y guarda relación directa con la existencia de colectivos, equipos de trabajo entre los docentes, con la gestión escolar y con el ambiente académico que priva en las escuelas. La conformación de los espacios es diferente entre las escuelas; sin embargo, pareciera un rasgo común el descuido en que se encuentran las áreas designadas a las tecnologías y la imagen subestimada que se tiene de ellas. La ausencia de trabajo en equipo entre los docentes fue comprobada constantemente en las visitas a cada plantel. El liderazgo constituye un elemento crucial en el desarrollo de la EST. Las posibilidades de estudio en niveles superiores en las comunidades son limitadas, y más aún en las regiones indígenas.

Si bien la mayoría de los trabajos sobre secundarias técnicas responde a condiciones urbanas, son relevantes porque abordan el objeto de estudio en la última década. Hay un interés particular en que las escuelas se vinculen de una manera más directa con las comunidades de su entorno, a partir de promover la idea de que la escuela puede constituir un referente comunitario; es decir, la idea de que la comunidad puede recurrir a la EST para contar con apoyos y asesorías muy particularmente relacionados con las áreas tecnológicas.

El estado del conocimiento demuestra que la escuela sin sentido expulsa estudiantes, que se estudia más para pasar la materia que para aprender, que hay una obsesión por el control, el orden y la disciplina en la institución, que las diferencias en las modalidades de secundarias son más de forma que de esencia (Fuentes, 2000: 42). Las diferencias de forma son, en la práctica: el uniforme escolar, las ocho horas semana-mes de tecnologías, las tres coordinaciones, así como el himno a las secundarias técnicas. Las boletas de calificaciones, el certificado, los planes y programas de estudio, los libros de texto, los mecanismos de evaluación, son los mismos en las tres modalidades. En este tenor, ¿por qué sigue vigente la secundaria con sus tres modalidades? ¿Por qué no se unifica una sola secundaria a nivel nacional? O ¿por qué cada modalidad de secundaria no aplica su propio plan y programa de estudios?

El escritor, traductor mexicano, activista social en defensa de las comunidades indígenas, Carlos Montemayor establece: “podemos afirmar, por los acontecimientos sociales de los inicios del siglo XXI, que el alzamiento de las comunidades indígenas de Chiapas, el primero de enero de 1994, no será el último de los levantamientos armados de los pueblos indios de México” (2008: 130). A partir del levantamiento de los pueblos indígenas de Chiapas,⁷ los investigadores nacionales y extranjeros se han dado a la tarea de estar en las comunidades indígenas del país para observar y desarrollar entrevistas. Ante ello, el antropólogo e investigador del Valle del Mezquital, Nicanor Rebolledo afirma: “antes se decía en broma que en Los Altos de Chiapas había por lo

⁷ El 1 de enero de 1994, cuando en el estado de Chiapas apareció públicamente el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) (López, 2005: 24).

menos un antropólogo por cada familia indígena; hoy sin exagerar podemos decir que encontramos un investigador por cada inmigrante indígena, y que en ocasiones el mismo tráfico de investigadores en el sitio crea serias disputas por el terreno y los informantes” (2007: 35). Es el momento en que los investigadores y estudiosos aprovecharon para dar voz y mayor protagonismo a los pueblos originarios.

Lo anterior constituye un efecto de la exigencia de los indígenas por que se reconozca su existencia, su calidad de seres humanos con plenos derechos y necesidades. Sin embargo, las condiciones en las que se encuentran las dos regiones otomíes, son adversas; están en desventaja y tienen pocas oportunidades de lograr una mejor calidad de vida, debido a factores de cultura, geografía, economía, así como sociales, políticos y educativos. Para Rebolledo “Además de su condición económica, de pobreza y marginalidad, hay un factor fuerte de exclusión: “no hablar bien” español y ser indígena” (2007: 18).

No hablar bien el español significa emplear los famosos “cuatros” por parte de los indígenas en la vida cotidiana de la escuela y en la sociedad; por ejemplo dicen “el maestra”, “el escuela”, y no se atreven a participar de manera oral en las aulas, por las burlas de que son objeto por parte de sus compañeros.

Orientaciones teóricas sobre el sentido

Abordar los sentidos de la escuela secundaria técnica en una región indígena implica especificar una teoría que los sustente. En esta búsqueda y construcción del aparato crítico, se recurre a teóricos y pensadores que han estudiado esta perspectiva del pensamiento humano, para lo cual se ha optado por la teoría de lo imaginario de Cornelius Castoriadis, quien afirma: “la institución de la sociedad es la que determina lo que es real y lo que no lo es, qué tiene sentido y qué no lo tiene” (2005a:18). En esta lógica, la sociedad juega un rol muy importante en la construcción y descubrimiento del sentido en los seres; para esto se vale de su institución⁸ como: las normas, valores,

⁸ La institución de la sociedad es institución de un mundo de significaciones, que es evidentemente creación como tal, y creación específica en cada momento (Castoriadis, 1989: 118).

lenguaje, instrumentos, procedimientos y métodos para tratar con las cosas y elaborar cosas. Así como de la nación, el Estado, el partido, el dinero, la virtud y el pecado. En este mismo tenor, “el sentido que el humano siempre quiere y debe conceder al mundo, su sociedad, su persona y su propia vida no es sino esta formación, esta puesta en orden, ensayo perpetuo, y perpetuamente en peligro, de conjuntarse en un orden, una organización, un Cosmos, todo lo que se presenta y todo lo que él mismo hace surgir” (Castoriadis, 2005a: 118). La formación de los seres humanos adquiere gran importancia en la construcción del sentido en los sujetos; para esto han de recurrir a lo imaginario.

Para la filósofa Hannah Arendt “el resultado de la comprensión es el sentido, el sentido que nosotros mismos originamos en el proceso de nuestra vida, en tanto tratamos de reconciliarnos con lo que hacemos y padecemos” (2008: 30). El sentido depende del propio sujeto, es una decisión individual, personal y nadie debe trazar el sentido de vida del otro, como tampoco nadie acepta este papel.

Para esta misma autora: “nuestra búsqueda de sentido es al mismo tiempo estimulada y frustrada por nuestra incapacidad para generar sentido; desde principios de este siglo, la creciente falta de sentido ha ido acompañada de la pérdida del sentido común” (Arendt, 2008: 36); sentido común que es característico y exclusivo de los seres humanos, producto de su convivencia e intercambio social con sus semejantes.

Como un referente que contribuye a clarificar este aspecto, la investigadora universitaria Beatriz Ramírez dice: “Lo imaginario es un esfuerzo de construcción de sentido” (2010: 30). Este esfuerzo implica, por parte del sujeto, mirar, comparar, observar y analizar ideas, conceptos, para construir sentido en la vida y para la vida. Apunta: “significación y sentido son nociones centrales en las ciencias humanas y han hecho emerger construcciones teóricas en la historia, el psicoanálisis, la hermenéutica, la antropología, la lingüística, la fenomenología, entre otras” (Ramírez, 2010: 88). Dentro de las disciplinas del espíritu o humanísticas, el sentido de los sujetos ha sido estudiado y tratado, por la importancia que reviste, al configurar la vida, la existencia de las personas, como los otomíes que asisten y los que no pudieron asistir cuando fueron jóvenes a la secundaria técnica en la sierra hidalguense. Ramírez insiste en que: “el

sentido nunca es presente, es comprendido en el recuerdo de un pasado que organiza la historia y las acciones de una forma determinada, pero también es el deseo, la ilusión de un lugar en el futuro” (2010: 52), para ser, hacer y trascender en la vida, por parte de los seres humanos.

A partir de su lógica de investigador y estudioso de los sujetos sociales y lo imaginario, Raúl Enrique Anzaldúa establece: “no puede haber sentido para un sujeto o una colectividad, si no es a condición de que haya sentido social, en función de las significaciones instituidas como formas de decir-pensar y hacer-construir social” (2010: 52). Esto es, la sociedad asume la función de transmitir a los sujetos, saberes, conductas, prácticas, pero también los sujetos están en condiciones de reflexionar y tomar decisiones al respecto, así como acatar e incluso cuestionar, transformar lo establecido: “el sujeto es una búsqueda de sentido” (Anzaldúa, 2004: 61); porque piensa, hace autocrítica, toma decisiones y está siendo, está en constante construcción, pues no está terminado, está en constante cambio.

Desde la perspectiva del antropólogo francés Marc Augé “la antropología trata del sentido que los humanos y la colectividad le dan a su existencia” (1996: 35). De esta manera, se ha observado y se observa a los otomíes, en sus actividades cotidianas, así como sus formas de pensar y actuar respecto de la cuestión escolar. Insiste el creador del concepto “de los no lugares”, en su libro *¿Por qué vivimos?:* “el sentido del que puede hablar el antropólogo es el sentido que perciben los demás, es la manera en que perciben su relación con los otros, con aquellas personas a las que están vinculados” (Augé, 2004: 53). Además, establece: “vivimos nuestra vida, marcada por encuentros, acontecimientos felices y desgraciados, aflicción, y precisamente a toda esa vida vivida, a esas continuidades y rupturas, a esas felicidades efímeras y a esas pruebas nos gustaría poder dar sentido, aun sin saber exactamente qué concepto es ése” (Augé, 2004: 95). De ahí que para los individuos en general sea importante crear, construir un sentido, aunque en mayor medida y de manera urgente los Silencios por las condiciones en que viven, para ser libres y ser.

En palabras del filósofo y estudioso de las culturas indígenas en México, Luis Villoro:

La nueva figura del mundo se desprende de una creencia central: el sentido de todas las cosas, incluido el del hombre mismo, proviene del hombre. Éste es fuente de sentido y no recibe él mismo fuera su sentido. Los entes no tienen un sentido “objetivo”, independiente de los sujetos, adquieren sentido en relación con éstos. Por eso la labor del hombre es crear un segundo mundo a partir de la naturaleza: sólo en ese mundo las cosas se revisten de sentido (1992: 91).

Desde la visión de Villoro, es de gran importancia para el sujeto la construcción de un sentido, que determine la vida social, política, económica, cultural, para evitar el desencanto, el sinsentido existencial y la indiferencia.

Para el filósofo y educador Julio Francisco Quiroz “son las comunidades y los individuos humanos los sujetos históricos que van dando forma y sentido a un mundo propio” (2006: 13). Esto es lo que corresponde al hombre lograr, tener un para qué vivir, cómo ser. E insiste en que el “proyecto da sentido a la praxis humana; este sentido es el ‘para qué’ ¿Para qué hacemos lo que hacemos?” (Quiroz, 2006: 41). Esto se traduce en que el sentido y la reflexión son necesarios para trazar un proyecto.

Al respecto el filósofo mexicano Guillermo Hurtado, autor del libro *México sin sentido*, dijo: “la noción de sentido se usa de varias maneras en el lenguaje ordinario. Decimos que algo tiene sentido cuando tiene una dirección o un fin: cuando ofrece beneficios o utilidad; cuando es comprensible de acuerdo con cierto contexto natural, práctico o normativo, y puede calificarse de razonable o de racional” (Hurtado, 2011: 13). El mismo autor abunda: “el nuevo sentido no nos será dictado por los dioses o por los astros, tampoco será revelado por un sabio o un profeta; el nuevo sentido surgirá del trabajo que realicemos de manera colectiva para resolver nuestros problemas” (Hurtado, 2011: 25). Es decir corresponde al sujeto construir, buscar, descubrir, inventar, crear, imaginar un sentido, para vivir, para ser, para hacer. De todos modos con o sin sentido el final del hombre es el mismo, ya que es un ser finito, mortal y pasajero.

El filósofo contemporáneo del siglo xx, el alemán Martin Heidegger, establece en el libro *El ser y el tiempo*, “sólo el “ser ahí” puede, por ende, tener sentido o carecer de él” (Heidegger, 2008: 170). El ser concebido y aceptado como aquél que tiene existencia y esencia. Pero también afirma: “la proyección de un sentido del ser en

general puede llevarse a cabo dentro del horizonte del tiempo” (Heidegger, 2008: 257). De ahí la tesis de que el ser es tiempo y el tiempo es ser.

Para el autor del libro *Verdad y método*, y fundador de la hermenéutica moderna, Hans-Georg Gadamer, “no existe una determinación *a priori*, para la orientación de la vida correcta como tal” (1988: 393); determinación que se espera descubra el ser humano para dar orientación y rumbo a su existir. De acuerdo con Beuchot, “el sentido da esperanza” (2007: 20), la esperanza que no es más que una espera constante, contribuye a construir desde un sentido de vida hasta un sentido para ser, para hacer, para caminar, para soñar e imaginar, para cuestionar, para crear y para vivir.

Es interesante la reflexión que hace el pensador Raúl Fornet-Betancourt, sobre el sentido y su importancia en el ser humano:

El ser humano, por necesidad antropológica, por eso que en filosofía se llama la finitud radical del ser humano, necesita ciertas creencias que le den estructura a lo que hace, es decir, un cierto sentido a su vida. Son creencias que aguantan momentos de crisis. Pero aun así, por muy fuerte que sea la cultura que le da orden y sentido, el ser humano tiene momentos de crisis, hay quiebres en las biografías individuales y sociales (2007: 60).

Uno de los extremos ante la ausencia de un sentido, del sinsentido, es cuando se establece que: “el hombre moderno se ha desencantado al saber que el mundo no tiene un significado “objetivo”, sino que toca al hombre “antes que nada crear el sentido objetivo y los enlaces del sentido, la conexión de la realidad, porque su conexión es la de crear tanto teórica como prácticamente el sentido” (Vattimo, 1991: 188). El desencanto se atribuye a las seres humanos que, pese a la existencia de la escuela, la influencia de las tecnologías de la información y la comunicación, la relativa difusión tecnológica y científica en distintos campos de conocimiento, no logran construir su sentido y los atrapa la apatía, o se quedan atrapados en su propia apatía, el sinsentido, y el desencanto.

Sobre este sinsentido la escritora, ensayista y narradora Angelina Muñiz-Huberman reflexiona: “el siglo XX, es el siglo del desencanto. Siglo más bien semejante a todos los siglos, pero que por ser el que vivimos nos parece, en ocasiones, el mejor, y en otras, el peor” (2002: 13). En este marco de desencanto, los seres se cuestionan y

más por las atrocidades que se cometieron principalmente en las dos guerras mundiales, que exhibieron, desnudaron, mostraron de lo que es capaz el hombre en momentos de guerra y por la guerra. El ser humano, en virtud de las guerras mundiales, ha sido cuestionado, señalado, criticado, cosificado, repudiado.

En palabras del filósofo polaco dedicado a la lógica Joseph-María Bochenski “el hombre no tiene sentido alguno” (2006: 89). Sin embargo, corresponde a cada ser humano encargarse, responsabilizarse de su búsqueda constante y la construcción de un sentido para vivir o sobrevivir.

En esta misma lógica de la ausencia del sentido, para Beatriz Ramírez “el progreso añorado lanza al sinsentido y al vacío” (2009: 96). Cuando el sujeto compra, consume, tiene, acumula, usa propiedades, equipos, aparatos, muebles, cuentas bancarias, tarjetas de crédito y al final descubre que nada lo llena, que nada tiene sentido, que está inmerso en un gran vacío y soledad. Pero no es más que un consumidor, un poseedor, un coleccionista de materia. Por esto Agustín Follari (2007: 36) establece: “empezamos a ser víctimas evidentes de nuestras propias hechuras”. Cuando las cosas o pertenencias ocupan un lugar preponderante en la vida de los seres e ilusamente se piensa o se cree que las cosas son del ser y la realidad es que el ser es de las cosas, pues éstas requieren mantenimiento, repuestos, cuidados, servicios y controlan al poseedor.

En este contexto, el “sin sentido quiere decir pérdida de orientación” (Gadamer, 1988: 441), que es un efecto del sinsentido en el ser humano al perderse en lo individual, en lo emocional y en lo social, en la nada y por nada.

En estos tiempos “la modernidad no es sólo cambio puro, sucesión de acontecimientos, es difusión de los productos de la actividad racional, científica, tecnológica, administrativa” (Touraine, 2000: 17), misma que tiene distintas manifestaciones, presentaciones, consecuencias y fines; “la ciencia y la técnica nos han quitado el sentido del ser, nos han deprimido. Y se quiere salvar de la depresión con la fiesta incesante” (Beuchot, 2008: 135); fiesta en que el ser humano vive, convive y sobrevive rodeado de aparatos, equipos, materiales, objetos y cosas para mitigar la profunda soledad y el vacío en el que lo ha colocado la ciencia y la tecnología, propia

de la modernidad que se caracteriza por la mercantilización en donde la compra y la venta de productos y servicios son lo esencial, lo básico y lo ideal.

El filósofo universitario Raúl Alcalá Campos, autor de *Hermenéutica, teoría e interpretación*, dice: “si interpretar es dar sentido, una interpretación con vacíos es una interpretación sin sentido” (2002: 39). Esto es, para vivir es necesario hacer hermenéutica, interpretar y comprender el ser, el hacer y el vivir, para tener un sentido existencial.

El escritor y filósofo turco Albert Caraco, uno de los más grandes y singulares provocadores de nuestro tiempo, plantea en su libro *Breviario del caos*: “la muerte es nuestra única certeza y siempre sabemos que vamos a morir, no importa cuándo y no importa dónde, no importa la manera. Pues la vida eterna es un sinsentido” (2006: 9). Este planteamiento se coloca en un plano de la nada, descubre una realidad del ser humano, el final de la brevedad existencial de los individuos y como parte de las pocas certezas, sino es que la única.

El sinsentido, se profundiza y se acentúa más cuando los sujetos descubren que “nada importa. Hace mucho que lo sé. Así que no merece la pena hacer nada. Eso acabo de descubrirlo” (Teller, 2011: 5). ¿Cuántos sujetos han descubierto lo anterior y deciden no hacer nada, porque nada importa? En la escuela secundaria es tan común que los estudiantes, los directivos, los docentes y los padres de familia, entren en esta etapa de cuestionamientos: ¿para qué de la escuela, de las clases, de las tareas, de estudiar, incluso de vivir? Y como respuesta empiezan a reprobar sus asignaturas, algunos repiten el año escolar; otros desertan porque no encontraron sentido a la escuela secundaria, no respondió a sus expectativas, no le hallaron utilidad a los contenidos estudiados, ni relación con su vida cotidiana.

Concluyo este apartado, señalando que “la fuente de sentido es el hombre” (Castoriadis, 2011: 226) y que pensar en transformar lo instituido, como una tarea existencial del ser, sin imaginación, resulta imposible. El enfoque teórico que sustenta esta tesis proviene de la mirada de lo imaginario, creación, descubrimiento y construcción del filósofo Castoriadis, que define: “lo imaginario social es primordialmente, creación de significaciones y creación de imágenes o figuras que son

su soporte” (1989: 122); creación que según el citado filósofo exige del sujeto la construcción de nuevas miradas, formas, determinaciones para crear lo que no está, para no repetir. Con esta intención presento una breve reconstrucción de mi propia historia de vida, con la finalidad de reflexionar en torno a los acontecimientos y experiencias que han dado sentido social a mi profesión como docente, como coordinador, como director, como jefe de enseñanza, como supervisor y como ser humano.

Autobiografía otomí

La autobiografía está sustentada en lo que la doctora en letras, profesora e investigadora argentina, Leonor Arfuch define como la “repetición de un modelo ejemplar pero sujeto a la trivialidad doméstica, por el otro, como auto-justificación, búsqueda trascendente del sentido de la vida, ejercicio de individualidad que crea cada vez su propia forma; pero también como un relato ficticio cuya ‘autenticidad’ estará dada solamente por la promesa que sus signos para-textuales —autobiografía— hacen al hipotético lector”. (2010:103) Además, Arfuch reconoce “toda escritura es autobiográfica”. (2010: 62) Esta herramienta metodológica tiene por objeto mirarse inmerso en una realidad donde la discriminación y el racismo ocultan o esconden la identidad de los sujetos. Re-significa, a través de la escritura, el proceso de formación vivido y favorecer una distancia crítica como investigador y profesor originario de una región otomí. Con este sustento metodológico se describe una auto-justificación, una construcción de sentido, el descubrimiento tardío de un ser, de un Silencio otomí. Asimismo, describe el proceso de formación implícito en el objeto de estudio en cuestión, y reconoce a lo largo de la trayectoria de vida algunos elementos del contexto del municipio hñähñu⁹ de Francisco I. Madero y el otomí de Tenango de Doria.

El hñähñu fue adoptado como lengua en el municipio de Francisco I. Madero a partir de la celebración del Primer Foro Regional para la Unificación de Criterios Lingüísticos (Los Remedios, Ixmiquilpan, Hidalgo, 1984); mientras que en el municipio

⁹Bernal Pérez, Felipe. *Diccionario Hñähñu-Español, Español-Hñähñu*. (2003), Cardonal, Hidalgo. Ed. Hmuntś’a Hem’i.

otomí-tepehua de Tenango de Doria se reconoce al otomí como la lengua del lugar, no obstante estar separados por aproximadamente 150 kilómetros, que se recorren en vehículo particular en tres horas, y en transporte público hasta en seis horas, si la carretera está en buenas condiciones. Francisco I. Madero tiene una extensión de 95 km², mientras que Tenango de Doria, 210 km²; el primero con una población de 29 466 habitantes y el segundo de 17 206 habitantes (INEGI, 2010).

Nací en septiembre de 1958 en el barrio la Comunidad, perteneciente al municipio de Francisco I. Madero, fundado el 21 de noviembre de 1927 y conformado por 35 localidades del Valle del Mezquital.¹⁰ Con la introducción del sistema de riego de aguas negras (1938) provenientes de la Ciudad de México, esta región semidesértica en su origen benefició a los agricultores, ganaderos, comerciantes y se introdujeron los servicios públicos de agua potable y electrificación, principalmente.

En contraste, el poblado de Tenango de Doria, fundado el 16 de marzo de 1925 e integrado por 58 comunidades de origen otomí tepehua, carece hasta la fecha de sistemas de riego y su principal fuente económica se encuentra en el trabajo artesanal de bordados, y en pequeña escala el comercio, la agricultura y la ganadería.

Soy el tercero de ocho hermanos, cuatro varones y cuatro mujeres. Mi padre fue tlachiquero, yuntero, pastor, peón, tractorista, forrajista y agricultor; estudió hasta segundo grado de primaria; siempre trabajó duro para que sus hijos estudiaran una carrera; es un hombre alegre, sociable y de buenos sentimientos. Mi madre se dedicó toda su vida al hogar y sus múltiples actividades como esposa y progenitora. Sus actividades diarias eran hacer la comida, lavar y planchar la ropa de los once miembros de la familia, cuidar borregos, gallinas y plantas, estar al tanto de sus hijos en las escuelas, ir al mercado cada domingo, más lo que surgiera en la acción diaria del hogar. Sólo estudió el primer grado de primaria. Sabe leer pero no escribir; es una mujer muy sana que se cuida en exceso.

¹⁰ Una región semidesértica, ubicada en la parte occidental del estado de Hidalgo; un área trianguliforme, cuyos vértices serían, al norte, Ixmiquilpan; al sureste, Actopan; y al suroeste, Tula. Abarca 27 municipios" (Guerrero, 1983: 35-36).

Los abuelos paternos y maternos eran hablantes del hñähñu¹¹ y vestían la indumentaria propia de los indígenas del Valle del Mezquital; las mujeres, faldas y blusas bordadas de manta blanca y sus huaraches de llanta; tejían ayates y estropajos con penca de maguey para el sustento familiar, de por sí escaso; ellos, calzón y camisa de manta blanca, con su ceñidor, huaraches de llanta, más su sombrero de tornillo; ésa era el “costumbre”. Su inseparable acocote y raspador, para raspar pulque en la mañana y por la tarde, depositarlo en la bota,¹² que transportaban en su espalda o en burros, para tomarlo en lugar de agua potable, que tardó años para ser introducida. En 1960 se introdujo la primera llave de agua potable para toda la Comunidad, y fue hasta 1978, cuando se introdujo tubería de agua potable en cada casa. La electrificación pública llegó en 1970 a toda la Comunidad, acción que se celebró con una fiesta popular.

No recuerdo lo que hice hasta los seis años, edad, en que empecé a estudiar la primaria en el barrio de la Comunidad, Hidalgo. No cursé el preescolar debido a que en ese tiempo, en 1964, no había en el barrio ese nivel educativo; el único quedaba a tres kilómetros, muy lejos del alcance geográfico y económico de la familia, y sólo asistían a él los hijos de los padres que tenían buenos ingresos. Además, no era obligatorio cursarlo. Por lo tanto inicié la escuela directamente en la primaria;¹³ estudié con los primeros libros de texto gratuitos que repartieron en México, creados durante la gestión del escritor, poeta y educador Jaime Torres Bodet, titular de la Secretaría de Educación Pública de 1958 a 1964. Es cuando surge la modalidad de secundarias técnicas en México, y en la capital del estado de Hidalgo.

Era tanta la pobreza que existía en el seno familiar, que en mi niñez andaba descalzo; pero era feliz; corría por las milpas y cunetas de agua, subía a los árboles,

¹¹ En Francisco I Madero hay 487 personas que hablan la lengua hñähñu. Mientras que en Tenango de Doria, según el (INEGI, 2010) 3825 personas son hablantes del otomí

¹² Cuero para recipiente de pulque.

¹³ La primaria incompleta se fundó en 1960. Y de organización completa hasta el año de 1975, mientras que el preescolar inició en 1999.

jugaba a la pelota, a los carritos, a las canicas. Desde 1964, trabajé como pastor¹⁴ de vacas, borregos y burros; con un pago de 60 pesos mensuales. Una ventaja de ser pastor para mí, pese a que ganaba menos dinero que un peón, era que existían las condiciones para estudiar y hacer las tareas escolares; mientras los animales comían hierba y pasto, yo leía y hacía mis tareas. Un día compré mis primeros huaraches de llanta, tradicionales entre la gente otomí. Se podría decir que con esa compra tuve un ascenso en la escala social, pues usar huaraches es mejor que andar descalzo. Otras veces laboraba en el campo como peón;¹⁵ eran 60 pesos a la semana; pero el trabajo en el campo es agotador, por el inclemente sol; y las posturas de labor; otro inconveniente aquí es que no había condiciones para estudiar en los libros de texto ni en las libretas. En Francisco I. Madero el pastoreo es una actividad propia del lugar, gracias a los beneficios de la agricultura de riego, y la existencia de canales, la ganadería es buena, mientras que en Tenango de Doria, la agricultura es muy escasa por el suelo montañoso, y la ganadería¹⁶ es un tanto mejor, por los pastizales y la lluvia constante.

En 1965, compré mis primeros zapatos, de hule porque eran más baratos y de alguna manera aquí empecé a desprenderme de los huaraches y el calzón de manta, porque esta indumentaria era muy señalada por los otros, los mestizos, incluso por los otomíes que radicaban en la cabecera municipal. Mis estudios de primaria transcurrieron combinando el trabajo, la escuela, el juego con la lectura. La maestra de primer grado, Aldegunda Aguilar Fernández, dijo que aprendí rápido a leer y escribir; era muy preguntón pero muy serio, y rápido concluía los trabajos que nos dejaba, ejercicios, lecciones; que era muy listo y que no faltaba a la escuela. De esto quiero decir que recuerdo haberme integrado con relativa facilidad a la cultura escolar.

¹⁴ En la actualidad ya son escasos los niños pastores, debido a que ahora las pocas personas que tienen animales en sus casas como, vacas y borregos ya no los sacan a pastorear al campo, les compran forraje para alimentarlos, y ya no es común que los niños pastoreen.

¹⁵ El número de niños peones también ha disminuido, tal vez porque la economía mejoró o porque los niños no tienen la iniciativa de trabajar en el campo, o porque esta actividad ya es rara por la maquinaria que ha surgido, pero también porque la ley prohíbe el trabajo a menores de edad, el sueldo actual para un peón adulto es de 70 pesos al día, aunque ya son contados los que laboran como peones.

¹⁶ Destaca el ganado porcino con 5 535 cabezas, bovino con 5 135 cabezas, ovino con 3 386 cabezas, caprino con 1 200 cabezas, así como 48 985 aves de postura y engorda, obteniendo también los productos derivados de ellos (INEGI, 2010).

En el transcurso del segundo y tercer grados de primaria, seguía trabajando y trataba con peones otomíes que hablaban de manera cotidiana su lengua, por esto aprendí algunas palabras aisladas y el acento, pero también comprendí que tenía que estudiar mucho para dejar de ser pastor o peón, como parte de un proyecto moderno; juré esto varias veces, llorando por el hambre y el cansancio que vivía en el surco, en las milpas, las jornadas de trabajo agotadoras, bajo el sol, la lluvia, el frío o la obscuridad de la noche. Varios compañeros de mi generación somos los profesionistas del surco, del maíz, del jitomate, de la alfalfa, porque esto nos impulsó a construir un sentido en la vida y a luchar para dejar la vida de pastor y peón, estas actividades generaron determinación para ir a la escuela a estudiar, como posibilidad de lograr una profesión.

Concluí el cuarto de primaria en los tiempos en que estaba en su apogeo el mundo hippie, la música de los Beatles, el pelo largo. El movimiento estudiantil del 68 en la Ciudad de México había estallado y nunca entendí el motivo; se lo pregunté a mi profesora Ernestina Cano Castillo, pero tampoco tuve respuesta. Pienso que aquí nació el espíritu crítico, analítico y reflexivo. No había necesidad de actuar en contra de la juventud de México, tan sólo por manifestarse, exigir libertad y justicia, esto no me pareció correcto, y menos antes de los juegos olímpicos que se llevarían a cabo en nuestro país.

En septiembre de 1969, en quinto de primaria fui enviado por mis padres a estudiar al internado “Hijos del Ejército” en Pachuca, la capital del estado. Siempre creí que esta decisión se debió a que no había dinero; éramos ocho hijos en la casa y no alcanzaba para todos, además yo era inquieto y contestón. A la mitad del curso regresé al Valle del Mezquital, debido a que no me adapté a la vida del internado, solo y lejos de mi familia; mi padre fue a hablar con el director de la escuela primaria de la cabecera municipal, para que me recibiera, ya que en el barrio sólo había hasta cuarto grado. Ahí concluí la escuela primaria.

Actualmente en Francisco I. Madero, hay 33 escuelas de nivel preescolar, 30 primarias, seis secundarias, dos bachilleratos y una universidad; el promedio de escolaridad es de 8 años. Existen tres escuelas particulares, aunque con poca

población escolar. En la Comunidad existe un plantel preescolar, fundado en año 1999, la misma escuela primaria de padres, hijos y nietos, fundada en 1960. Mientras que en Tenango de Doria, hay 37 escuelas de nivel preescolar, 46 primarias, catorce secundarias, un bachillerato y dos universidades: la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo, fundada el 1 de septiembre de 2012, como parte de un compromiso político con los otomíes; la otra es una extensión de la UPN; el promedio de escolaridad es de cinco años. En este municipio no existe ningún nivel educativo de tipo privado. En Tenango el primer preescolar se fundó en agosto de 1982, y sigue trabajando, la primera escuela primaria nació el día 6 de abril de 1928, de acuerdo con información del actual director.

En quinto grado ya usaba zapatos de manera cotidiana, aunque vestía pantalones parchados, zurcidos o remendados por mi madre, pero esto no era preocupación porque entendía que no alcanzaba el dinero; además, la mayoría así vestía. Recuerdo que en mi último año de primaria fui alumno de un gran maestro, reconocido por los padres de familia y respetado por los alumnos, el profesor Ramiro Torres Flores, un hombre alto, fuerte, exigente, que dominaba y le gustaba su profesión. Siempre nos hablaba en español, además era partidario de que la letra con sangre entra y recurría a la violencia con los estudiantes.

En 1970, mis padres me inscribieron en una secundaria particular vespertina, porque la mayoría de los docentes impartía clases por las mañanas en otras secundarias. Fue fundada en 1960 y era la única secundaria en el municipio; no tenía ninguna tendencia religiosa, ni ofrecía becas a los alumnos. En 1971 se fundó la Escuela Secundaria Técnica núm. 11 en Tenango de Doria, Hidalgo; en 1972 la Escuela Secundaria Técnica núm. 14 en Francisco I. Madero; enseguida desapareció la escuela secundaria particular, que formó a generaciones de estudiantes sin recursos y sin posibilidades de salir a estudiar a otros municipios.

Estudiaba por las tardes en la secundaria y trabajaba en la mañana de pastor o de peón. Viví tres años esta rutina de trabajo, sin reprobar ningún grado y empecé a destacar en la materia de Geografía; llegué a memorizar las capitales de todos los países del mundo, que en ese tiempo eran 180. También me gustaba la historia de

México y la historia mundial. Empezaba a nacer en mí la predilección por las materias humanísticas y en segundo grado fui nombrado jefe de grupo.

En la secundaria, los compañeros de la cabecera municipal, de la ciudad, subestimaban a los que éramos de los barrios o de ascendencia otomí. Yo me sentía parte de este grupo, éramos sólo siete alumnos del mismo barrio, significaba pertenencia, confianza; esto me hizo descubrir que a uno solo y otomí le cuesta enfrentar la vida escolar y social. Nos agrupábamos y, con calificaciones y actitud, demostramos que no éramos menos que nadie, sino tan capaces como cualquiera. Trabajábamos y estudiábamos, no éramos vagos ni viciosos.

Al concluir la secundaria, en 1974, presenté el examen de admisión para el Centro Regional de Educación Normal (CREN) de Arteaga, Michoacán. Aprobé y por segunda vez me desterré de mi pueblo otomí. En Tenango de Doria hasta ahora no ha habido una escuela Normal básica o superior, pese a que en Francisco I. Madero estaba la Escuela Normal Rural del Mexe, una gran institución rural que formó a muchas generaciones de hijos de campesinos y que en el año 2000 fue cerrada por el gobierno del estado; en virtud de que la educación se había descentralizado a cada entidad, y la normal se había convertido en semillero de protestas, manifestaciones, huelgas, marchas constantes en la región, lo que cansó a las autoridades estatales y municipales, a empresarios del transporte público y a los vendedores de productos básicos.

Presenté el examen en la ciudad de Morelia, Michoacán, y esa noche dormí en la central de autobuses. La Normal fue escuela en diversos sentidos; ahí viví experiencias, situaciones, adquirí saberes propios de un adolescente que no había visto más allá de los magueyes, mezquites, nopales y milpas, vacas y borregos. En este contexto insistí en la reconstrucción de mi proyecto de vida, en mi autonomía y carácter para hacer y ser un hombre erguido. La Normal representó la posibilidad y el medio para lograrlo, pues me aseguraba egresar con una plaza de educación primaria, aunque el hecho de emigrar a otra entidad también me significó otro tipo de aprendizaje, retos y desafíos.

En la escuela Normal conviví con compañeros de distintas partes del país; entrené y jugué mucho para ser parte de la selección de fútbol de la escuela, meta que

logré y que significó reconocimiento entre la comunidad escolar, pero también pude comprobar que la disciplina y el trabajo contribuyen para lograr las metas. Tuve docentes comprometidos con su trabajo, como el profesor Felipe Madera L. y la profesora Norma Gilda Pérez B., ambos profundamente solidarios. En esta época trabajaba en fábricas en la Ciudad de México, porque pagaban mejor que en Hidalgo y porque un vecino allá trabajaba y me consiguió el trabajo durante los largos periodos vacacionales de verano, que anteriormente abarcaban los meses de julio y agosto; esto me permitió obtener dos contratos de trabajo de un mes cada uno y con los ingresos comprar lo necesario para calzar y vestir en el siguiente curso escolar. De esta manera terminó la estancia en el estado de Michoacán.

Al concluir en 1978 los estudios en el CREN de Arteaga, Michoacán, empecé a laborar en las escuelas primarias en el estado de Hidalgo, en una comunidad indígena en el municipio de Tlahuiltepa, ubicado a cien kilómetros de Pachuca, a la que llegaba después de caminar seis horas o montado en bestia de carga. Fui fundador de esa escuela multigrado, le puse por nombre “Tierra y libertad”, como un reconocimiento al general Emiliano Zapata. Este municipio tenía 22 casas dispersas entre los cerros y la escuela, 22 alumnos en total; trabajaba por la mañana, de 8 a 12, con los grupos de primero, segundo y tercero; y por la tarde, de 14 a 18 horas, con los alumnos de cuarto, quinto y sexto grado.

Durante esa época, con los padres de familia construimos la primera cancha de basquetbol de la región; acarreábamos el cemento en bestias o en la espalda de los vecinos a una distancia de dos horas de camino; llevábamos la arena del río más cercano, a dos horas de subida y quebramos la piedra del cerro del lugar. Los padres me asignaron un espacio para vivir a un lado de la escuela; era una habitación hecha de lodo, de lámina y con piso de tierra, pero me gustaba. Disfrutaba el trabajo al igual que los alumnos. Ellos asistían a clases descalzos, así pasaban el frío de diciembre y enero, los miraba alegres y veía que aprendían, era lo más importante para mí.

En Xuchitlan, municipio de Tlahuiltepa, enseñé a los niños a jugar futbol y ellos me enseñaron basquetbol; les enseñé a bailar cumbias y ellos me enseñaron a bailar huapango; el baile típico de Tenango, de Doria, música que se toca en los lugares

alejados, donde no hay energía eléctrica; esto hace que los músicos interpreten con instrumentos de viento como: el violín, la guitarra y el acordeón. En Tenango se festeja anualmente la fiesta popular cada 28 de agosto; por coincidencia en Francisco I. Madero se festeja el mismo santo el mismo día, pero con diferentes actividades.

Llegamos a hacer bailes en las noches con la música de la estación de radio XET de Monterrey; lo importante era hacer algo en donde la falta de electricidad exigía actividad. Conocí a padres de familia, dueños de una gran memoria y retención, pese a no haber ido a la escuela; por ejemplo, al presidente de la Asociación de Padres de Familia, don Pablo Gómez, decía “el que no sabe es como si está ciego, porque todo mundo lo engaña”. Castoriadis dijo “la humanidad puede saber muy pocas cosas, y esto de manera fragmentaria, incompleta, contradictoria y jamás segura, jamás con un sentido definitivo y definido” (2011: 175). El hombre requiere saber, estudiar, conocer para saber, para ser, para construir sentidos para existir, hacer y tomar decisiones, para enfrentar su entorno, su realidad, resolver problemas y más en la sierra hidalguense.

Al año siguiente, en 1979, autorizaron mi cambio de adscripción a una escuela primaria del municipio de Tula de Allende, Hidalgo, solicité mi cambio en virtud de la lejanía y las condiciones del lugar; me ubicaron en el plantel más alejado de la cabecera municipal, donde laboré tres cursos escolares. Trabajé con alumnos de primer grado, grupos hasta de 50 alumnos, y la mayoría aprendía a leer y a escribir jugando. Aquí participé por primera vez en el movimiento magisterial, que exigía democracia y más salario; de nuevo menciono a Castoriadis y la teoría de lo imaginario: es un deber de todo ser cuestionar lo establecido, y en la educación existen prácticas y políticas educativas que es necesario pensar y mirar de otra manera.

En 1982 fui trasladado a la comunidad de San Pedro Alpuyeca, en la misma región de Tula, lugar al que varias veces llegué caminando porque no tenía dinero para el pasaje o el taxi; y cuando los compañeros me preguntaban por qué caminaba, les decía que para hacer ejercicio, pero no faltaba a trabajar porque los alumnos no tenían ninguna culpa de que no tuviera dinero.

En el verano de 1982, había empezado a estudiar la licenciatura en pedagogía en la Escuela Normal Superior, Federación de Escuelas Particulares (FEP), en la Ciudad

de México, pese al sueldo tan raquítico de primaria, decidí estudiar la licenciatura, porque deseaba enseñar en una secundaria y para ello debía de estudiar; además, laborar en secundaria significaba mayores percepciones económicas. Impartí por un tiempo clases en una escuela normal en Tlaxcoapan, Hidalgo, lo que me generó muchos problemas, dado que el horario se encimaba con mi trabajo de la primaria en San Pedro, Alpuyecá.

En diciembre de 1982, me casé, lleno de ilusiones y esperanzas. Al siguiente curso lectivo me cambié dentro de la misma zona escolar, a la escuela primaria de Pueblo Nuevo, Hidalgo, ubicada a un costado de la planta de cemento Cruz Azul. Un lugar con graves y grandes contradicciones, pues mientras los socios de la cementera percibían muy buenos salarios, que se traducían en excelentes casas, autos, viajes y vicios, los trabajadores de contrato obtenían lo indispensable para vivir; la contaminación ambiental era excesiva; en fin, una zona de paradojas. Me parecía injusto que trabajara diariamente, con puntualidad para formar a los hijos de la clase dirigente, y no ganaba lo suficiente; los alumnos de la primaria traían más dinero para gastar en el recreo, que yo para el pasaje y los alimentos.

En septiembre de 1985, me incorporé a trabajar a la Escuela Secundaria Técnica núm. 44, de San Miguel Vindhó, Hidalgo, siete horas semana-mes de Ciencias Sociales; a cambio renuncié a mi plaza de primaria. Esta decisión me costó el peor año de mi vida laboral y me vi en la necesidad de trabajar en cuatro escuelas distintas, de lunes a viernes, de 7 de la mañana a 7 de la noche, para medio lograr el sustento de la casa y de mi primera hija, que exigía con llanto sus alimentos. Los compañeros de la zona escolar 68 de primarias me decían que había cometido el peor error de mi vida. Pero tenía que invertir en el porvenir; si no, tal vez nunca habría otra oportunidad. Arriesgué y al siguiente curso escolar llegué a 35 horas semana-mes y luego tiempo completo; y las condiciones empezaron a cambiar de fondo.

En esta escuela, con base en la defensa de los derechos de los compañeros, fui secretario delegacional dos veces, porque no soportaba las injusticias que se cometían con los compañeros de la escuela, y nos uníamos para defendernos; de esto se daban cuenta los compañeros y por ello nos respaldaban, además impartía Ciencias Sociales

y como parte de los contenidos se analizan las luchas revolucionarias, las cuales generan conciencia.

En este centro de trabajo, elaboré un libro y cuaderno de trabajo de Ciencias Sociales para los alumnos de tercer grado, que surgió en el aula, como apuntes de los alumnos y que ellos propusieron que se hiciera el libro para un mejor manejo y presentación; ello me permitió ganar un concurso de reconocimiento sindical al mérito cultural, que organiza anualmente cada 15 de mayo, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación sección XV, que representó un reconocimiento y estímulo a un esfuerzo, así como descubrir que de alguna manera la gente se entera del trabajo en las aulas. En mayo de 1989, nació mi segunda hija. Aquí fue donde me manifesté realmente como docente frente a grupo; preparaba las clases diariamente, no faltaba a trabajar, elaboraba material didáctico y trataba de comprender a los alumnos, al tiempo que les pedía que estudiaran mucho para ser buenos ciudadanos, como su proyecto educativo, que siempre hicieran su máximo esfuerzo.

En octubre de 1992 me cambié a la Escuela Secundaria Técnica núm. 10, de San Salvador, Hidalgo, y ascendí al puesto de coordinador de Servicios Educativos Complementarios, figura directiva previa a la subdirección y exclusiva en secundarias técnicas; además me acerqué a mi domicilio. Esta función me permitió dedicarme a actividades de planeación, organización y atención de los alumnos, en el aspecto conductual y su repercusión en el proceso enseñanza-aprendizaje, que es una labor interminable. Estas actividades me atraparon y anclaron en educación, pues no pensé en cambiar de profesión, porque yo había estudiado para ser docente.

De esta manera regresé al Valle del Mezquital; lo primero que observé es que ya existían más escuelas para que los egresados de las primarias estudiaran y más cerca de sus domicilios. Laboré con alumnos otomíes por espacio de cuatro cursos escolares, pensaba que por ser mi región y mi raza debía de ayudarlos para que salieran adelante, creía que me necesitaban. Aquí me incorporé por primera vez al programa de carrera magisterial a través de la presentación de un examen general de conocimientos. Desde 1992, cuando surgió, el programa motivó a la mayoría de docentes a incorporarse, por

los beneficios económicos que repercutían en el salario de manera inmediata; representa recursos, nivel, reconocimiento y satisfacción.

En el barrio donde vivo, desempeñé por elección de los vecinos algunas comisiones y responsabilidades: delegado auxiliar de la Comunidad, que según el censo del INEGI 2010 tiene 502 habitantes, 240 hombres y 262 mujeres; también fui presidente del comité de obras materiales, presidente de la asociación de padres de familia de la escuela primaria del lugar, presidente del comité de festejos, así como secretario de la liga de fútbol de Francisco I. Madero. Por quince años participé en la organización de una carrera atlética que fue reconocida por su nivel. Pero un día me despedí de oficios, comisiones, responsabilidades y representaciones en la Comunidad, para evitar ser un cacique de barrio y para dar la oportunidad de participar a las nuevas generaciones. Aprendí que las comisiones son pasajeras, son prestadas y concluyen.

En 1996, asumí un cambio de función, como director de la Escuela Secundaria Técnica núm. 32, de Agua Blanca, Hidalgo, donde había alumnos otomíes; ahí llegué con proyectos pedagógicos a favor de la escuela pública, como: la rendición de cuentas, el respeto al calendario escolar, el trabajo en equipo. Laboré muy cerca de la Escuela Secundaria Técnica núm. 11 de Tenango de Doria, fue la primera ocasión que visité a dicha escuela y al lugar, para asistir a una reunión de directores.

Posteriormente me cambié a la Escuela Secundaria Técnica núm. 59, de Vito, Hidalgo, para acercarme a mi domicilio; era una escuela que había tenido fuertes conflictos. Ahí laboré cuatro cursos escolares y realicé prácticas de investigación de la tesis de la maestría, que cursé en el ILCE de la Ciudad de México de 1995 a 1997.

En el año 2000, me trasladé a la Escuela Secundaria Técnica núm. 37 de Tepetitlán, Hidalgo, como director. Castoriadis acota: “la institución de la sociedad es institución de un mundo de significaciones, que es evidentemente creación como tal, y creación específica en cada momento” (1989: 118). Me cambié porque me invitó el secretario de Educación Pública en Hidalgo a dirigir una escuela más grande, y porque ya había laborado cuatro cursos escolares en la anterior y era necesario buscar otros retos. En esta época se vivió un conflicto político, cuyo resultado fue la salida de diez trabajadores, lo que me obligó a empezar desde abajo, a hacer un proyecto

pedagógico, centrado en el aprendizaje, rendición de cuentas y respeto al calendario escolar, entre otros principios.

Luego de cuatro años de trabajo, mi ciclo concluyó, en virtud de que gané un concurso por escalafón para ser jefe de enseñanza en el Departamento de Secundarias Técnicas, en Pachuca, Hidalgo, función que desempeñé visitando escuelas, aulas y docentes. En este periodo solicité por escrito ante el Instituto Federal Electoral (IFE), la instalación de una casilla en la comunidad donde vivo para la elección presidencial de 2006; la petición fue autorizada, con lo que por primera vez en la historia del lugar los ciudadanos votaron en una casilla sin tener que desplazarse a otra localidad.¹⁷

En enero de 2006, recibí la oportunidad de ser supervisor de la zona escolar 5 de la ciudad de Tulancingo, Hidalgo, entre cuyos planteles se encuentra la Escuela Secundaria Técnica núm. 48, “Japón”, con dos turnos; una de las más grandes y prestigiosas en el estado de Hidalgo. La Escuela Secundaria Técnica Particular “Amparo Fragoso” y la Escuela Secundaria Técnica núm. 11, de Tenango de Doria. Esta función me permitió mirar a las escuelas y su funcionamiento, desde otra perspectiva: como representante de la Secretaría de Educación Pública, la del agente externo que acompaña, apoya y asesora a directores, docentes y personal en general, pero que también se encarga de que las escuelas funcionen de acuerdo con la normativa establecida para los planes y programas de estudio, con la Ley General de Educación y el calendario escolar. Dos años después, me incorporé al doctorado en Educación, en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en la unidad Ajusco.

Desde niño he vivido, convivido, compartido, en una región otomí. He estudiado, trabajado en ella, he interactuado con los otomíes y he aprendido a reconocermelo como lo que soy, un indígena otomí del Valle del Mezquital; no sólo por ser de esta región, sino porque mi origen, mi apariencia física y mi silencio han estado vinculados a este pueblo y a la cultura indígena, que se resiste a desaparecer. En esta autobiografía está

¹⁷ Hasta antes de 2006, teníamos que acudir a votar a cinco kilómetros de distancia, con las inclemencias del tiempo, caminando, en bicicleta o en burro; todos los del barrio se quejaban pero nadie hacía nada, hasta que surgió la posibilidad a través de un oficio firmado por la mayoría de los vecinos, lo que representó comodidad, cercanía y beneficio directo para todos.

descrita una trayectoria formativa de años de estudio, pero también una vida dedicada a la docencia, en distintas funciones tanto en primaria como en la secundaria técnica.

La localidad otomí en la que nací, estudié, trabajé y crecí ha cambiado; se formó con la llegada de tres familias, (los Olvera, los Percasteguí y los Vigueras), ahora la habitan 502 personas, En la Comunidad hay una iglesia católica, un campo de futbol, las casas son de materiales distintos a las pencas, ramas, palos, y cartones de antaño. La mayoría de las casas tiene televisión a través de cable, hay una gran cantidad de automóviles y camionetas, la bicicleta tiene muy poco uso y ya casi nadie tiene burros como antes.

La mayoría de las personas ha ido a la escuela, la profesión que predomina es la de profesor; aun así miembros de la mayoría de los hogares han migrado. Una de las pocas ocasiones en que las familias están casi completas es en la fiesta religiosa tradicional, el 16 de julio de cada año. Hay servicios públicos modernos, como: luz eléctrica, carretera, agua potable, drenaje, teléfono, internet, televisión por cable, recolección de basura; hay más tiendas, pero también más vicios ligados al alcoholismo y el tabaquismo.

Este lugar tiene una forma de T, pasa a un lado del mismo un canal de desagüe, y no aparece en el mapa, ya no se rige por usos y costumbres, sino por elecciones anuales de las autoridades. Los adultos mayores dicen que todo ha cambiado, ya no se convive ni se comparte como antes, cuando todos se conocían; era como una obligación que en las fiestas de cada vecino, hiciera acto de presencia la mayoría de la gente del barrio. Ahora predomina el egoísmo y la indiferencia, cada quien vive su vida, no hay muestras de solidaridad con los enfermos o con los pobres, que carecen de lo más indispensable; hay excepciones muy aisladas de gente solidaria, pero no es la regla.

Concluyo esta autobiografía reconociendo que es una útil herramienta metodológica de obtención de información, porque me permitió, a partir de la narración, el recuerdo y la reflexión, comprender la trayectoria de un Silencio otomí, y en este proceso descubrir y reconocer dos municipios otomíes de Hidalgo, que tienen

similitudes, como la fecha de sus fiestas religiosas, su lengua, sus secundarias técnicas, pero también sus marcadas diferencias.

2. Desarrollo de las escuelas secundarias técnicas

Introducción

Este capítulo inicia con un recorrido histórico de las escuelas de artes y oficios, desde principios del siglo XX; se refiere al origen de la Secretaría de Educación Pública en México (SEP), como organismo central y rector de la educación pública en nuestro país. Luego cita el nacimiento de la secundaria; posteriormente aborda el origen de la modalidad de secundarias técnicas, que en la década de los setenta se expandieron por el territorio nacional. Para concluir menciona las últimas tres reformas educativas que se han aplicado en las escuelas secundarias técnicas desde 1974 hasta la actualidad. En primer lugar está la reforma educativa de 1974, que se implantó durante el gobierno de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), que en esencia suplió las asignaturas que se habían impartido desde la fundación de la secundaria en 1925, por las áreas de estudio y con siete horas semana-mes, como: Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Luego abordaremos el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), que se firmó en el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) y regresó al estudio por asignaturas, la carrera magisterial, la Ley General de Educación y otras iniciativas educativas. Para finalizar con la Reforma de Educación Secundaria de 2006 (RES), instaurada siendo presidente de la república Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012); introdujo el desarrollo de competencias como propósito educativo central en todas las asignaturas del plan y programa de estudios de secundaria. El capítulo se sustenta en la tesis de que “la historia se escribe y se interpreta desde el presente” (González, 2008: 19); además, “toda la historia cambia” (Castoriadis, 2004: 176). Con estas bases se hace el recuento de la historia¹⁸ de las secundarias técnicas. Al mismo

¹⁸ La historia es el dominio donde los hombres sólo pueden sobrevivir dándole un sentido a esta vida, dándole un significado al mundo que los rodea, a los objetos que pertenecen a este mundo y sobre todo a sus propios actos, arreglos y conductas (Castoriadis, 2011: 143).

tiempo quedan explícitos los sentidos y las transformaciones que ha tenido esta modalidad educativa, a través del tiempo.

Antecedentes de las escuelas secundarias técnicas

Para describir la historia de la educación técnica en México, fue necesario analizar y conceptualizar a la escuela de artes y oficios de principios del siglo XX, como una de las instituciones educativas antecedente de las secundarias técnicas; para ello visité el Archivo General del Estado de Hidalgo, en el cual localicé un decreto del C. Pedro L. Rodríguez, gobernador constitucional de esta entidad, con fecha del 24 de marzo de 1902, que contiene el siguiente considerando:

Que los alumnos de escuelas de artes y oficios y de sus similares; que los obreros de casas industriales y otras que se hallan en su caso, tienen los elementos de instrucción bastantes para en breve tiempo, con ligeros estudios y fáciles prácticas, quedar en condiciones de servir como Sargentos y Cabos en la segunda reserva del ejército; y para mejor aprovechar las aptitudes de los nombrados y concederles, si llenan los requisitos del caso, los puestos que pueden llegar a desempeñar (Archivo General del Estado de Hidalgo, 24 de marzo de 1902).

Este decreto evidencia la intención implícita del Estado mexicano de valerse de los alumnos de las escuelas de artes y oficios que había en las capitales de las entidades federativas para fines militares y la conservación en el poder de Porfirio Díaz. Su aspecto formativo y educativo se vinculó con las actividades laborales, en la formación para el trabajo, la manipulación de herramientas y máquinas; se fundaron e impulsaron “para forjar no sólo trabajadores inteligentes, sino seres útiles a la sociedad y a la familia de que forma parte”, hombres leales y honrados, lo que evitaría en el futuro “colisiones entre obreros y patronos que suelen conducir a funestos resultados” (Padilla, 2008: 232). Asimismo, surgieron ante la necesidad de forjar mano de obra para las nacientes industrias textil, minera y de otros servicios. Se crearon estas escuelas para preparar trabajadores en esos nuevos oficios, propios de la industria, porque a principios del siglo xx los empleados especializados eran escasos:

Así nacieron las escuelas de artes y oficios; siete en distintas ciudades del país. Un requisito para entrar era haber cursado la primaria elemental, aunque pocos la habían terminado, y por eso varias escuelas tuvieron que ofrecer cursos básicos adicionales. Se estudiaba para ser obrero de distintos ramos, electricista, maquinista o mecánico, pero también se enseñaban oficios tradicionales como carpintero, herrero, mecánico, fundidor, zapatero, sastre, latonero o sombrerero (Rockwell *et al.*, 2010: 51).

Estas escuelas constituyen un modelo de enseñanza que privilegiaba los cursos básicos y los oficios tradicionales, que las secundarias técnicas retomarían en la enseñanza de las tecnologías y los talleres, la característica más importante de esta modalidad educativa. Para ampliar la caracterización, el educador Antonio Padilla indica: “dos de los rasgos definitorios de la Escuela de Artes y Oficios, fueron el internado y la organización militar de la vida educativa. Ambas características regularon el funcionamiento interno, las normas y las prácticas entre los distintos actores que configuraron el transcurrir cotidiano y la cultura escolar” (2008: 236). Desde luego por el tiempo en que se impulsaron, estas escuelas eran exclusivas, de ahí la formación en el orden y la disciplina propios de los militares, así como el sistema de internado que sigue vigente en la educación pública en el estado de Hidalgo.

En su libro *Historia de la Educación Primaria en el Estado de Hidalgo*, publicado en 1950 por la Secretaría de Educación Pública, el educador hidalguense Teodomiro Manzano¹⁹ establece: “en 1937, existía en Pachuca la Escuela de Artes y oficios ‘Melchor Ocampo’ que tenía, además del director, 10 maestros de talleres y se le destinaron \$18,778.75” (1950: 69). Más que escuela de artes, era una escuela precursora de oficios para forjar obreros, trabajadores y mano de obra, para las industrias que en ese entonces iniciaban. Estas escuelas dependían primero de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, en la administración de Justino Fernández Mondoño (1901-1905), y posteriormente a la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, dirigida por Justo Sierra Méndez (1905-1911).

¹⁹ Teodomiro Manzano presentó en 1882 el examen para ejercer el magisterio de educación primaria en el Instituto Científico Literario; participó en el Congreso Americanista de 1895, celebrado en la Ciudad de México; y en el Congreso de Instrucción Pública en 1890. Escribió las obras: *Geografía del Estado de Hidalgo*, *Lecciones de aritmética razonada*, *Lecciones de Historia de México* y *Lecciones de Historia de la Pedagogía* (Nivón, 2005: 184).

Al finalizar la Revolución Mexicana, como un legado de ésta y producto de un cambio en la visión de los intelectuales de la época, las instituciones anteriores se transformaron en la Secretaría de Educación Pública en (1921), que en México reviste de importancia social e histórica, porque hacía falta quien organizara los niveles educativos, a las escuelas, los planes y programas de estudio, los libros de texto, las bibliotecas. El investigador y profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México y autor de libros sobre la historia de la educación Álvaro Matute establece: “el proyecto de ley se discutió por las cámaras y, finalmente, la reforma constitucional fue aprobada y promulgada el 20 de julio de 1921. El decreto de creación de la Secretaría de Educación Pública data del día 25 de ese mes, pero se promulgó el 29 de septiembre del mismo año. En octubre siguiente, José Vasconcelos protestó como titular de la nueva dependencia” (1982: 173). La SEP fue uno de los principales frutos de la lucha armada, ya que fue agente de cambio de la realidad nacional a través de la concreción de una educación pública, laica, gratuita y obligatoria para todos los mexicanos.

Para lograr el propósito de instituir la educación como parte de una función del gobierno federal, el profesor de historia de El Colegio de México José E. Iturriaga²⁰ señala: “desde el cargo de rector de la Universidad Nacional de México, Vasconcelos elaboró el anteproyecto de Ley con su respectiva reforma constitucional, y el proyecto de reforma de la Ley Orgánica de Secretarías de Estado. Con base en estas medidas, aprobadas por la XXIX Legislatura del Congreso de la Unión, renació el 8 de julio de 1921 la Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes” (1982: 158), otra visión respecto del nacimiento de la SEP, en el México posrevolucionario. Ésta fue parte de la obra educativa que construyó el filósofo y educador José María Albino Vasconcelos Calderón,²¹ en el México de inicios del siglo XX, y que en esencia está vigente en el siglo XXI.

²⁰ En el periodo de Vasconcelos (1921-1923) se encuentra el origen de lo que habría de ser la educación pública en México, la lucha contra el analfabetismo, la escuela rural, la difusión de bibliotecas, el impulso a la bellas artes, el intercambio cultural con el extranjero y la investigación científica (Iturriaga, 1982: 159).

²¹ Alguna vez describí la política educativa de José Vasconcelos, el joven, como utópica, porque era de avanzada, por pregonar la formación de ciudadanos libres, cultos y preparados para vivir en la democracia, pero en un país de caudillos (Ornelas, 2012: 248).

En esta dirección, el investigador Carlos Ornelas, autor del libro *El sistema educativo mexicano*, refiere: “para Vasconcelos la creación de la Secretaría de Educación Pública expresaba la eventualidad de erigir la nacionalidad sobre bases culturales que dieran cierta identidad homogénea a los mexicanos” (1998: 100). Ésta fue una de las principales preocupaciones del autor del *Ulises criollo*: lograr una identidad homogénea en un país diverso, plural y la educación fue la herramienta principal para su construcción.

Jaime Torres Bodet, escritor, ensayista, poeta y titular de la SEP dos periodos (1943-1946) y (1958-1964), entre su gran obra al frente de ésta, destaca la elaboración y publicación de los primeros libros de texto gratuitos de primaria; también pugró por la formación de hombres cabales;²² a este respecto escribe:

Empezaba al fin a surgir —y no sólo en los ordenamientos legales— la Secretaría de Educación Pública. El presidente Obregón tenía fe en la obra de Vasconcelos. Con generosa visión de los grandes problemas de México, le daba todo su apoyo a fin de intentar, en la mejor forma posible, una campaña tenaz contra la ignorancia. Sin Vasconcelos, su gobierno se hubiese visto privado de esa luz y de esa pasión intelectual que caracterizaban al autor del Monismo estético (Torres Bodet, 2005: 48).

Estas apreciaciones provienen de quien al mismo tiempo participó al lado de Vasconcelos en la SEP, como secretario particular. Por esto, según las autoras del libro *Nuestros pasos por la escuela*, “cuando terminó la revolución, el nuevo gobierno se propuso cumplir con la demanda campesina de contar con tierras y educación. En 1921 el gobierno federal estableció la Secretaría de Educación Pública (SEP) que procedió a crear escuelas, sobre todo en los pueblos y en las nuevas colonias agrarias” (Rockwell *et al.*, 2010: 55). Éste es el momento en que la SEP nace como la institución central de la educación nacional, para fundar escuelas en donde eran necesarias, organizar los primeros planes y programas de estudio, dirigir el proceso enseñanza-aprendizaje, poner orden en las escuelas y dar un sentido al sector educativo en México.

²² Un hombre completo y equilibrado que ha logrado desarrollar al máximo sus capacidades y cuenta con una mente organizada, es una síntesis de la cultura general y la especialización técnica, un resumen personalizado de la cultura de su tiempo y una aportación positiva a la evolución de la humanidad, del mexicano ideal, del ciudadano del porvenir (Torres Bodet, 2005: 25).

La historiadora de la educación mexicana Engracia Loyo apunta: “con el apoyo de Álvaro Obregón, sucesor de De la Huerta, Vasconcelos, desde la Secretaría de Educación Pública, creada en 1921, llevó a cabo una tarea casi apostólica” (2010: 160), tarea que se inició desde abajo, con todo en contra y casi en ruinas, sin maestros con la preparación necesaria pero con deseos y voluntad; sin instalaciones educativas, la urgencia de forjar al México posrevolucionario fue superior. Aunque en educación básica es común que las escuelas públicas inicien con carencias, limitaciones y esto es peor en las regiones indígenas.

En este contexto cobran vigencia las palabras pronunciadas a inicios del siglo XX, que provienen de *El desastre*: “el día que estos pueblos hispánicos gasten más en maestros y menos en soldados, comenzaremos a salir de nuestra decadencia” (Vasconcelos, 2000: 332). Esta afirmación se debe a que se gastaban altos presupuestos en cuestiones militares en los años posteriores al levantamiento armado en diferentes partes del país.

Por su parte el investigador, Raúl Enrique Anzaldúa Arce, autor del libro *La docencia frente al espejo*, estudia a la escuela pública básica y describe sus graves carencias, problemas y paradojas, sobre el origen de la SEP, precisa:

Una vez que José Vasconcelos toma el mando de la recién creada Secretaría de Educación Pública, se inicia toda una campaña educativa que tiene la intención de llegar hasta los rincones más apartados del país, para llevar no sólo la instrucción básica, sino la promoción sanitario-cultural de las comunidades. Los maestros que emprenden esta titánica labor son “reclutados” entre intelectuales jóvenes, imbuidos de un “fervor” post-revolucionario y filantrópico (2004: 69).

Esta labor marcó un acontecimiento nacional por lo innovador, lo ambicioso de los planes y porque, de hecho, en algunas regiones se inició desde cero, con una sociedad cansada de la lucha armada y su impacto en la vida diaria.

Después de que se instituyó la SEP y empezó a funcionar como rectora y articuladora de la educación nacional, diseñó la normatividad necesaria, traducida en leyes, reglamentos, acuerdos, manuales, para reglamentar la prestación del servicio educativo en todo el país, y así formar a la niñez y juventud mexicana de acuerdo con los requerimientos, necesidades y proyecciones del Estado. Al respecto Castoriadis

señala: “la institución es siempre, también, institución de la norma” (1989: 72); y la SEP es el mejor ejemplo de esto, ya que al iniciar sus políticas educativas y actividades, se generaron las condiciones para que surgiera otra institución que el país necesitaba: la secundaria, que por su importancia formativa estudiaremos a continuación.

Cuatro años después de la fundación de la SEP, nace la escuela secundaria en México, para ampliar la educación más allá de la élite a la que estaba destinada en los albores del siglo xx: “la escuela secundaria como tal, nace el 30 de diciembre de 1925, en la gestión del Gral. Plutarco Elías Calles, con su respectiva Dirección de Educación Secundaria. Las primeras escuelas secundarias se fundaron en la Ciudad de México y equivalían al llamado ciclo secundario de la Escuela Nacional Preparatoria con una duración de tres años” (Avitia, 1999: 28). Como se observa tanto la SEP como la secundaria nacen después de la Revolución Mexicana, como parte de un proyecto educativo en favor de sectores desfavorecidos y como una exigencia de quienes ofrendaron su vida en los campos de batalla, pero también como una manera de que presidentes de la república en turno —Álvaro Obregón (1920-1924) y Plutarco Elías Calles (1924-1928)— se legitimaran. En este contexto, destacan algunas referencias de educadores e investigadores de la historia de la educación en nuestro país, que caracterizan a la naciente escuela secundaria en México. Así lo determina Jaime Torres Bodet:

La escuela secundaria no debe ser ni una primaria pomposa ni una preparatoria fallida. Escuela fundamental del adolescente, habrá de servir de tránsito para estudios de naturaleza más elevada, o, según ocurre en múltiples casos, como preámbulo imprescindible para diversas labores de la existencia. Concebirla exclusivamente como peldaño de la escalera universitaria constituiría, sin duda, penoso error (2005: 446).

Sobre el origen de esta institución, sostiene el educador Tomás Arjim: “cuando en 1925 se fundó el Sistema de Segunda Enseñanza, no había una institución que específicamente preparara al personal docente que impartiría las clases en las nuevas escuelas, por lo que se dieron las cátedras a cuanto profesionalista o bachiller estuvieron dispuestos a trabajar como profesores” (1974a: 49). Para estudiosos de la historia de la educación, como Jesús Márquez, “una asignatura pendiente, sin embargo, es el estudio

de la enseñanza secundaria, un ciclo que en teoría surgió de dos influencias, el modelo pedagógico alemán y los postulados democráticos estadounidenses, ajustados ambos a las “necesidades y aspiraciones populares de México” (2008: 319). Por su parte, Martha Patricia Camacho afirma “la escuela secundaria mexicana es un producto de la revolución” (2008: 294); Federico Lazarín señala: “la educación secundaria se ubicó como un nivel educativo intermedio entre la educación primaria de seis años y la escuela preparatoria o bachillerato” (2008: 253); Alicia Civera define a la secundaria “como la construcción de un puente entre las escuelas primarias y las universidades” (2008: 327) y, Adelina Arredondo: “la secundaria pasó a ser un espacio educativo para las élites a un nivel de estudios accesible a las mayorías” (2008: 71). Es decir, la secundaria se ubicó como un nivel de paso para los estudiantes con aspiraciones de estudiar carreras del nivel superior, así como para lograr una continuidad en los estudios de la adolescencia mexicana, aunque sin vinculación con la escuela primaria.

Desde la mirada de Engracia Loyo, “la escuela se transformó, paulatinamente se convirtió en una institución que intentaba crear un puente entre la enseñanza primaria y la educación superior para responder así a los reclamos de una sociedad que buscaba igualdad de oportunidades para sus integrantes” (2008: 291). En palabras del investigador francés Jean-Yves Rochex, la secundaria sería “el eslabón débil” (2007: 73, por los porcentajes de eficiencia terminal, reprobación y deserción escolar que se presentan en la secundaria. Por su parte la historiadora Josefina Zoraida Vázquez afirma: “la enseñanza secundaria quedó liberada, en parte, de su carácter enciclopédico, al reducir las asignaturas en una tercera parte, con un aumento de horas y menos alumnos por clase” (2010: 237). Éste fue uno de los sustentos de la Reforma de la Educación Secundaria: la reducción de asignaturas y más horas semana mes en Español y Matemáticas.

Elsie Rockwell, en referencia a las prácticas escolares de las secundarias técnicas en México, así como de su organización y funcionamiento, ha dicho:

En 1940, apenas 30 000 jóvenes iban a la secundaria en todo el país. Poco a poco se inscribieron más, algunos buscando una preparación técnica y otros pensando llegar a la universidad. Además de las secundarias generales, se

crearon otras para enseñar comercio, música y danza. La SEP luego fundó secundarias industriales y agropecuarias, dedicadas a enseñar produciendo. Para 1990, casi la mitad de los jóvenes cursaban este nivel. Los planes de estudio de las secundarias siempre han sido complicados, pues se fueron agregando cada vez más materias, con menos tiempo para cada una (Rockwell *et al.*, 2010: 74).

Lo anterior nos permite observar el cometido principal de la naciente secundaria en México: dar cobertura a los egresados de la escuela primaria, sin que la calidad educativa fuera una demanda central en el sistema educativo nacional. De ahí que autores como: Arjim (1974a), Avitia (1999), Torres Bodet, (2005), Rochex (2007), Márquez (2008), Camacho (2008), Lazarín (2008), Civera (2008), Arredondo (2008), Loyo (2008) Vázquez (2010) y Rockwell (2010) coincidan en caracterizarla como: escuela fundamental del adolescente, producto del movimiento armado revolucionario; un nivel educativo intermedio accesible a las mayorías, puente entre la enseñanza primaria y la educación superior, eslabón débil. Es necesario destacar que la escuela secundaria hacía falta entre los estudiantes de entre 12 y 15 años, para dar opciones de estudio a las jóvenes generaciones, aunque “la educación no solamente es asunto de la escuela; ésta es sólo una pequeña parte” (Castoriadis, 2007:90), sobre todo en las regiones indígenas, donde este tipo de escuelas suele ser visto como alternativa para estudiar y tener otras posibilidades de desarrollo económico y social; en estos lugares la escuela tiene el sentido de lograr el ser del individuo.

Estas acotaciones describen el inicio de este nivel educativo, que no existía como tal en la educación mexicana, sino que dependía de las universidades, de las escuelas Normales o de colegios particulares. Sin embargo, la doctora Rosa María González Jiménez cita en su libro *Las maestras en México re-cuento de una historia*: “en 1869, el gobierno de Benito Juárez creó la secundaria para niñas, con un programa de estudios de mayor alcance que en épocas anteriores” (2008: 65). A partir de 1925, la secundaria surge en el sistema educativo nacional, como parte de la educación básica, aunque independiente tanto de la primaria como del bachillerato.

Después de la fundación de la secundaria en México, surgen otras modalidades educativas del nivel, con características propias, organización y marcha: la secundaria

técnica (1958) y la telesecundaria 1968, con la encomienda de atender el aumento de la demanda de la población estudiantil de los setenta del medio rural, y de las poblaciones indígenas asentadas en cerros, desiertos y valles. Para esto se invirtió en la formación, capacitación y actualización de recursos humanos, la construcción y mantenimiento de aulas, escuelas y oficinas, equipo para las prácticas en los talleres, como: tornos, máquinas para soldar, refrigeradores, hornos, tractores, máquinas para coser, máquinas para escribir.

Fue el educador y filósofo Moisés Sáenz,²³ uno de los principales fundadores de la escuela secundaria en México, quien advirtió que: “el programa esencial de la educación debe desarrollarse alrededor de estas cuatro cuestiones: cómo conservar la vida, cómo ganarse la vida, cómo formar la familia, cómo gozar de la vida” (Ornelas, 1998: 225). De aquí se infiere que se pugnaba por que el alumno tomara conciencia de la importancia de la vida como un don muy valioso, ser útil, tener una familia y, lo más aconsejable, el disfrute de la vida por cada sujeto.

A este visionario de la educación, Moisés Sáenz, correspondió señalar las características y finalidades de la educación secundaria en México, desde su posición de filósofo y funcionario escolar:

La enseñanza secundaria no debe ser una mera continuación de la primaria ni una antesala de la Universidad (...) tiene finalidades y características suyas propias; ni es una primaria hinchada ni una Universidad deprimida (...) La escuela secundaria tradicional en México, en su afán de ser distinta a la primaria, se hizo instructiva dejando de ser equitativa; mucha cerebración, poca habituación; mucha información, poca acción; demasiada absorción, poca expresión (Mejía, 1962: 155).

Cuando Moisés Sáenz se refiere a la mucha información y poca acción, implica que se está abriendo la puerta principal a las secundarias técnicas, con mayor énfasis en las

²³ Nació en el Mezquitil, municipio de San Francisco de Apodaca, N.L., el 16 de febrero de 1888, se prepara científicamente y, sobre todo, acopia conocimientos y experiencias con la mente fija en México. Se gradúa en la Escuela Normal de Jalapa, Ver.; alcanza después la especialización de Ciencias Químicas y Naturales en la universidades de Jefferson y de Washington; el grado de Doctor en Ciencias en la Universidad de Columbia; había tomado el curso de postgraduados en la Sorbona de Paris y obtenido el doctorado de Filosofía en Norteamérica con una brillante tesis acerca de la Educación Secundaria comparada (Estados Unidos y Europa), la cual incluía un Proyecto de Adaptación para las Escuelas de Segunda Enseñanza en México (Mejía, 1962: 23, 29, 30).

actividades tecnológicas, en donde el alumno aprenderá haciendo y no sólo a partir de las ideas; adquirirá, desde la escuela secundaria, el dominio de un oficio o actividad que le permita vivir o continuar estudiando en el nivel medio superior o en el nivel superior.

Sin embargo, para el investigador Francesc Pedró, “en todos los países desarrollados probablemente no exista un nivel educativo con mayor complejidad institucional y curricular que el de la educación secundaria” (1998:205); ello se manifiesta en las diferentes modalidades, en el plan y programa de estudios, los extensos contenidos y los grupos numerosos en la mayoría de las secundarias, así como la vida cotidiana escolar. La complejidad curricular de la secundaria es cuestionada por su característico enciclopedismo: los contenidos de una asignatura contienen una gran cantidad de temas, objetivos y actividades de aprendizaje; además los alumnos deben cursar diez asignaturas por grado, “una parte de la deserción escolar se genera por la reprobación” (Quiroz, 2000: 57). De esta manera los alumnos que reprueban en exceso sus asignaturas, y al no poder regularizarse, repiten el curso escolar o abandonan la escuela, por carecer de recursos, elementos y estrategias para continuar estudiando, y es más frecuente en las regiones indígenas, donde la marginación, la pobreza y en algunos casos el monolingüismo actúan en contra.

Hablar del origen de las escuelas secundarias técnicas (EST)²⁴ es remontarnos al año de 1958 (Ibarrola y Gallart, citada en Sandoval, 2004: 80); Ibarrola maneja este momento como el inicio formal de esta modalidad educativa, que surgió con dos funciones: propedéutica y terminal, con énfasis en las tecnologías, ocho horas semanales, que siguen vigentes.

Según el texto *La enseñanza útil*, de Antonio Avitia (1999: 43): “fue en la Escuela Secundaria Técnica Industrial “Rafael Dondé”, a partir de 1970 denominada Escuela Secundaria Técnica núm. 5, ubicada en la delegación Miguel Hidalgo de la ciudad de México”, en la cual se aplicó el plan piloto a nivel nacional, de educación secundaria experimental para operar la visión educativa que se tenía de secundaria técnica, con

²⁴ Son las iniciales de la oferta educativa de las escuelas secundarias técnicas, que en el ámbito educativo así se les identifica.

sus propias características, estructura, esencia, condiciones, y necesidades en beneficio de alumnos egresados del nivel primaria del país.

Cabe plantear si las secundarias técnicas son realmente oportunidades para el desarrollo o formas obligadas por el Estado, de interactuar en la vida nacional como el último eslabón de la calidad educativa. El antropólogo Gonzalo Aguirre Beltrán reconoce: “el impulso dado durante los años treinta del presente siglo a la enseñanza técnica y a la expansión ulterior que esta enseñanza tiene no sólo en los tecnológicos sino también en las universidades, refleja las nuevas condiciones que favorecen el progreso del país al situarse en el camino del desarrollo integral” (1992: 201). Así, la enseñanza técnica lentamente se fue introduciendo en las comunidades indígenas, primero con las secundarias técnicas, luego con los bachilleratos tecnológicos en sus diversas modalidades, para finalizar con las universidades tecnológicas, politécnicas, tecnológicos regionales o universidades interculturales, como proyecto educativo para la formación de mano de obra calificada inserto en la política económica del país.

Reforma educativa de 1974

Como parte de las políticas educativas que han impactado de fondo a las secundarias técnicas en los últimos 40 años, destaca la Reforma Educativa²⁵ de 1974, en la que se propuso una forma distinta de organización curricular, basada en áreas de conocimiento y no en materias, lo que disminuyó el número de asignaturas.

Como una necesidad del gobierno federal de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), de legitimarse después de los acontecimientos del movimiento estudiantil de 1968, y del titular de la Secretaría de Educación Pública, Víctor Bravo Ahuja, la reforma educativa de 1974 primero diseñó y generó el sustento pedagógico necesario para su operación. En los trabajos realizados durante la Asamblea Nacional Plenaria sobre

²⁵ Para Popkewitz una reforma educativa puede caracterizarse como un lugar estratégico en el que se realiza la modernización de las instituciones (citado por Nivón, 2005:123). Para Pedró es también, esencialmente, un cambio. A su vez, también podría ser considerada una innovación si no fuera porque altera, en grado variable, el sistema en su conjunto desde el punto de vista de la estructura o desde el punto de vista curricular, o bien, todavía, desde la perspectiva de las condiciones de prestación del servicio educativo, las reformas sólo pueden ser, por regla general, el resultado de una acción política y legislativa (Pedró, *et al.*, 1999: 43).

Educación Media Básica, convocada por el Consejo Nacional Técnico de la Educación, participaron delegados de las escuelas, supervisores, directores, funcionarios y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación; tuvo lugar los días 15, 16 y 17 de agosto de 1974, en Ciudad Chetumal, Quintana Roo; ahí se afirmó: “Los planes de estudio, los programas y las metodologías didácticas, otorgan al educando un tipo de educación que, siendo formativa, empieza a tomar ya un carácter especializado” (Bravo, 1974: 37). A partir de esta reforma se implantaron en las escuelas secundarias, las áreas de estudio: Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, con siete horas semanales, con el argumento pedagógico de que la realidad social es percibida por los alumnos como un todo y no fragmentada. Sin embargo, hubo escuelas que siguieron laborando por asignaturas, ya que la Secretaría de Educación Pública lo permitió, para no generar conflictos, y sin saber qué lugar dar a los docentes que laboraban por asignaturas:

Los acuerdos de Chetumal, donde se elaboraron los resolutivos que guiarían la orientación de la secundaria, versaron sobre siete aspectos: 1) definición y objetivos de la educación básica; 2) el plan de estudios y sus modalidades; 3) lineamientos generales sobre los programas de aprendizaje; 4) las técnicas para la conducción del aprendizaje; 5) los auxiliares didácticos; 6) la organización de la educación media básica y funcionamiento escolar y 7) los maestros, formación escolar y perspectivas profesionales (Sandoval, 2004: 49).

En estos siete aspectos específicos del proceso enseñanza-aprendizaje, se sustentó la reforma educativa de 1974 que se implantó en las secundarias generales, telesecundarias y secundarias técnicas en el país y que generó diversas respuestas de los maestros, como es frecuente ante las reformas educativas. Uno de los objetivos del ciclo medio básico es “lograr una formación humanística, científica, técnica y artística que le permita al alumno afrontar las situaciones de la vida con espontaneidad: proporcionar una sólida formación moral, fundamento del sentido de responsabilidad y respeto a los derechos de los demás y a otras manifestaciones culturales: desarrollar en el alumno la capacidad de aprender a aprender” (Meneses, 1990: 198).

En la década de los setenta, en las escuelas de nueva creación fue obligatorio laborar por áreas de estudio, aprovechando que el personal docente iniciaba en las EST;

sin compromisos laborales, ni grupos en fase transitoria, ni docentes habituados a la enseñanza por materias. El nuevo profesorado venía directamente de las Normales superiores o de las universidades, accesible a trabajar de acuerdo con los planes de las autoridades educativas. Esta reforma generó reacciones entre docentes más abiertos al cambio y aquéllos que preferían la modalidad anterior. En el ámbito escolar, esta reforma se conoció en el medio escolar como la reforma educativa de 1974. Fue el tiempo del exceso de objetivos en los planes y programas de estudio en la secundaria, la reforma se sustentó en la tecnología educativa y en teóricos que la SEP manejó, como: Benjamín S. Bloom, Jerome S. Bruner, Hilda Taba, Robert Gagné y Edward L. Thorndike, entre otros.

En el número 11 de la revista *El Maestro*, editada por la SEP, hay una referencia de quien fuera en ese entonces presidente de la república, Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970): “allí donde funciona completa una escuela primaria, los vecinos tratan de contar con una secundaria; quienes la tienen aspiran a que se les depare una escuela preparatoria” (1969b: 196). Es un deber de los representantes del Estado mexicano, brindar formación a niños y adolescentes, porque para esto existen presupuestos, recursos y no es ningún favor el fundar escuelas del nivel que sea en las rancherías, comunidades, y pueblos.

En función de su investidura presidencial, en el número 5 de la revista *El Maestro*, Díaz Ordaz insiste a favor de la secundaria técnica: “me intereso en que paralelamente al crecimiento de la agricultura y de la industria, en el Estado se establezca en los lugares más adecuados, una red de escuelas agropecuarias y técnicas a nivel elemental y también a nivel semi-profesional y profesional” (1969a: 167). Y a través de la escuela, penetrar en la vida social de las comunidades y de alguna manera influir en las mismas, condicionarlas, y controlarlas y para justificar presupuestos en su construcción y salarios de los trabajadores de la educación.

Para ello, urgía fundamentar a las secundarias técnicas, en donde se hacían juicios sobre la secundaria existente, la secundaria general. En este sentido, en el número 200 de la revista *Magisterio* editada por el SNTE, se cuestiona “que la escuela secundaria tal como funciona, no ha cumplido su verdadera misión en el seno de la

sociedad, pese a cuantos recursos le ha proporcionado desde su fundación, el poder público por conducto de la Secretaría del ramo” (Macías, 1979: 86). Y qué tipo, nivel y modalidad educativa en México ha cumplido su verdadera misión, pues es más justificable invertir en la educación de los mexicanos, a que los presupuestos se diluyan en manos de funcionarios deshonestos. El sexenio en que más se invirtió en la secundaria técnica fue en el periodo presidencial de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), cuando esta modalidad creció cuantitativamente: “entre 1970 y 1980 la matrícula se incrementó a nivel nacional, en 175.3 por ciento, lo que en términos absolutos significó atender a casi 2 millones más de alumnos” (Santos, 1996: 114).

Se puede apreciar la presencia de las secundarias técnicas, el crecimiento de la población y el deseo de los alumnos de continuar estudios, como mecanismo de ascenso social. La secundaria técnica ha recibido algunos cuestionamientos debidos a sus resultados, a su crecimiento, pero también a sus problemas, necesidades, intereses y características; a continuación están citados en la revista *Magisterio*, número 131, en palabras de Víctor Hugo Bolaños Martínez, funcionario del ramo educativo en la década de los setenta: “conserva la enseñanza secundaria la huella de su origen universitario, aunque sus objetivos se han ampliado, su organización sigue obedeciendo al sentido propedéutico del bachillerato, del que fue un desprendimiento” (1972: 52).

En efecto, en la realidad la secundaria es un puente entre la primaria y el bachillerato en cualquiera de sus modalidades; es un nivel de paso obligado, que no todos logran cruzar para ingresar al siguiente peldaño del sistema educativo; si realmente fuera de paso, por qué hay reprobación y deserción escolar, por qué no todos los alumnos que ingresan a la secundaria la concluyen. “La secundaria es un nivel en el que se da una de las más altas tasas de deserción en menos años de escolaridad, en donde, además, la reprobación es un fenómeno alarmante, y quizá lo más relevante: los aprendizajes son muy poco significativos en este nivel” (Lozano, 2010: 10). Pero en la trayectoria escolar de los estudiantes, ¿qué tipo, nivel, y modalidad en educación no es de paso? Incluso en la vida se está de paso, en el tiempo, en los lugares que son parte del espacio. ¿Acaso los seres humanos no están de paso en la vida, en la tierra, en el mundo, en la sociedad? Aristóteles escribe en la

Ética Nicomaquea: “dulce es la mudanza de todo” (2007: 136). El filósofo Arthur Schopenhauer sostiene: “una gloria que se consigue rápidamente se desvanece también con prontitud” (2007: 112). La escuela, la juventud, los saberes, los hombres, el tiempo, los placeres, las cosas, las propiedades, las ilusiones, los sueños, los pensamientos y los sentimientos, la vida en un instante. Sin embargo, para un estudiante otomí o un padre de familia el cursar y concluir la secundaria es lograr una meta académica que significa horizontes.

En este recuento, se afirma en la revista *Magisterio*, número 133: “en el ciclo de educación secundaria, sus programas son gigantescos; organizados conforme a la lógica de la ciencia, y lejos del interés y desarrollo psicológico del adolescente” (Mejía, 1972: 9). Esta característica de los programas gigantescos por asignatura ha sido señalada por los investigadores y sin embargo siguen vigentes, pues el Estado, vía la SEP, los determina; además, hay un solo plan y programa de estudios para las secundarias en sus tres modalidades en el país.

Para abundar en esta mirada, en la revista *Magisterio*, número 131, el profesor Víctor Hugo Bolaños Martínez, quien fuera director general de Educación Normal en 1970 apunta: “sus planes de estudio son demasiado enciclopedistas y de tal modo sobrecargados, que podría afirmarse que quien adquiriese con firmeza los conocimientos de las variadas materias, sería digno de ser considerado como sabio o erudito, porque a la par de un gramático y literato sería un matemático, biólogo, geógrafo e historiador consagrado, así como químico y políglota” (1972: 53). La observación enciclopedista de la secundaria podría ser una de tantas causas de la excesiva reprobación, deserción y sinsentido del alumnado en la escuela secundaria. Este fenómeno se vincula a otros factores, que no sólo afectan la forma de organización de los contenidos, de lo contrario la reprobación y el abandono escolar serían mucho mayores. Esto contribuye a que en la revista *Magisterio*, número 143, el pedagogo Luis Herrera y Montes, en la misma línea crítica, establece:

Las secundarias tecnológicas tienen, entre otros, dos defectos principales. El primero de ellos consiste en agravar la situación del alumno desde el punto de vista de sus posibilidades de aprendizaje y de su salud mental, con un horario

semanal de 40 a 45 horas de clase. Estas escuelas incurren en el grave error de pretender que sus alumnos se especialicen en el aprendizaje de un oficio o actividad tecnológica a partir de los 12 o 13 años en que se inician en sus estudios secundarios (1974: 20).

En la práctica se pretende lograr que los alumnos se apropien de conocimientos, destrezas y habilidades, ahora de competencias, en su trayectoria por las aulas, los talleres y las tecnologías; sin embargo, los saberes que reciben son iniciales, básicos. Pero ante todo, se pretende que el alumno aprenda saberes concretos, actividades específicas, que domine prácticas tecnológicas. En la revista *Educación*, número 6, editada por el CONALTE, destacan los criterios sobre las políticas educativas de secundaria, que se aplicaron para dar identidad a esta oferta pedagógica:

El criterio que privaba en aquella época consideró que las actividades prácticas eran manuales y que por consiguiente, no se necesitaba preparación para impartirlas, cualquier persona que más o menos supiera trabajar en la rama respectiva, podría impartir la cátedra de taller y fue así como obreros, artesanos, alguno que otro técnico y hasta profanos en la materia, llegaron a ocupar las plazas de profesores de taller o ayudantes, que se iban creando o que se desocupaban (Arjim, 1974b: 50).

Esta política fue recurrente por algún tiempo en las EST. En los inicios no había profesionistas para impartir las tecnologías y de la noche a la mañana se hizo profesor de tecnologías el carpintero, el mecánico, la modista, el electricista o el radiotécnico del pueblo; aunque hay que reconocer que así se enseñaba en la Edad Media, a través de aprendices de taller, sólo que era durante todo el día y con fines de aprender un oficio como actividad laboral. Transcurrió tiempo para que en las escuelas superiores, como: las Normales superiores, tecnológicos o las universidades se formaran estos recursos humanos, o para que surgieran los exámenes de oposición para el ingreso a impartir en la secundaria.

Otra investigadora observa y pone en evidencia las condiciones físicas de las aulas y la carencia de materiales educativos. Cecilia Greaves indica: “en las secundarias faltaban equipos, herramientas y maquinaria para el buen funcionamiento de los talleres, lo que llevaba a los maestros a ingeniarse para improvisar aparatos, proveerse de materiales tratando de suplir medianamente la carencia de laboratorio.

Lógicamente los resultados eran modestos: química y física de pizarrón, observación biológica en malos dibujos” (2008: 373). Ésta es una carencia en las aulas, las asignaturas experimentales de pizarrón. Así como el uso de la palabra en forma excesiva por parte del docente, de su gis, ahora de marcadores; en el fondo, las características, la metodología y los recursos didácticos son los mismos que 30 años atrás.²⁶

La revista *Educación*, número 6, plantea: “el hecho de que la educación tecnológica en las escuelas secundarias se encuentre en el lastimoso estado actual es producto de circunstancias económicas y de otra índole por las que atraviesa el país” (Arjim, 1974b: 85). Sólo que en ese entonces, fue el periodo en que esta modalidad recibió cuantiosos apoyos económicos para la construcción de instalaciones educativas, porque es el sexenio en que se fundó la mayoría de las escuelas secundarias en Hidalgo; en este tenor se plantea la interrogante ¿en qué condiciones están ahora los talleres, la maquinaria, el equipo en las escuelas? Se tiene que aceptar que la educación tecnológica es cara, por el equipo, el mantenimiento y la inversión que implica; basta entrar en una escuela para mirar la maquinaria sin mantenimiento, descompuesta y sin usar, sobre todo en las escuelas secundarias técnicas ubicadas en los pueblos originarios, zonas distantes al desarrollo industrial; luego entonces, es oportuno preguntar por qué el Estado instaló una secundaria técnica en esta región otomí.

En la revista *Educación*, número 26, el profesor Víctor Hugo Bolaños Martínez, expresaba:

Todos los esfuerzos deben concurrir a encauzar la educación de México, en todos sus niveles, a desarrollar en el niño, en el adolescente y en el joven, toda la fuerza creadora que potencialmente contiene y toda la imaginación que le dé una visión profunda del mundo de hoy y le permita diseñar el mundo del futuro. Pero esto no es sencillo; los maestros debemos tener una visión clara del papel que nos ha tocado jugar dentro de este esfuerzo, y para entender ese papel creemos necesario hacer una consideración sobre el nuevo concepto de educación (Bolaños, 1977: 17).

²⁶ En casi todas partes, la educación es como era hace cien años: una maestra, un pizarrón, exámenes y calificaciones (Oppenheimer, 2010: 153).

Esta visión de educar para el futuro prevaleció al final del siglo xx, y continuó la ruta educativa iniciada por grandes educadores mexicanos, como: Justo Sierra, José Vasconcelos, Moisés Sáenz, Rafael Ramírez y Jaime Torres Bodet, entre otros, para forjar un nuevo mexicano, el *Ulises Criollo*, con otra visión, otra mentalidad.

Los problemas de la educación han aumentado de acuerdo con el crecimiento de la demanda escolar, de la cobertura; y ahora por la búsqueda de la calidad educativa, cada día es más compleja, urge su atención y solución. De ahí que en los mandos medios y superiores de la educación participen de cerca profesores con perfiles profesionales, y compromiso con la escuela pública.

Con estos antecedentes, en la revista *Educación*, número 26, Víctor Hugo Bolaños Martínez, funcionario de la educación básica en los setenta, vislumbraba: “el mundo de hoy es un mundo altamente comprometido con el futuro, pero el futuro está en las escuelas, y está en las manos de los maestros” (Bolaños, 1977: 25). Es decir, se requiere el esfuerzo de los docentes, cuestionar su práctica cotidiana, ser críticos, tener ideas pedagógicas y libertad pedagógicas; así como suprimir distractores en el proceso enseñanza-aprendizaje, para que se dediquen a hacer escuela.²⁷

Uno de los cambios más importantes en las EST es que, al transcurrir el tiempo, se observan más similitudes que diferencias respecto de las escuelas secundarias generales de los años veinte. Una de las diferencias, la principal, es la conservación de las ocho horas semana mes de tecnologías. Pese a que en las escuelas secundarias generales (ESG) se ha reducido el número de horas de tecnologías, en las técnicas siguen vigentes, con el argumento de que esto las define y distingue de las secundarias generales; es su identidad. Pareciera que disminuir las horas sería perder eso que les dio origen, y que debido a ello el Estado, vía SEP, no lo ha querido cambiar; si lo hiciera, éste sería un argumento para transformar a las secundarias técnicas en su plan curricular.

²⁷ Una nueva modalidad de organización, necesitará colocar en el centro de la actividad institucional el aprendizaje de los alumnos, de los estudiantes —sean éstos niños o jóvenes— y no las circulares y otros instrumentos burocráticos, interrogarse sobre cómo concretar aprendizajes de calidad para todos, aportará el sentido y significación que las prácticas pedagógicas han perdido entre tanta maraña administrativa requerida por el poder central (Pozner, 1997: 70).

Las EST surgieron con desventajas en relación con las demás modalidades educativas de secundaria; mientras que las ESG ya estaban plenamente establecidas y tenían al menos cuatro décadas de vigencia, las secundarias técnicas iniciaron en establecimientos prestados, sin suficiente personal docente y administrativo, sin mobiliario, pero con la convicción de fundar una nueva modalidad en México, en favor de los estudiantes, como ya había en otros países. El Estado diseñó el proyecto pedagógico, recursos, planes y programas de estudio, contrató a los docentes, personal administrativo y manual.

Una de las principales acciones en la creación de las EST, fue ese énfasis en las tecnologías, en la producción, como: agricultura, ganadería, conservación e industrialización de alimentos, industria del vestido, máquinas y herramientas, soldadura, electricidad, dibujo industrial; además, laborar por las mañanas en actividades académicas y en las tardes en actividades tecnológicas, deportivas y culturales, el seguimiento de los alumnos egresados, y esa insistencia de ser diferentes, que es parte de las políticas educativas que el Estado en su momento trazó. Es necesario destacar que las políticas educativas que se han aplicado en las secundarias técnicas desde su surgimiento, hasta la actualidad, forman parte del modelo educativo vigente en México y en América Latina y responde a las expectativas, intereses y necesidades del gobierno mexicano en turno. Porque si el modelo de las EST, es más costoso que el de las generales y el de telesecundarias, por qué el Estado las ha conservado y no procura su mantenimiento, sobre todo en los talleres.

Para hacer realidad la gratuidad de la educación, se privilegió la instalación de las EST en lugares estratégicos: regiones indígenas, en comunidades en extrema pobreza, en colonias populares, para que el Estado se justificara con los menos favorecidos y para que los alumnos ya no se trasladaran a las secundarias generales que estaban establecidas en las principales ciudades, en las cabeceras municipales, así como capacitar a la población rural para el ejercicio de actividades manuales de obreros y agrícolas; que tuvieran un trabajo técnico, sin importar que carecieran de otro tipo de formación, ellos podían heredar la capacidad de trabajo de pocos requerimientos. Sin embargo, las secundarias técnicas, con base en su trabajo, sus

resultados y sus políticas educativas, tienen su demanda. Esto fue recibido en las comunidades agrícolas indígenas con entusiasmo y esperanza, pues existen escuelas en el estado de Hidalgo que tienen hasta 25 hectáreas de terreno en sus instalaciones; en algunas son tierras en las que no se produce por diversas razones, y en otras todavía hay producción agrícola, ganadera e industrial, para realizar las prácticas de la tecnologías.

En las secundarias técnicas, el documento que establece su estructura orgánica es el manual de organización, que “tiene como objetivo proporcionar a las escuelas de educación secundaria técnica con actividades industriales y de servicios, agropecuarios, pesqueras y forestales, un instrumento normativo y rector que les permita establecer la estructura orgánica y delimitar las funciones, atribuciones y responsabilidades entre las unidades que las integran” (SEP, 1982b: 7).

En la actualidad hay coordinaciones que han cambiado su nombre y funciones; las líneas de autoridad también se han modificado, sobre todo en las escuelas que tienen dos turnos; la actividad escolar es rápida por la demanda estudiantil, es necesario adecuarla a las actuales circunstancias, para lograr un mejor funcionamiento. Además, ahora hay nuevas conductas y prácticas entre los estudiantes: los celulares, que así como son útiles para establecer comunicación, también favorecen la distracción y la intromisión de acciones ilegales con delincuencia organizada; las modas extravagantes imitadas por los alumnos, en la búsqueda de su identidad. La violencia física y simbólica en las aulas es cotidiana y la inseguridad social ha entrado por la puerta principal. Ya existen normas en las escuelas y los problemas no han disminuido; lo que urge es otra mirada, con otra formación, ir a la causa de los problemas, no sólo a los efectos; fuentes de trabajo, suficientes escuelas, entender qué piensa la gente sobre la formación que les aporta la escuela, a los padres de familia, a los egresados, a los profesores y que los medios masivos de comunicación colaboren de otra manera con la escuela.

La siguiente estadística nos muestra el aumento poblacional desde los años setenta, y su tendencia al incremento constante, lo que requirió la apertura de otras modalidades aparte de las ESG: telesecundaria y las secundarias técnicas. Pero

también se aprecia el equilibrio entre ambos sexos y a partir de los noventa, y cómo las mujeres son mayoría, por más de un punto porcentual.

Censos de población nacionales

| Año | Hombres | Mujeres | Total |
|------|------------|------------|-------------|
| 1970 | 24 065 614 | 24 159 624 | 48 225 238 |
| 1980 | 33 039 307 | 33 807 526 | 66 846 833 |
| 1990 | 39 693 627 | 41 146 995 | 80 840 622 |
| 2000 | 47 592 253 | 49 891 159 | 97 483 412 |
| 2010 | 54 855 231 | 57 481 301 | 112 336 538 |

Fuente: Cuadro de elaboración personal a partir de INEGI.

En el rubro de la matrícula escolar a nivel nacional en secundarias técnicas, desde los setenta y después de la primera década del siglo XXI, ha sido constante el ingreso de escolares en un 28% (SEP, 2013). Esta modalidad fue aceptada desde principios de los años ochenta por los padres de familia de zonas rurales debido a la cercanía a sus hogares. En ese momento se inicia una competencia académica de estas escuelas con las ESG y las telesecundarias, y surge la disputa por la captación de estudiantes que egresan de las escuelas primarias. Las campañas de promoción para convencer a los padres de familia determinan el concepto que van construyendo los padres de familia del proyecto escolar de las EST, considerando en primer lugar la cercanía, el posible aprendizaje de un oficio y la posibilidad de continuar estudios superiores.

En el cuadro estadístico de abajo, puede observarse un concentrado de la población escolar general de las tres modalidades de secundaria. Los datos nos muestran los inscritos, las bajas, la reprobación y los que quedan en las aulas. Las cifras de las bajas representan en alrededor de 25 años una deserción del 6.5% en las tres modalidades de secundaria de la población total que se inscribió. Asimismo, se muestra que el 60% de la población que quedó en las aulas aprobó; habría que considerar los que se regularizan por la vía de exámenes extraordinarios para configurar la eficiencia terminal.

**Alumnos inscritos, deserción, existencia y alumnos
aprobados en secundaria a fin de cursos**

| Curso escolar | Inscritos | Deserción | Existencia | Aprobados |
|---------------|-----------|-----------|------------|-----------|
| 1980-1981 | 3 128 101 | 231 635 | 2 896 466 | 2 046 642 |
| 1985-1986 | 4 247 185 | 298 263 | 3 948 922 | 2 838 557 |
| 1990-1991 | 4 244 179 | 292 730 | 3 951 449 | 2 902 355 |
| 1995-1996 | 4 750 132 | 275 369 | 4 474 763 | 3 416 076 |
| 2000-2001 | 5 450 167 | 351 393 | 5 098 774 | 4 033 158 |
| 2005-2006 | 6 081 058 | 360 850 | 5 720 208 | 4 688 763 |

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP, Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional, fin de cursos varios años.

En el caso concreto de secundarias técnicas a nivel nacional, en el ciclo escolar 2008-2009, se inscribió una población de 1 741 412 alumnos, lo que representa poco menos del 30% de los estudiantes de las tres modalidades, con un total de escuelas de 4 438, que representa el 13%. En las EST, laboraban en el citado ciclo escolar 91 211 profesores, haciendo un promedio de 19 estudiantes por profesor.

**Escuelas, alumnos, docentes y grupos
ESG, EST, ESTV (2011-2012) Hidalgo**

| Modalidad | Escuelas | Alumnos | Docentes | Grupos |
|-----------|----------|---------|----------|--------|
| ESG | 239 | 63 802 | 4340 | 2141 |
| EST | 81 | 32 593 | 1553 | 1000 |
| ESTV | 766 | 56 644 | 3092 | 3198 |
| | 1086 | 153 039 | 8 985 | 6 339 |

Fuente: SEP, Elaboración personal a partir de la Estadística Histórica por Estados del Sistema Educativo Nacional.

Los datos nos muestran las diferencias en las tres modalidades de secundarias en el estado de Hidalgo; en las EST, cada escuela atiende en promedio a 402 estudiantes; mientras que en las ESTV sólo a 73 alumnos; y en las ESG, a 266 alumnos. En cuanto a

los estudiantes atendidos por cada docente, las ESG, 14 alumnos; las EST, 20; y en las ESTV, 18. Asimismo en relación con el promedio de alumnos por cada grupo, en las ESG es de 29 estudiantes; en las EST de 32; y en las ESTV de 17 alumnos por grupo.

Escuela Secundaria Técnica 11

| Curso escolar | Alumnos | Grupos | Docentes |
|---------------|---------|--------|----------|
| 2009-2010 | 165 | 6 | 9 |
| 2010-2011 | 176 | 6 | 9 |
| 2011-2012 | 180 | 6 | 9 |
| 2012-2013 | 193 | 6 | 9 |

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)

Diez y nueve años después de la reforma educativa de 1974, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, publicado el 19 de mayo de 1992, especifica: “en lo que se refiere al ciclo de la secundaria, a partir del próximo año escolar y comenzando por el primero de secundaria, se reimplantarán en todas las escuelas del país el programa por asignaturas, sustituyendo al programa por áreas establecido hace casi dos décadas” (SEP, 1992: 17). Este acuerdo fue firmado por el presidente Carlos Salinas de Gortari (1988-2004); el secretario de Educación Pública, Ernesto Zedillo Ponce de León; la secretaria general del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Elba Esther Gordillo Morales, así como los gobernadores de las entidades federativas, el día 18 de mayo de 1992.

Uno de los motivos para regresar a la enseñanza por asignaturas fue la presión que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación ejerció para echar abajo la reforma educativa de 1974; sin embargo, la SEP lo justificó así:

En lo que se refiere al ciclo de la secundaria, y en respuesta al amplio consenso de maestros, especialistas y padres de familia, a partir del próximo año escolar y comenzando con el primero de secundaria, se reimplantarán en todas las escuelas del país, el programa por asignaturas, sustituyendo al programa por áreas establecido hace casi dos décadas (SEP, 1992: 17).

La autoridad educativa no se basó en los argumentos académicos de maestros y especialistas; lo que sí informó es que la reforma de 1974 tenía casi veinte años de aplicación y era necesario estar acorde con los tiempos. De esta manera, se retornó al trabajo académico en las aulas por asignaturas: Español, Matemáticas, Historia, Geografía, Civismo, Introducción a la Física y Química, lengua extranjera, Educación Tecnológica, Educación Física y Educación Artística. Es decir, en las secundarias, desde su fundación en 1925 hasta ahora, se ha estado trabajando por áreas o por asignaturas.

Un aspecto novedoso y rescatable del ANMEB “es el programa de carrera magisterial que dará respuesta a dos necesidades de la actividad docente: estimular la calidad de la educación y establecer un medio claro de mejoramiento profesional, material y de la condición social del maestro” (SEP, 1992: 18). Este programa fue creado en 1993, como parte de una negociación entre el SNTE y el gobierno federal. No obstante, el programa hasta ahora no ha sido evaluado, pese a que registra a los docentes con factores como: “antigüedad, grado académico, preparación profesional, cursos de actualización y superación profesional, desempeño profesional y aprovechamiento escolar” (SEP, 1998: 25). Sería conveniente saber si se ha elevado la calidad de la educación, o es un mecanismo validador del otorgamiento de compensaciones salariales para docentes. En este contexto, el investigador mexicano Pablo Latapí afirma: “el esfuerzo por establecer una Carrera Magisterial (CM) que beneficiara a la educación, ha fracasado por los intereses políticos en juego; el programa ha servido para elevar los ingresos de los maestros, pero no ha tenido efecto en la calidad de su desempeño profesional” (2009: 102).

Aparte de Carrera Magisterial, en el ciclo escolar 2001-2002, surge al interior de las escuelas secundarias el Programa Escuelas de Calidad (PEC), como una iniciativa de reforma de la gestión institucional y escolar para superar los obstáculos y mejorar el logro educativo, atender los rezagos en la construcción, mantenimiento y equipamiento de los espacios escolares públicos; y fortalecer acciones orientadas a transformar la gestión escolar para que los educandos logren aprendizajes significativos para su vida

presente y futura.²⁸ Es un programa vigente que facilita recursos económicos para generar mejoras en lo material y humano, como restauración de edificios escolares, y realización de cursos de actualización educativa, generalmente impartidos por instituciones de educación superior, como la UNAM, UPN, UAM, IPN, universidades estatales e instituciones educativas privadas.

Cabe destacar que no todas las escuelas secundarias, al menos en el estado de Hidalgo, reciben los apoyos de este programa, como la Escuela Secundaria Técnica núm. 48, “Japón”, de Tulancingo, escuela de calidad por su demanda escolar, la aceptación que tiene en la comunidad, el liderazgo del director, el equipo de trabajo, el proyecto pedagógico y sus logros en eventos académicos y de tecnologías a nivel zona escolar, sector, estatal y nacional.

En este contexto, el investigador José Teódulo Guzmán, autor del libro *Alternativas para la educación en México*, establece: “en lo que va del siglo, la enseñanza secundaria ha experimentado diez reformas en sus planes y programas de estudio, las cuales se han efectuado por lo general sin experimentación sistemática, y sin una base sólida pedagógica de proyección hacia la satisfacción de las necesidades de los estudiantes” (1980: 197).

Estas reformas e innovaciones generalmente se diseñan en las altas esferas de la administración educativa federal y bajan en cascada para que los docentes las apliquen en el grupo. Esta dinámica se ha repetido con frecuencia, sin la participación crítica, comprometida y activa de las maestras y los maestros, y a veces a pesar de ellos, los estudiantes logran salir adelante.

En México, entre los documentos que dan sustento al Sistema Educativo Nacional está la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que en su artículo 3 indica: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado, Federación, Estados y Municipios impartirá educación preescolar, primaria y

²⁸ Surge en el ciclo escolar 2001-2002 como una iniciativa de reforma de la gestión institucional y escolar para superar los obstáculos y mejorar el logro educativo, atender los rezagos en la construcción, mantenimiento y equipamiento de los espacios escolares públicos; y fortalecer acciones orientadas a transformar la gestión escolar para que los educandos logren aprendizajes significativos para su vida presente y futura (<http://básica.sep.gob.mx/pec/>, fecha de consulta 2012, mayo 8).

secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias”. De éste se deriva la Ley General de Educación: “que regula la educación que imparte el Estado — federación, entidades federativas y municipios—, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios” (SEP, 1993: 49).

En cuanto a las políticas educativas en México, la Ley General de Educación de 1993, que sigue vigente, establece en el capítulo II, sección I, artículo 12:

Corresponden de manera exclusiva a la autoridad educativa federal las atribuciones siguientes: I. Determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación primaria, la secundaria, la normal. II. Establecer el calendario escolar aplicable en toda la República. III. Elaborar y mantener actualizados los libros de texto gratuitos. (SEP, 1993: 54-55).

Estas atribuciones provienen del Porfiriato en materia de educación básica y Normal. De ahí la necesidad de reformas en educación, Pedró comenta:

Está bien claro que el éxito de las reformas de la enseñanza secundaria dependerá, en buena medida, de la capacidad de los sistemas escolares de dotarse de mecanismos que protejan y discriminen positivamente a los menos favorecidos, sin que ello signifique una merma de la competitividad científica, tecnológica y, finalmente, económica, en un mundo cada vez más interdependiente. Tal vez sea exigirle demasiada responsabilidad a un nivel educativo que, aunque sólo sea por el abanico de edades de los alumnos, es ya de por sí suficientemente complejo (Pedró *et al.*, 1999: 237).

Dar más a los que más necesitan es una discriminación positiva para distintos contextos educativos; mientras pocos tienen en exceso, una gran mayoría carece de lo más indispensable, como los Silencios en Hidalgo, que viven en condiciones desfavorables, en materia de servicios públicos, fuentes de estudio y empleo, de obra pública y de oportunidades. De acuerdo con el investigador educativo Enrique Pieck, 2002: 23) “Hoy día, la educación secundaria constituye el umbral educativo para amplias capas de la población que no cuentan con los recursos ni las posibilidades para continuar estudios superiores en el sistema regular”; es el caso concreto en las regiones otomíes que cursar la secundaria requiere de un gran capital cultural.

En el contexto del ANMEB y como una política educativa en las secundarias técnicas, los subdirectores y los directores de las EST generalmente han sido docentes con predominio de su larga trayectoria en educación y antigüedad en el servicio; generalmente el escalafón²⁹ es una estrategia tanto de la SEP, como del SNTE, por la cual ascienden a coordinadores, subdirectores, directores y supervisores por afinidad y conveniencia política, pocas veces por necesidad académica o de gestión escolar, aunque no exista legitimidad en el aula, escuela o la zona escolar. Señala Etelvina Sandoval: “para ascender, hay dos vías, una es la legal y la otra es influencias y dinero” (1997: 21). La vía legal exige toda una vida dedicada a la docencia y a la formación; y algunos profesores nunca ascienden; sin embargo, ha habido docentes que en poco tiempo fueron promovidos a coordinadores, subdirectores, directores o supervisores.

Respecto de la contratación del personal docente, en los setenta de pronto se necesitó de profesores para impartir las tecnologías; se descubrió y aceptó que no había recurso humano con estudios propios y el plan de estudios consideraba la impartición inmediata con saberes técnicos a los alumnos. Al no haber personal idóneo en algunas escuelas lejanas ubicadas en medios indígenas, se miró hacia personas de la comunidad que eran carpinteros, electricistas, modistas o mecánicos, y de un día para otro ya eran docentes de tecnologías; aunque tampoco significa que eran un fracaso; hubo buenos, responsables y expertos en sus respectivos campos, lo que demuestra que la preparación no es determinante en la calidad y dominio de conocimientos, mientras que la formación moral, la experiencia en el saber hacer y el interés por transmitir sus conocimientos, de un hombre o de una mujer con visión de ser un trabajador honrado y responsable, es importante. En la actualidad, la contratación del personal docente y administrativo dentro de la educación secundaria técnica se ha transformado; la dinámica tradicional de antaño ha sido superada por concursos de oposición, que privilegian los exámenes de conocimientos. Ahora, según las

²⁹ Reglamento de escalafón de los trabajadores al servicio de la Secretaría de Educación Pública, publicado en el diario oficial de la federación el día 14 de diciembre de 1973. Artículo I.- para efectos de este reglamento se denomina escalafón el sistema organizado en la Secretaría de Educación Pública para efectuar las promociones de ascenso de los trabajadores de base y autorizar las permutas (<http://www.snte.org.mx/>).

autoridades educativas, se contrata al personal docente, de acuerdo con evaluaciones externas a los aspirantes.

Reforma de Educación Secundaria (2006, 2011)

Entre las más recientes políticas educativas vinculadas a los servicios educativos de las escuelas secundarias, está el Programa Nacional de Educación 2001-2006, el cual hace énfasis en la articulación de la educación básica: preescolar, primaria y secundaria. Surge así el Proyecto Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), en el gobierno de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) y los secretarios de la SEP Josefina Vázquez Mota (2006-2009) y Alonso Lujambio Irazábal (2009-2012); después se denominó Reforma de la Educación Secundaria (RES), vigente todavía. “Su mapa curricular considera las siguientes asignaturas por grado: Español, Matemáticas, Ciencias 1 (énfasis en Biología), Geografía de México y del mundo, lengua extranjera, Educación Física, Tecnología 1, Artes, asignatura estatal, orientación y tutoría” (SEP, 2006: 31).

El Plan de Estudios 2006 establece: “es necesaria una educación básica que contribuya al desarrollo de competencias amplias, para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja” (SEP, 2006: 10). Además, este mismo documento plantea el desarrollo de competencias desde todas las asignaturas como la esencia y prioridad de esta reforma: “competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de la información, competencias para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia y competencias para la vida en sociedad” (SEP, 2006: 12). Posteriormente, el Plan de Estudios 2011 argumenta: “es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal” (SEP, 2011: 29).

El énfasis en las competencias, en ambos planes de estudios, la eliminación de Historia en primer grado de secundaria, y la aplicación de exámenes a los alumnos y a los docentes, ha generado interrogantes entre investigadores, docentes e interesados en el tema de la educación secundaria, acerca del interés de la SEP en preparar mano de obra barata y ejecutora de órdenes sin reflexión y análisis. El investigador educativo Prudenciano Moreno señala: “en secundarias el modelo a seguir por los funcionarios, directivos y docentes en la educación es el modelo pedagógico de educación por competencias, el cual pretende convertirse en un monomodelo, donde la educación se reduce a un simple epifenómeno de la globalización, un apéndice, una mera réplica, lo que contradice al ideal de una educación flexible, abierta, multicultural, democrática, participativa pluridimensional”. (2010: 116) Empero, al interior de las escuelas, el logro de las competencias³⁰ es la meta del engranaje en educación básica, pero principalmente es una política educativa diseñada y aplicada por el Estado mexicano y sus asesores externos.

Esta reforma educativa basada en competencias surge a partir de diversos acuerdos internacionales en torno a la cobertura y la calidad educativa, como: la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Tailandia, 1990); el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000) y la Cumbre del Milenio (2000), según autores como: Moreno (2010), Mújica (2011), así como a la influencia de diversos organismos internacionales, como el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para el Comercio y Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial (BM), instituciones que dictan y determinan en países como México, las políticas educativas, entre ellas la educación multicultural, que está citada en el plan de estudios y que establece:

La diversidad y el multilingüismo obligan a crear Marcos Curriculares y, con base en ellos, se desarrollan los programas de estudio y se articulan con la diversidad social, cultural y lingüística, al tiempo que deben incluir contenidos propios del

³⁰ Han generado resistencias, escepticismo, críticas, conformismo, simulación y, lo más importante, una ola de malestar docente, inconformidad e insatisfacción, a la vez que parálisis en la búsqueda de visiones formativas alternativas (Moreno, 2010: 204).

acervo cultural de los pueblos originarios y de las experiencias de los migrantes que atiende la Educación Básica (SEP, 2011: 60).

Esta reforma afecta los derechos de ciertos sectores sociales de la población del país, ya que está ausente en las aulas de la secundaria técnica en la sierra hidalguense, su aplicación con los alumnos otomíes y sus competencias para la vida en sociedad.

Aunque tarde, durante la última década del siglo xx, los indígenas en México recibieron los reflectores, la mirada de los investigadores, de los políticos, de la opinión pública nacional e internacional, porque exigieron, a partir del 1 de enero de 1994, con las armas en la mano, sus derechos, el reconocimiento de sus necesidades, de su existencia y su dignidad. Además, “México es un país que se reconoce como multicultural y diverso (artículo 2 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos), por lo que asume la existencia de diferentes culturas, etnias y lenguas, y requiere, por tanto, impulsar una educación intercultural para todos, que identifique y valore esta diversidad y, al mismo tiempo, afirme su identidad nacional” (SEP, 2006: 7).

El investigador Jorge Tirzo señala: “cuesta reconocerlo, pero en el mundo no observamos un respeto entre los pueblos y sus culturas” (2005: 25). No puede hablarse de respeto cuando hay discriminación, exclusión y pobreza extrema. Es muy común que se describa a los indígenas con bordados, huaraches, la cabeza agachada y la mirada pérdida, trabajadores y limpiecitos; basta ver una imagen de ellos en los libros de texto, en los folletos de turismo, o en los medios de comunicación. Como si en la vida no tuvieran problemas de ningún tipo.

Dentro de lo que se ha escrito y reflexionado sobre la educación indígena, la producción es extensa, y plural; algunos análisis son congruentes con el rostro y la mirada dirigidos hacia los indígenas; otros provienen del escritorio. Aquí en México la palabra autonomía, para el Estado, significa independencia, separación de la federación, aunque sólo pugne por la capacidad de decidir, sin la pretensión de constituir otro país. Recordemos que vivimos tiempos de autonomías, principalmente indígenas de los pueblos originarios que reclaman derechos sobre sus bienes. El ejemplo está en Bolivia (2006), Ecuador (2007) y en los Altos de Chiapas (1994). El estudioso del tema Luis Villoro lo confirma así: “en ninguno de ellos los pueblos

indígenas pretenden separarse del Estado nacional, ni siquiera aspiran a constituir un Estado confederado, reivindican, en cambio, estatutos de autonomía sometidos al orden jurídico del Estado” (2007: 164).

El doctor e investigador argentino, Carlos Skliar, autor del libro *¿Y si el otro no estuviera ahí?*, especifica: “el mundo de lo políticamente correcto es un mundo donde sería mejor no nombrar al negro como negro, donde no llamar de deficiente al deficiente, donde no decirle indio al indio. Es el mundo del eufemismo, del travestismo discursivo. No nombrarlos, no decirlos, no llamarlos, pero mantener intactas las representaciones sobre ellos, las miradas en torno a ellos” (2007: 64). En efecto, los indígenas podrán no ser nombrados, pero la mirada es más que cualquier discurso; si queda alguna duda escuchemos el Silencio de los otomíes, los tepehuas.

En el seminario Educación con Pertinencia Cultural. Una Asignatura Pendiente, organizado por el Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural y celebrado en la UPN-Ajusco en abril de 2010, se habló de la creación de más de 495 instituciones federales, estatales y municipales en defensa, apoyo y gestión a favor de los indígenas, como: la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), el Consejo Nacional de Población (CONAPO) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), que además cuenta entre otras dependencias, como la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), las universidades interculturales y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE); además del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Pero esto no ha sido suficiente; la mayoría de estas instituciones es dirigida por individuos no indígenas, aunque algunas si están dirigidas por indígenas que han logrado formarse profesionalmente en universidades, que laboran en oficinas instaladas en ciudades, alejados de los contextos de los pueblos y dependen de presupuestos, organigramas, voluntad política y la burocracia.

Dice la investigadora Patricia Medina: “en nombre de la interculturalidad se articulan a este campo discursivo: los procesos étnicos, de género, de exclusión y

desigualdad social, y aquellos productos de la condición migratoria, ámbitos sociales, heterogéneos, cuyas trayectorias en su conjunto han sido definidos desde concepciones que atañen al orden de “las diferencias culturales” (2009: 153). Esas diferencias culturales han etiquetado a las comunidades originarias, por momentos las han cosificado, además de excluirlas por su pertenencia étnica, su género, su condición social, económica e histórica.

El filósofo e investigador, Samuel Arriarán, con una mirada crítica, plantea: “el principal problema en países como México es la hegemonía cultural. El caso es que no se da aquí el problema al margen de la imposición de una cultura. Históricamente, la expansión occidental ha colocado a las culturas indígenas en situación desigual” (1999: 107). La referencia de Samuel Arriarán y su perspectiva hermenéutica barroca, proviene de su interés por el multiculturalismo latinoamericano, desde la propia historia de los pueblos que pasaron por una conquista y colonización económica, administrativa, religiosa y educativa que los determinó, los transformó; de ahí la necesidad de escuchar y mirar a los pueblos originarios, que tienen tanto qué decir y hacer.

Existe en México un marco jurídico en torno a quienes son diferentes, principalmente los indígenas; sin embargo, ya es tiempo de evaluar la aplicación de leyes, normas, reglamentos, códigos y decretos en la realidad indígena. En este sentido la antropóloga mexicana Laura Valladares establece:

En lo que corresponde al ámbito de las legislaciones en materia indígena a nivel local tenemos que entre el año de 1990 y 2006 se han realizado aproximadamente 222 modificaciones tanto a constituciones estatales, como a diferentes códigos: penales, civiles, sobre justicia indígena, así como a diversas leyes en materia de salud, educación, cultura, procuración de justicia, derechos humanos, medio ambiente, entre otras. Sin embargo, a pesar de esta avalancha de reglamentaciones existen distintos problemas para que los nuevos derechos puedan ejercerse, ya que por un lado no existen las condiciones, ni institucionales, ni sociales y en algunos ni la voluntad política para que los pueblos indígenas puedan ejercer los derechos reconocidos (2007: 7).

Entre la avalancha de reglamentaciones que existen en torno a los derechos de los pueblos originarios están: el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo

(OIT), la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Declaración Universal de los Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas, la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, la Declaración Mundial de Educación para Todos, los artículos 1 y 2 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; la Ley General de la Educación, artículo 4, fracciones III y IV; el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, el Programa Nacional de Cultura 2007-2012, el Programa Nacional de Educación 2007-2012, el Plan de Estudios 2006, el Plan de Estudios 2011. La Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, la Ley Agraria, la Ley de Protección de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, la Ley General de Salud, la Ley General de las Personas con Discapacidad, la Ley de Asistencia Social, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, la Ley General de Desarrollo Social. Éstas son iniciativas jurídicas para tratar los problemas de los diversos, pero su solución está lejana, porque son millones los que están en estas condiciones, además presentan graves problemas de analfabetismo, de pobreza extrema.

Este ordenamiento legal y jurídico nos permite afirmar que, por instrumentos jurídicos y normativos e instituciones enfocados a las culturas originarias, en teoría todo está reglamentado, estudiado, sustentado y protegido. En esta lógica, precisa Gadamer “que comprender implica siempre interpretar” (1998: 479). Éste ha sido uno de los objetivos, interpretar los textos sobre la educación multicultural y la intercultural, para conocer, pero también para comprender por qué los pueblos originarios carecen de la aplicación de la ley. Al respecto, Patricia Medina (2009) establece: quien no diga que es indígena en este país ¿dónde está parado? Porque es muy común referirse al indígena como al otro, se olvida de que México es diversidad, nuestra identidad está atada a los pueblos originarios desde antaño; y negarlo es negarnos a nosotros mismos, es desconocer la parte histórica.

¿Qué es el multiculturalismo? El multiculturalismo se ha reducido a considerar las contingencias sociales, pero esto no resuelve la cuestión; el que se establezca que los diversos están ahí, no es más que decirlo y ya. Algunos autores que han estudiado y definido al multiculturalismo son: Néstor García Canclini (2008: 15) supone aceptación

de lo heterogéneo; por su parte Mauricio Beuchot (2005: 13) lo define como fenómeno de la multiplicidad de culturas que se da en el mundo y en la mayoría de los países. Para Héctor Díaz Polanco (2006: 56) es la ideología que la globalización necesitaba para poner en práctica a fondo la etnofagia universal.³¹ José Alejandro Salcedo (2001: 50) sostiene que es la presencia en una misma sociedad de grupos con diferentes códigos culturales (identidades propias).

Para León Olivé “en América Latina y en México se ha asociado con la defensa de la identidad, de la autenticidad y de la autonomía de los pueblos originarios, en donde están en juego las identidades personales de millones de individuos, así como su autenticidad y su capacidad de actuar como agentes morales” (2006: 55). Mientras, el investigador e impulsor de la educación popular en América Latina Alfonso Torres afirma: “procedente del inglés multiculturalismo, toma como base de reflexión el respeto por los derechos individuales y colectivos de los diferentes grupos humanos, especialmente étnicos” (2011: 126). Villoro acota: “Es la expresión de una postura ética y jurídica nacida del despertar de una ilusión” (2007: 200). Para Silvia Duschatzky (2000: 7) el multiculturalismo es bálsamo tranquilizante. El filósofo Samuel Arriarán define al multiculturalismo analógico barroco, como lo que busca una igualdad proporcional con predominio de la diferencia (1999: 108). En otras palabras es lo heterogéneo, proyecto de nación, multiplicidad de culturas, etnofagia universal, grupos con diferentes códigos, identidad y autonomía, respeto por los derechos individuales, despertar de una ilusión, bálsamo tranquilizante, e igualdad. El multiculturalismo, es derecho a vivir, a existir, a soñar, a decidir, a ser, porque “el ser es inmediatamente sentido” (Castoriadis, 1989: 211), y a hacer, pero no depender, no a ser mexicanos de segunda, ni extranjeros en su propia tierra.

Respecto de la noción de resistencia o rechazo que los pueblos indígenas han ejercido desde tiempos muy remotos para conservar sus costumbres, tradiciones e identidad, en otras palabras, para ser ellos, Hugo Zemelman señala: “es consustancial a todo poder la resistencia a él” (2002: 33). El estudioso de los pueblos indígenas en México Carlos Montemayor, en su libro *Los pueblos indios de México* reflexiona sobre

³¹ Apetito de diversidad, digerir o asimilar lo comunitario, engullir o devorar lo “otro” (Díaz, 2006: 27).

un concepto que desarrolla en su amplia bibliografía, cuando afirma, “la resistencia de los pueblos indígenas no siempre ha sido igual en términos políticos ni sociales. Cambia según la región del país, según la fuerza de los centros poblacionales que los cercan” (2008: 127). Esta oposición a la dominación que han ejercido y ejercen los otomíes en el Valle del Mezquital y en la zona otomí-tepehua en el estado de Hidalgo les ha permitido existir y estar en la modernidad, que quiere borrarlos, transformarlos, convertirlos en consumidores, explotados y sujetos a otras costumbres y tradiciones ajenas a su identidad.

Para la politóloga, estudiosa del papel de los colectivos de mujeres en los levantamientos en los municipios de los Altos de Chiapas María Isabel Pérez, “la resistencia constituye un acto de oposición de una fuerza respecto a otra que tiende a moverla, a moldearla, a manipularla, a controlarla, a deformarla. Implica no ceder ante la voluntad del otro” (2008: 29). Esto es lo que se observa en el lugar donde realicé trabajo de campo: los ancianos, las personas adultas no ceden, se niegan, se resisten a perder sus costumbres, su lengua, sus tradiciones, porque conocen su historia, sus antepasados, su tierra, su origen.

En esta lógica de las resistencias indígenas, destaca la palabra de Gonzalo Aguirre Beltrán, antropólogo mexicano, estudioso de las culturas originarias, quien observa: “no es, pues, raro hallar una seria resistencia entre los indígenas a la erección de planteles educativos: la educación formal impartida en las escuelas no tiene, para ellos, significado alguno (1992: 169). La oposición de los indígenas, en algunos casos no sólo a la escuela sino a programas gubernamentales, proyectos productivos y obras de comunicación, suele ser producto de la desconfianza, de su cultura de no depender, de su libre determinación. Aunque también hay personas indígenas que asimilan rápidamente las innovaciones producto de las tecnologías de la información y la comunicación, lo cual es indicador de que no están al margen de la modernidad.

Si bien por observaciones a la cultura otomí y por las entrevistas a los Silencios, más los comentarios de los profesores de la Escuela Secundaria Técnica núm. 11, “a veces los mismos padres alientan la deserción de la cultura propia: que sus hijos no hablen ‘el dialecto’, que sus hijas no vistan la ropa tradicional, que no parezcan indios”

(Bonfil Batalla, 2008: 203). Aunque realmente sean indígenas, el no asumirse no significa que no sean otomíes; se es aunque no se quiera ser, hay que reconocer que son distintas las causas que generan lo que la cita anterior destaca; lo que es evidente es la libertad de los sujetos, la autonomía individual, pues hasta ahora no existe una legislación que obligue a las personas a que se definan, se asuman, o se identifiquen con su cultura indígena. Es justo reconocer lo que José Luis Ramos critica: “el indígena se auto-denigra” (2011: 153). Esto tiene una razón histórica, impregnada de la colonización,³² de la conquista, de discriminación, marginación, analfabetismo, así como de pobreza extrema, que por momentos hacen que los otomíes se devalúen. Una conceptualización más sobre el poder desde la visión de Villoro: “es la capacidad de actuar para causar efectos que alteren la realidad” (2007: 17). Para Ornelas “el poder significa la habilidad de alguien de hacer que otros hagan lo que él o ella quiere que efectúen, aun en contra de su voluntad” (2012: 24). Una gran paradoja del poder: conforme avanza su ejercicio, nace, crece y se desarrolla la resistencia. Pues resistir es ejercer el poder.

Parte de ese poder es el que se ha ejercido desde su fundación, en 1921, la Secretaría de Educación Pública como práctica hegemónica del poder político del Estado moderno liberal. El gobierno federal en turno nombra al secretario de Educación, y éste diseña las políticas educativas a nivel nacional y administra los presupuestos que determinan el logro de éstas, vía los docentes del Sistema Educativo Nacional. Ésta es la lógica que se ha seguido en educación básica, aunque los educadores actúan como fuerza política de cambio o de resistencia a lo establecido o a las reformas. Una de las características de la educación pública en México es que está supeditada a cuestiones políticas, más que académicas; esta sujeción ha impedido la elaboración de un gran proyecto educativo nacional, más allá de sexenios y de intereses partidistas. Por ello se dice en los ámbitos de la investigación, la academia y la producción de bibliografía “el problema básico de la educación no es técnico, sino político” (Serrano, 2007: 237).

³² Colonizar significa la intervención por conquista o convenio de un territorio por nacionales de otro país, los colonizadores se asientan e imponen su “cultura” al pueblo colonizado (Ornelas 2012: 32).

El servicio educativo requiere e implica, más que creatividad, imaginación, compromiso por parte de los actores, de los mandos medios, de la participación de los padres de familia, así como de la sociedad en general y en especial de los investigadores de la educación. En la educación secundaria se tiene que debatir en colectivos para reflexionar, y que los actores educativos laboren en los centros escolares centrados en el aprendizaje de los alumnos. De lo contrario, los asuntos administrativos serán más importantes que el aprendizaje, que el pensar y resolver problemas por parte de los alumnos.

Sin embargo, de nada sirven las mejores políticas educativas, los buenos proyectos y deseos de quienes las diseñan, si el recurso humano no está consciente, si no ejerce una conciencia crítica sobre su propia práctica. Hacer esto críticamente es hacer uso de una fuerza de entender y actuar políticamente como sujeto histórico social y más aún si se imparten clases con criterios políticos y partidistas. En la actualidad, da la impresión de que los docentes están más preocupados por hacer proselitismo político con los estudiantes y los padres de familia —más en los tiempos de los procesos electorales—, que impartir el programa de estudios. La investigadora Amalia Nivón Bolán, en su libro *La participación de profesores de educación primaria en una reforma educativa: el caso de México (1890-1900)*: presenta cuatro concepciones distintas en torno a la concepción de ser profesor de primaria, para hacer una primera identificación de semejanzas y diferencias, según la prensa pedagógica de finales del siglo XIX, se incorpora la segunda que dice:

El maestro de escuela no hace ni puede, ni debe hacer política. La excelencia de un maestro de escuela no depende tanto de su erudición en materias pedagógicas, sino de su vocación para la enseñanza, pues ésta sola le hará corregir y perfeccionar las deficiencias que él mismo se note (Nivón, 2005: 106).

Y sin embargo la política en la educación es cotidiana en las escuelas; las relaciones, la comunicación, las circulares, las calificaciones, los permisos, los documentos, como: los planes y programas de estudio, los libros de texto, son e implican hacer política. Pablo Latapí, por su parte, afirma: “son con frecuencia las actitudes humanas y las

características de las personas las que desempeñan el papel decisivo para que se acepten las ideas y se traduzcan en políticas” (2008: 119). Desde luego el recurso humano en educación es determinante, porque es el que se encarga de llevar a la práctica las políticas educativas, diseñadas por el Estado, de ahí que los que están inmersos en el proceso enseñanza-aprendizaje tengan una formación acorde con la asignatura a impartir, conozcan las políticas educativas trazadas en favor de la educación; esto es una pretensión; sin embargo, la realidad dista mucho de los ideales pedagógicos de la escuela rural mexicana,³³ la cual es referente obligado en la actualidad por su importancia, su legado y su trascendencia.

Estos factores contribuyen a lograr una educación de calidad, para ello es necesaria la participación de actores como el Estado, la SEP, el SNTE, los docentes, los padres de familia, los investigadores y la sociedad civil. Ante este diagnóstico, llama la atención la siguiente reflexión, por el realismo y la valentía del autor: “Afirmo que la educación no ha sido verdadera prioridad para ningún gobierno de la República” (Latapí, 2008:237). Quien lo sostiene es doctor en Filosofía, pionero de la investigación educativa en México, estudioso y crítico, que participó y colaboró de cerca en educación básica en la SEP, que trabajó con 14 secretarios de Educación Pública, como asesor, colaborador y consejero, de 1963 a 2006, cerca de donde se toman decisiones de fondo para la educación del país; por lo tanto, sus reflexiones y puntos de vista son valiosos y con autoridad académica porque tiene conocimiento de causa.

En las aulas, predomina la falta de ideas innovadoras que cuestionen y transformen la práctica escolar, sobre todo en educación básica; o bien hay demasiadas ideas diseñadas en oficinas lejanas a la práctica escolar y a la organización de las escuelas. No se han conquistado parcelas de autonomía³⁴ en las escuelas. No se permite al profesor experimentar sus propias ideas, es supervisado por

³³ Muchos maestros formados en las escuelas Normales del México liberal participaron en el movimiento revolucionario. Criticaban la práctica de sólo enseñar a leer, escribir y hacer cuentas, y argumentaban que los niños deberían aprender en y para la vida. Así, inventaron un nuevo tipo de escuela; primero se llamaba Casa del Pueblo, luego simplemente Escuela Rural Mexicana (Rockwell *et al.*, 2010: 58).

³⁴ Los centros escolares tienen la oportunidad de fijar sus propias reglas internas de funcionamiento, de instituir sus propias soluciones, adecuándolas a sus contextos y circunstancias. Es una oportunidad para ensayar respuestas idiosincráticas, creativas e innovadoras a los problemas y situaciones más cotidianas (Antúnez, 2000: 25-26).

coordinadores, subdirectores, directores para acatar y dar cumplimiento a los programas de estudio. Pese a que la SEP ha permitido innovaciones en la educación, el magisterio no se ha atrevido a transformarla, darle un rumbo distinto, otro sentido, cuestionarla para hacer una nueva escuela pública.³⁵ En escuelas exitosas se observa que cuando se trabaja en colectivo, con proyectos y compromisos de los actores, hay más aprendizaje y logros. Es necesario que los profesores, reflexionen su rol de educadores, que cuestionen su práctica escolar, con la intención de que comprendan la importancia de su función, al respecto:

Para una porción significativa del magisterio del país, su profesión es más un “trabajo” relativamente satisfactorio, social y económicamente, y no un compromiso cotidiano a la altura de las exigencias que les plantean sus alumnos. Y corroboran esta afirmación incómoda los resultados de aprendizaje que obtienen nuestros alumnos en pruebas nacionales e internacionales, resultados en los que el maestro es, sin duda, un factor determinante (Latapí, 2008:240).

En las escuelas existe un conjunto de factores que ocultan o justifican los resultados en el aprendizaje, desde la costumbre de culpar a los alumnos y su pobreza extrema, a los padres de familia que están trabajando, o a la desintegración familiar, los medios masivos de comunicación, el gobierno, las prisas, la presión y la calle; el docente es parte de los bajos resultados de los estudiantes.

Se mira a las secundarias técnicas desde la lógica de las “políticas educativas, como el conjunto de decisiones necesarias para lograr el desarrollo adecuado de la educación nacional” (Solana, 1982: 39), que el Estado, vía la SEP, aplicó para hacerlas funcionar, de acuerdo con su modelo pedagógico y con sus ideas educativas. Latapí apunta: la política educativa “es el conjunto de acciones del Estado que tiene por objeto el sistema educativo, acciones que implican desde la definición de los objetivos de dicho sistema, hasta la instrumentación de las decisiones” (2008: 96). La sociedad participó con algunas dudas, pero los padres de familia enviaron a sus hijos a las secundarias técnicas, pese a que por tradición familiar estaban acostumbrados a las

³⁵ Una escuela que funcione regularmente, donde la enseñanza y el trabajo educativo sistemático con el grupo de alumnos sea la tarea más importante, que funcione como unidad educativa (y no sólo como unidad administrativa), en donde exista una colaboración profesional entre el personal docente (Ramírez, 2000: 1-2).

secundarias generales. Miguel González Avelar, secretario de Educación Pública durante el gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), reconoce: “hoy en día, educación e innovación tecnológica son factores decisivos del progreso. La educación técnica, en particular, en todas sus formas y niveles, es un factor para el desarrollo de México. Maestros y alumnos que la hacen posible deben saberlo y deben actuar en consecuencia” (2000: 24). Es decir, la secundaria técnica tiene entre sus funciones y objetivos, contribuir al desarrollo de México, desde las aulas, talleres y laboratorios.

Un aspecto positivo de la SEP es permitir, tolerar, promover mejoras, avances y variantes en la educación básica. En concreto en la secundaria, en donde se ofrecen tres modalidades generales, técnicas y telesecundarias, cada una con sus características, condiciones, fortalezas y debilidades, donde los cambios en las aulas y en las escuelas son lentos, las tecnologías de la información y la comunicación están entrando por la puerta principal a las aulas; pero parece que son más usadas por los estudiantes que por los docentes. Respecto de los recursos didácticos, en un tono realista o tal vez pesimista, la doctora e investigadora española Juana María Sancho llama la atención al cuestionar el discurso políticamente correcto de las autoridades educativas, cuando establece:

Las TIC no cambian a la escuela del siglo XXI. Desde los años 20 nos dijeron que el cine cambiaría la educación por medio de la tecnología educativa, pues no cambió nada. Nos dijeron que la televisión iba a cambiar la escuela. Después dijeron que la computadora iba a cambiar la escuela, ya no se iban a necesitar ni maestros, y los niños con sólo tocar la computadora serían Einstein (2011: 6-7).

La referencia demuestra que hasta ahora la figura y el accionar del docente en el salón de clase están vigentes; que los nuevos dispositivos pedagógicos han entrado en las aulas, tanto en las escuelas urbanas como en las rurales; aunque algunas no cuenten con luz eléctrica, la realidad en el salón de clases ha cambiado por los equipos y la tecnología, pero el docente al frente, habla, expone, controla, determina; los alumnos, sentados, escriben, escuchan, acatan, piden la palabra y permisos. A pesar de que ahora las tecnologías ya son asignaturas de acuerdo con el plan de estudios 2011:

La asignatura de tecnología en la educación secundaria se orienta al estudio de la técnica y sus procesos de cambio, considerando sus implicaciones en la sociedad y en la naturaleza; busca que los estudiantes logren una formación tecnológica que integre el saber teórico-conceptual del campo de la tecnología y el saber hacer técnico-instrumental para el desarrollo de procesos técnicos, así como el saber ser para tomar decisiones de manera responsable en el uso y la creación de productos y procesos técnicos (SEP, 2011: 55).

Lo anterior genera una transformación de forma y de fondo en las secundarias técnicas, porque ahora se pretende articular la enseñanza preescolar, primaria y secundaria como unidad en la educación básica. Hay estándares curriculares, campos de formación y, por primera vez, las tecnologías son iguales a las demás asignaturas, aunque en la práctica siguen vigentes las clasificaciones de docentes académicos y de tecnologías. Los profesores egresados de Normales tienen su coordinación; los docentes de tecnologías carecen de estos espacios colegiados y difícilmente logran tener tiempo completo en la misma escuela o turno.

En las modalidades, en las escuelas secundarias y en la sociedad lo que se ha dado en llamar el prestigio de las escuelas origina la demanda de los alumnos. Aunque para autores como Raúl Enrique Anzaldúa, “el maestro funge como representante, portador y transmisor de este saber, que a su vez le da identidad, prestigio y autoridad” (2004: 132). El prestigio es muy citado por los maestros, los alumnos, los padres de familia y la sociedad en general.

Sin embargo, ni el acceso a la escuela secundaria, o el prestigio, “para nada garantiza la permanencia y el egreso y, sobre todo, el egreso satisfactorio, la salida exitosa” (Ducoing, 2007: 14). Ésta es una realidad que mueve a reflexión. ¿A qué se deben tantos problemas en este tránsito? Algo se tiene que hacer ante la reprobación y el abandono escolar de los estudiantes. Respecto de la eficiencia terminal. “México, comparado con países de otras regiones del mundo y de América Latina, obtuvo el último lugar” (Ducoing, 2007: 9). Esta situación explica en parte los problemas de la educación básica y su nivel de logro en la sociedad. “La desigualdad económica, social y cultural de la población tiene un impacto determinante en los logros, además la secundaria mexicana no ha logrado garantizar las competencias básicas necesarias para el desarrollo de los ciudadanos” (Ducoing, 2007: 13). Con el argumento de las

autoridades educativas de elevar la calidad de la educación, se han diseñado y aplicado evaluaciones nacionales e internacionales en las escuelas secundarias, como: la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), y el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA).³⁶ En cuanto a ENLACE la SEP, dio a conocer los resultados de 2010, de la secundaria:

El porcentaje de niños de secundaria de todo el país que se ubica en el nivel más bajo de desempeño es muy alto: 39.7% en Español, y 52.6% en Matemáticas. Más de la mitad de los niños tiene un aprendizaje insuficiente (Andere, 2011: 60). Y para 2012, el porcentaje insuficiente se ubica en 37.4%, en Español y 51.6% en Matemáticas (ENLACE, 2012). Estos porcentajes muy similares tanto en Español como en Matemáticas reflejan los graves problemas de la escuela secundaria, que afectan a docentes, alumnos, padres de familia, autoridades educativas, estatales y nacionales; porcentajes que exigen acciones, decisiones, y no sólo exámenes estandarizados a docentes y alumnos que hasta ahora no han resuelto ni aprendizajes ni porcentajes.

En este contexto es necesario preguntar ¿qué sentidos tiene para los Silencios otomíes, en la actualidad, la secundaria técnica en la región indígena de Tenango de Doria, Hidalgo? ¿Está a la altura de las circunstancias y el momento histórico? ¿Qué sentidos puede tener para la población otomí, la secundaria el escaso aprovechamiento escolar, sea de la modalidad que sea, indígena o no?

Una modalidad educativa que no logra la vinculación con la comunidad, que no facilita saberes que se apliquen en la vida cotidiana, que está alejada de las necesidades e intereses sociales, tendría que analizar y retomar su propuesta original, como oferta propedéutica y terminal para dar sentido a la vida de los beneficiarios, los otomíes.

Los recursos financieros, para el pago de los salarios de los profesores y la construcción de aulas, talleres y laboratorios, provienen de la Secretaría de Educación

³⁶ El propósito central del Programa para la Evaluación Internacional del Estudiante (Programme for International Student Assessment, PISA por sus siglas en inglés) es medir en qué grado los estudiantes de 15 años, que se encuentran al final de su escolaridad obligatoria, son capaces de recurrir a lo aprendido cuando se enfrentan a situaciones novedosas, tanto en el ámbito escolar como fuera de él; es decir, buscar el nivel de habilidades y competencias esenciales para su participación plena en la sociedad, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (INEE, 2011: 29).

Pública; las escuelas generan ingresos propios con “aportaciones voluntarias de los padres de familia”,³⁷ práctica que contradice la gratuidad de la educación que imparte el Estado. La producción de las tecnologías es escasa y los ingresos son mínimos. Al respecto, “los recursos son determinados por el liderazgo del director, de sus relaciones que establezca, así como de su iniciativa; el director es quien consolida el prestigio del plantel” (Sandoval, 2007: 176). También fomentan los conflictos en las escuelas, cuando no hay rendición de cuentas, respeto al calendario escolar y gestión escolar en favor de todo el personal y la falta de colectivos para discutir asuntos pedagógicos; cuando lo administrativo y lo político es más importante que lo académico.

Sin embargo, el discurso políticamente correcto insiste en que lo académico es lo importante y se alude con frecuencia en textos al federalismo educativo, que Ornelas (2012: 87) acota: “el federalismo educativo es una ficción; los mecanismos de funcionamiento del sistema de educación básica, las reglas del juego político y hasta las normas escritas parecen más componentes de un Estado unitario que de uno federal. En lugar de federalismo, en la educación se gobierna por medio del centralismo burocrático”, que aplica diferentes formas para el control y manejo de los docentes, y directores de las escuelas secundarias; las normas que son extensas, las cuestiones técnicas de la enseñanza y, por si fuera poco, la política está presente para controlar y sancionar a través de diferentes dispositivos pedagógicos:³⁸ el pase de lista en los eventos de tipo sindical, las reuniones, los nombramientos, los ascensos, los préstamos económicos, las fichas de escalafón, los cambios de centros de adscripción, hasta los saludos, las visitas.

³⁷ Toda cuota o suscripción impuesta a los alumnos queda enteramente prohibida en la escuela (*Revista de la Instrucción Pública*, citado por Nivón, 2005: 72).

³⁸ Conjunto heterogéneo de discursos, prácticas, instituciones, decisiones reglamentadas, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas, que se encuentra articulado por reglas de funcionamiento, modos de vinculación y estrategias de ejercicio del poder (Anzaldúa, 2004: 56).

3. La educación indígena en Tenango de Doria, Hidalgo

Introducción

Con el apoyo de la hermenéutica y la etnografía procederemos a una descripción analítica del lugar en donde se ubica la secundaria técnica indígena, sitio del trabajo de campo. A partir de la observación, la descripción, consulta, reflexión y de la interpretación, se estudian las condiciones y características de la zona otomí, lo que facilitará construir un panorama del contexto socio-económico otomí-tepehua, así como las principales lenguas indígenas que se hablan en el estado de Hidalgo; luego de una mirada a Tenango, nos referiremos a los bordados llamados “tenangos” que realizan los pobladores y estudiantes como parte de sus actividades escolares y familiares, generadores de ingresos económicos. Por último, hablaremos de los efectos migratorios en la reprobación y la deserción escolar, así como las inequidades educativas.

Conceptualización del indio

En México, en el estado de Hidalgo y en la región otomí-tepehua, una de las maneras de referirse a los indígenas de cualquier cultura originaria del país es la discriminación, el hacer menos al otro por su apariencia, su vestuario, su calzado, las manos curtidas en el trabajo del campo, desde tiempos muy antiguos y en la actualidad. El antropólogo mexicano Ricardo Pozas, quien se distinguió por los estudios que realizó en pueblos indígenas, hace una descripción de la denominación tan despectiva vigente hasta la fecha, sobre los indios.³⁹

Se denomina indios o indígenas a los descendientes de los habitantes nativos de América —a quienes los descubridores españoles, por creer que habían llegado a las Indias, llamaron indios— que conservan algunas características de sus

³⁹ Indio es todo aquél que sienta pertenecer a una comunidad indígena, que hable de preferencia una lengua indígena, que posea el sentimiento social de constituir una colectividad aislada entre las demás colectividades a su alrededor y de saberse distinta de las aglomeraciones de blancos y mestizos (Favre, 1998: 49).

antepasados en virtud de las cuales se hallan situados económica y socialmente en un plano de inferioridad frente al resto de la población, y que, ordinariamente, se distinguen por hablar las lenguas de sus antepasados (2006: 11).

El antropólogo mexicano Fernando Cámara cita a Alfonso Caso, “quien fue uno de los primeros en ofrecer una definición *a priori* del indio y lo indio: aquél que habla una lengua indígena y se cree, siente y dice ser indio; y quien viste, come, actúa y usa cosas que considera indias” (Korsbaek y Cámara, 2009: 402). De ahí que es tan común describir a quienes se asumen como indios, con sus bordados en manta, los huaraches, el sombrero y generalmente en los cerros, en el monte, con muchos hijos y en chozas. Cuando alguien discrimina al otro, le dice “pareces indio”, o “eres un indio bajado del cerro a tamborazos”, o “indio tenías que ser”.

El investigador Sócrates López Pérez, (2008: 97-104) indica: “se han identificado 2 mil 340 localidades en el estado de Hidalgo, de las cuales 720 son eminentemente indígenas, con 70 por ciento o más, de hablantes de lengua indígena”. Por lo tanto, Hidalgo es una entidad en donde el indigenismo está más que presente. Y en la región de Tenango de Doria e Ixmiquilpan predominan los indígenas, los otomíes, los indios son mayoría.

Contexto general de Tenango de Doria

El estado de Hidalgo es relativamente de reciente creación (1869), en virtud de que antes pertenecía al Estado de México; tiene una extensión territorial de aproximadamente 20 846 km²; ocupa el lugar 26 a nivel nacional y representa el 1.1 por ciento de la superficie del país. De acuerdo con el último Censo de Población y Vivienda, “tiene 2 millones 665 mil 018 habitantes, un millón 285 mil 222 hombres y un millón 379 mil 796 mujeres” (INEGI, 2010). Cuenta con 84 municipios, de los cuales una tercera parte tiene población indígena, que se concentra principalmente en zonas alejadas y bien marcadas culturalmente.

El estado de Hidalgo al norte se comunica con los estados de San Luis Potosí y Querétaro; al sur limita con Puebla, Tlaxcala y el Estado de México; al este otra vez con Puebla. Muy cerca del municipio de Tenango de Doria, y Veracruz; y al oeste

limita con el Estado de México y Querétaro, es decir, se encuentra rodeado por cinco entidades.⁴⁰

El municipio de Tenango de Doria se ubica al sur del estado de Hidalgo, a una altitud de 1 676 metros sobre el nivel del mar; abarca una extensión territorial de 270.70 kilómetros cuadrados. Colinda al norte con el municipio de San Bartolo Tutotepec; al oeste con los municipios de Agua Blanca y Metepec; al este con Huehuetla; al sur con Metepec y el estado de Puebla.

Según el último censo del INEGI (2010), Tenango de Doria cuenta con 17 mil 206 habitantes, habiendo un equilibrio entre hombres (8 mil 307) y mujeres (8 mil 899), en 4 092 hogares. La población de 18 años y más con nivel profesional es de 620 personas, lo que representa el 3.6% de habitantes con estudios de nivel superior. Se reporta que el grado promedio de escolaridad de la población de 15 y más años es de 5.9, es decir, casi cumple el equivalente al nivel de educación primaria.

Para el profesor otomí Irineo Lucas Paulino (1999: 6) “la palabra Tenango es una variante de Tenanco, de origen náhuatl, significa ‘el lugar de los muros’ (*tenamitl*, muro y pared y el locativo *co*). El apellido Doria rinde honor al licenciado y coronel Juan Crisóstomo Doria, primer gobernador del estado de Hidalgo”.

Tenango de Doria es la población más importante de esta zona, ya que es distrito judicial y, junto con San Bartolo Tutotepec, son considerados los lugares más lluviosos del país; se encuentran rodeados de selvas que se extienden más allá de Huehuetla. La excesiva lluvia genera altas cascadas que pueden ser vistas desde la carretera que conduce al lugar; pero las montañas dificultan su potabilización para consumo humano, y por contradictorio que parezca, hay temporadas de sequía en el municipio.

⁴⁰ La entidad se divide en diez regiones naturales: Huasteca, Sierra Gorda, Sierra Alta, Sierra Baja, Sierra de Tulancingo, Comarca Minera, Altiplano, Cuenca de México, Valle del Mezquital y Sierra de Tenango. En esta última región, se localiza el lugar donde se realizó este trabajo de investigación (Garfias, 2011: 9).

La población otomí en la historia de México

En los tiempos prehispánicos la población de Tenango de Doria estaba conformada de manera mayoritaria por los otomíes, aunque de acuerdo con Elena Vázquez de los Santos (2008: 11), con seguridad, también grupos chichimecas⁴¹ se localizaban en la Sierra Oriental, que es la sierra que recorre al citado municipio. Según Vázquez, en la región de Tenango “existía una población pluriétnica, donde convivían grupos en su mayoría otomíes, con tepehuas, totonacos, nahuas chichimecas, lo que nos indica una complejidad social y un intercambio de ideas y bienes, compartiendo entre sí muchos rasgos culturales” (2008: 11). Durante la época colonial, los pueblos originarios de esta región fueron explotados y manipulados para obtener mano de obra barata y segura en la construcción de monasterios, catedrales, iglesias, conventos y capillas, además de los edificios municipales, haciendas pulqueras, ganaderas y agrícolas, de las cuales aún quedan algunas que representan el poder y la hegemonía. El antropólogo mexicano Ricardo Pozas refiere en el libro *Los indios de las clases sociales de México*:

La convivencia del indio con sus explotadores dio como resultado lo siguiente: durante la colonia, un creciente núcleo de la población que iba dejando de ser indio se constituía, principalmente, por aquellos que se agregaban al modo de producción dominante —a través de las encomiendas—, mediante el “trabajo personal” para el lucro de los españoles. Éstos se valían del endeudamiento sistemático de los indios para sujetarlos, arraigarlos y convertirlos en peones de haciendas, minas, obrajes y cabildos de las ciudades, táctica que aún se practica en algunos centros de producción (Pozas, 2006: 162-163).

La cita refiere la explotación de que fueron objeto los indígenas después de la conquista; los ataban a trabajos forzados y duros, en donde los españoles y los hacendados se concretaban a dar órdenes y castigar a aquéllos que no obedecían, como escarmiento para los demás, y que nadie se rebelara con el fin de conservar la mano de obra barata y segura. De la convivencia de los indios con los conquistadores y explotadores no hay nada que celebrar, pues fue una relación asimétrica y

⁴¹ En el siglo XIII los chichimecas invadieron el altiplano llegando a Tula para destruirlo alrededor del año 1200. Debido a su ancestral cultura de nómadas, los chichimecas se fueron seccionando y dispersando hasta llegar a confundirse cultural y lingüísticamente con otros grupos (Gallinier, citado por Vázquez, 2008: 20).

desventajosa. Oficialmente los autores de las obras eran los arquitectos españoles, franceses, norteamericanos o la aristocracia mexicana, que no trabajaban la cantera; aun así las dianas, los aplausos y los reconocimientos eran para ellos. Una más de las formas de que se valieron los españoles para dominar a los indígenas en Hidalgo y en todo México fue la obra misional; en poco más de cincuenta años los indígenas construyeron cerca de medio centenar de conventos y otros tantos templos a lo largo y ancho de la actual entidad hidalguense. Esto perseguía la conversión de los indígenas a la nueva religión y fue instrumento encubierto para lograr la sumisión de los naturales al gobierno español. Este proceso fue largo, desigual y costó muchas vidas; los indígenas se resistían a cambiar sus creencias, su lengua, costumbres y tradiciones. Pero también asimilaron nuevas formas de convivencia y relación con la naturaleza, en la organización del trabajo, y de la comunidad. En el libro *Nuestros pasos por la escuela* Elsie Rockwell establece:

A lo largo de los tres siglos que duró el virreinato, la mayor parte de la población de Nueva España era indígena y vivía en unas 4 000 localidades, conocidas como pueblos de indios, que se regían por leyes especiales. Muchos indígenas se bautizaron para adaptarse al nuevo régimen; otros resistían y continuaban sus antiguos rituales en secreto. Casi todos los pueblos combinaban sus viejas creencias con las nuevas e inventaron nuevas formas de celebrar a sus santos y rendir ofrendas a sus muertos (Rockwell *et al.*, 2010: 14).

Los pueblos indígenas al paso de la conquista, la colonización y la evangelización de que fueron objeto lograron conservar sus lenguas, valores comunitarios como la palabra de honor,⁴² que para muchos indígenas representa más que la firma de un documento. Pero también asimilaron a sus prácticas sociales nuevos elementos, como la celebración constante de fiestas patronales y el alto consumo de bebidas embriagantes. Ante esto es oportuno y necesario cuestionarse desde Castoriadis: “¿qué sociedad es ésta en la cual la principal ocupación de la gente, al menos de aquellos que pueden, es la de enriquecerse, y la de otros sobrevivir y embrutecerse?” (2007: 30). La conquista y la colonización de los indígenas involucraron enviciarlos para explotarlos, controlarlos y

⁴² La palabra de honor dentro de las prácticas sociales de los pueblos y culturas otomíes es muy común; para ellos vale y representa más que un documento firmado y sellado por alguna autoridad. Le dan mucha importancia a la palabra empeñada, y dicen: llueva o truene di mi palabra y la cumplo.

usarlos a la conveniencia de los colonizadores y de los ricos hacendados productores de bebidas etílicas como aguardiente, tequila y pulque. Hasta la fecha se producen, se comercializan y son una forma de generar ingresos para unos pocos en perjuicio de muchos, pobres que viven y sobreviven dependiendo del alcohol.

Durante la lucha por la Independencia, los otomíes participaron en la búsqueda de su libertad. “La independencia marca una nueva etapa en la participación de los indios en el desarrollo nacional; ésta consiste en haber contribuido con fuertes núcleos a la lucha armada, lucha cuyos resultados le permitieron salir del colonialismo —en su forma política— y trocar su situación de indios por la de semiproletarios” (Pozas, 2006: 163). Y sin embargo no lo lograron; únicamente cambiaron de amo o de patrón, para seguir en las mismas condiciones de explotación y de trabajo forzado. Al respecto el historiador hidalguense Juan Manuel Menes Llaguno reflexiona:

La estratégica ubicación geográfica del actual estado de Hidalgo en las inmediaciones de una región de obligado paso entre la ciudad de México y las provincias del norte y el golfo, así como su cercanía con el Bajío, el más importante granero de la Nueva España y principal foco de insurrección en 1810 fueron factores decisivos para que desde épocas tempranas, estas tierras se convirtieran en escenario de importantes acontecimientos en la lucha insurgente (Menes, 2006: 113).

En la Revolución Mexicana, “la entidad de Hidalgo de finales del siglo XIX, se caracterizó por tener una población rural mayoritaria, casi un 80 por ciento de los habitantes de la entidad pertenecía a este sector, factor que fue determinante en el surgimiento de la hacienda agrícola y ganadera, con la apropiación de las tierras comunales de los indios, de modo que los indígenas quedaron reducidos a la calidad de peones, remunerados con míseros salarios” (Menes, 2006, 175).

En 1901 había en la entidad 581 escuelas en las que se encontraban matriculados 36 943 alumnos” (Menes, 2006: 189). Se aprecia la desventaja educativa de los hidalguenses, pero de manera especial de los indígenas. Agustín Ávila señala: “en las Huastecas el paso de la Revolución Mexicana no logró producir cambios sustanciales en la estructura agraria y política de la zona. La revolución fue obra de hacendados descontentos con Porfirio Díaz” (1986: 114). Las haciendas quedaron en

las mismas manos, los caciques siguieron explotando a los campesinos y éstos continuaron trabajando en condiciones deplorables.

Los indígenas pasaron a ser peones al servicio de las haciendas, lo que los hizo retroceder en sus aspiraciones; esto contribuyó a generar rebeldía, por el trato recibido y los salarios de hambre. En este contexto, Teodomiro Manzano, educador hidalguense, a principios del siglo xx, planteaba:

Así pues, si la revolución triunfante quiere hacer labor sólida y profunda, labor de reconstrucción nacional, que prepare positivamente al pueblo para una real orientación, para una verdadera democracia, dándole a la vez la base de un engrandecimiento material y moral, debe recurrir a la educación como medio de lograr ese anhelado engrandecimiento de nuestro país. La educación de nuestro Estado, como la de la República en general, creo que no responde a esa necesidad ni puede ser fundamento de ninguna sólida esperanza. Necesita de una reorganización, pero de una reconstrucción amplia y definitiva, que no vea pequeñeces ni sacrificios. (Manzano, 1950: 106).

Los otomíes del estado de Hidalgo contribuyeron a lograr los beneficios sociales que se cristalizaron en la Constitución de 1917 y que siguen vigentes, con algunas reformas, en concreto los artículos 3, 27 y 123, que recogen los ideales de una lucha armada que por momentos fue sangrienta y cruel. Aun así dejó a las generaciones futuras la escuela pública, el derecho a la tierra y al trabajo bien pagado, así como la jornada de ocho horas, gracias al esfuerzo y sacrificio de muchos indios anónimos que prefirieron morir a seguir en la pobreza, sin futuro alguno.⁴³ La mayoría de los líderes revolucionarios no fue a la escuela, no obstante la educación fue parte del ideario por el que luchaban en beneficio del pueblo, que vivía en el analfabetismo y la pobreza. Lectura obligada para todo el que se interese por conocer la conquista española es *La visión de los vencidos*, de Miguel León-Portilla, en la cual se describe al líder agrario Emiliano Zapata quien luchó por dar tierra y libertad a los indígenas. En este texto, se menciona a un autor nahua, nacido en la Huasteca hidalguense, el profesor Joel Martínez Hernández, quien a través de la poesía describe a los “coyotes”, refiriéndose

⁴³ Los campesinos seguían tan pobres como en 1910, los latifundios pertenecían a los antiguos y a los nuevos hacendados; los obreros, sujetos a líderes venales, ganaban salarios de hambre; el petróleo, la minería y una gran parte de la industria continuaba en poder de extranjeros (Torres, 2010: 39).

a voraces individuos que tratan de apoderarse de lo poco que lograron conservar los indígenas (León Portilla, 2010: 252):

No es necesario pensar mucho, cuatrocientos años nos han enseñado cuál es el deseo del coyote. Al coyote se le antoja nuestra tierra, se le antojan nuestros bosques, nuestros ríos, nuestra fatiga, se le antoja nuestro sudor (Martínez, citado por León, 2010: 253).

La connotación de “coyotes”, aunque despectiva, es propia de los individuos que desean lo ajeno para sí mismos; insaciables, anhelan poseer y usar bienes, propiedades, para dar rienda suelta a su ambición de acumulación. Castoriadis advierte: “los capitalistas persiguen frenéticamente un proceso de acumulación sin otra consideración que la acumulación misma” (2011: 136); y sin embargo, más pronto que tarde se descubre que la acumulación no sirve de nada, no resuelve los problemas existenciales del ser; es vanidad, se deteriora y se queda.

El antropólogo Ricardo Pozas sostiene: “la revolución de 1910 descubrió en el indio los valores y las raíces de la nacionalidad, hecho que es como el primer jalón de una nueva política que muestra cierta preocupación por él y por sus problemas y que lo considera como integrante de núcleos especiales y distintos del resto de la población” (2006: 165). El estado de Hidalgo, por ser una entidad cercana a la Ciudad de México, fue escenario y paso obligado de los trenes con revolucionarios encabezados por Francisco Villa, Emiliano Zapata, Venustiano Carranza, Francisco I. Madero, entre otros, quienes recorrieron el estado con sus contingentes que se dirigían al norte del país.

Los indígenas participaron activamente en esta gesta revolucionaria; uno de los hidalguenses que participó, primero al lado de Madero y después con los Dorados de Villa, fue el general Felipe de Jesús Ángeles Ramírez, cuyo origen indígena, sus hazañas y su triste final han sido descritos. Adolfo Gilly cita a Rosa Eleonor King, quien en su libro *Tempestad sobre México* lo describe así:

El general Ángeles era delgado y de buena estatura, más que moreno, con la palidez que distingue al mejor tipo de mexicano, de rasgos delicados y con los ojos más nobles que haya visto en un hombre. Se describía a sí mismo, medio

en broma, como un indio, pero sin duda tenía el aspecto que los mexicanos llaman de indio triste. Otros grandes atractivos se encontraban en el encanto de su voz y sus modales (Gilly, 2010: 9).

Para el estudioso de la Revolución Mexicana Friedrich Katz:

El otomí Felipe Ángeles fue, sin duda alguna, una de las personalidades más interesantes y singulares que intervinieron en la Revolución Mexicana. No sólo fue el general del Ejército Federal más cercano a Francisco I. Madero: también fue el único general de ese ejército que se unió a los revolucionarios cuando Victoriano Huerta tomó el poder y Madero fue asesinado. Fue el único verdadero intelectual que produjo el Ejército Federal (Katz en Gilly 2010: 17).

Este militar hidalguense⁴⁴ de origen otomí luchó en la Revolución Mexicana al lado de los más necesitados de México y con su vida pagó tal osadía; fue el primer militar que luchó en el ejército y posteriormente al lado de la Revolución y de los revolucionarios.

Lenguas indígenas en Tenango

De acuerdo con información del INEGI, en esta entidad además del idioma español, hay tres grupos etnolingüísticos: el náhuatl en la Huasteca, el hñahñú en el Valle del Mezquital y otomí en Tenango, así como el tepehua, que significa “los dueños del cerro” y sólo se habla en la zona de Tenango, donde se localiza Huehuetla y San Bartolo Tutotepec. La lengua es otro medio de identificar como indios a los miembros de una etnia. Para el censo 2010, la lengua indígena predominante en Hidalgo es el náhuatl, hablada por 245 153 hablantes. La segunda lengua en orden de importancia es el otomí, con 115 869 hablantes. El tepehua es hablado por 1 818 indígenas, exclusivamente en los municipios de Huehuetla, San Bartolo Tutotepec y Tenango de Doria, así como 677 mixtecos.

⁴⁴ Para Garciadiego, se distinguía por sus conocimientos y por sus posturas ético-políticas. Era el principal militar profesional involucrado en la Revolución. Salmerón lo caracteriza como el militar de buena intención. Guilpain dice: por su formación, su oficio de militar, su alto profesionalismo, era un hombre de acción; un contemplativo, por la intensidad de su vida interior y su propensión al idealismo. Así lo describe Garfias: será siempre una figura limpia, heroica y digna, orgullo del Heroico Colegio Militar, del Ejército y de México. Cuatro miradas respecto a un militar y revolucionario otomí hidalguense, que así escribió su nombre en la historia nacional (Gilly, 2010: 81-218).

“La población que habla lengua indígena se asienta principalmente en las sierras de la entidad, o en sus cercanías, desde tiempos ancestrales” (INEGI, 2004: 6). Estas características marcan, definen y clasifican a los indígenas como grupos sociales en desventaja, sin tantas oportunidades para formarse. El Censo General de Población y Vivienda 2010 señala: “363 mil 517 habitantes mayores de cinco años, hablan alguna lengua indígena, lo que representa 15% de la población de la entidad”.

Es justo reconocer la obligada y necesaria relación entre conquistadores y conquistados, lo que significa que hay palabras de origen otomí y náhuatl inmersas en el español que se habla actualmente, como nos deja ver Menes en la siguiente cita:

Aunque el idioma traído por los conquistadores, tampoco se salvó de recibir influencias, sobre todo del náhuatl, enriqueciéndose notablemente al incorporar voces como: ajolote, amate, ayate, cacahuete, cajete, camote, copal, coyote, guajolote, malacate, mayate, mazacuate, metate, metlapil, molcajete, tecolote, zapote, zopilote, etcétera, cuya fuerza de supervivencia es tal que a la fecha forman parte de nuestra lengua diaria de hablar (Menes, 2006: 105).

En el uso cotidiano del español de la zona de Tenango existen palabras como: ñämfi (tronco de maguey), ñogui (pulque agrio, fuerte), xahnate (profesor), mexkodo (molleja), mexe (araña), ximbo (corazón de maguey), xite (cascara de lechuguilla), xengo (descuidado), entre otras tantas de uso tan común entre los pobladores.

Esto confirma la tesis de Manuel Gamio en el sentido de que “el indio puro no existe” (1948: 58); es decir, hay un mestizaje que se manifiesta en las formas culturales del habla. Villoro señala: “cada cultura es única” (2007: 151); esto es, existen recreaciones del habla propias de las localidades o regiones. Asimismo, García Canclini afirma: “las diferencias entre los pueblos indígenas se manifiestan con mayor evidencia en la diversidad de las lenguas, en la dificultad de traducir al español los significados que tienen en cada una los elementos que se afirman compartidos, como la inserción en el territorio, las relaciones comunitarias, las concepciones del trabajo y la familia y los modos complejos de simbolizar esos procesos sociales” (2008: 48). De ahí que para este autor toda cultura sea híbrida. También señala: “los pueblos indígenas tienen la ventaja de conocer al menos dos lenguas, articular recursos tradicionales y modernos, combinar el trabajo pago con el comunitario, la reciprocidad con la competencia

mercantil” (2008: 56). En este caso los otomíes de Tenango de Doria hablan dos lenguas; incluso por las constantes migraciones⁴⁵ algunos conocen hasta tres.

Estas características están presentes en los otomíes de la sierra otomí-tepehua de Hidalgo, cuya población adulta bilingüe todavía se expresa a través del otomí de sus antepasados, de sus abuelos y padres, no obstante haber sido llamados peyorativamente indios, que los describe con una carga de violencia y desprecio. La lengua otomí es hablada no sólo en la cabecera municipal de Tenango de Doria, sino en las comunidades como San Nicolás, Santa Mónica, el Damó y el Nanthe, el Dexhuada, el Gosco, el Texme, el Xindho, el Xothe.

En el ámbito educativo ha sido una constante en esta investigación conocer cómo se usa el otomí en la escuela, ya que Tenango de Doria es una localidad otomí. Según información proporcionada por la SEP, dos de los lugares con mayor presencia indígena en el estado de Hidalgo son Orizabita y Tenango de Doria, que cuentan con una secundaria técnica, respectivamente, donde se habla la lengua otomí fuera de la escuela, pero al interior los alumnos silencian su voz para no ser señalados, excluidos y despreciados por los mestizos monolingües, aunque también tengan origen indígena, sólo que no se reconocen, ni se asumen como tales. Los profesores de la Escuela Secundaria Técnica de Tenango de Doria sostienen que a sus alumnos les cuesta mucho hablar y más a los bilingües; sin embargo, he observado que en los recreos los chicos hablan alegre y fluidamente con sus compañeros ¿Qué hace la escuela para atender estos casos, impregnados de maltrato escolar cargado de violencia?

Se estudió el contexto otomí para apreciar la riqueza que genera el hecho de que haya alumnos que hablan dos lenguas, cómo repercuten éstas en su aprendizaje y cómo influyen o determinan sus saberes. Es justo que los pueblos originarios demanden espacios educativos para que sus hijos tengan las mismas oportunidades que los demás.

⁴⁵ La región tepehua, como casi todas las zonas rurales e indígenas de nuestro país, se mantiene gracias a los recursos obtenidos por los migrantes; pocos invierten en el campo; el modo de vida campesino es cada vez más costoso pero, en definitiva, es el referente fundamental del tipo de vida tradicional (Hernández Montes, 2004: 18).

Me pregunto si los maestros hablan el otomí del lugar, cómo aprenden los alumnos bilingües e incluso los trilingües que asimilan el inglés a través de familiares, vecinos y amigos que regresan de laborar en Estados Unidos o Canadá. Para ello se hizo necesario preguntar específicamente a los docentes, por un lado, qué medidas ha tomado la estructura educativa en la entidad y la propia escuela al respecto; y por otro, si a través de las *muestras multiculturales* que se organizan en la Escuela Secundaria Técnica se contribuye al rescate de la lengua, la música de huapango y las artesanías de los bordados, o sólo se hacen para cumplir con una indicación oficial.

Este conjunto de asimetrías sociales hace que los investigadores ajenos a la región estudien preferentemente este tipo de prácticas culturales entre los otomíes, a diferencia de otros investigadores que tienden a naturalizarlas. Con frecuencia en el siglo xx se advertían por estos cerros, en las calles, en las veredas, en las comunidades, en las escuelas, las iglesias, en las mayordomías, a antropólogos franceses, ingleses, alemanes, españoles y norteamericanos. Las referencias bibliográficas que describen a los tenangos de los años treinta fueron elaboradas por ellos. Para documentar esto, se incluye una apreciación que corresponde a los inicios del siglo xx, proviene de José Vasconcelos quien establece: “lo que debe causarnos bochorno es que los mejores estudios de geografía, los mejores libros sobre indigenismo o sobre economía patria suelen ser obra de extranjeros” (2009: 180). Aunque los investigadores mexicanos están generando cada vez más conocimientos y saberes desde distintas miradas y campos de estudio.

Una mirada a Tenango

Desde la primera vez que visité este lugar para acudir a una reunión de trabajo con profesores de esta zona escolar, en enero de 1996, me impresionó; me cautivó su flora, su fauna, su clima, su artesanía y la existencia de los otomíes. Desde aquella vez pensé que este lugar debía ser estudiado, proyectado, difundido por la identidad peculiar del lugar. La antropóloga mexicana Elena Vélez sostiene: “se considera que ésta es una de las zonas habitadas más quebradas en México” (1993: 16). Aquí la gente vive y camina entre las montañas, la lluvia constante y la exuberante

vegetación, más la incesante neblina espesa característica del lugar; lo convierten en un sitio muy especial, más lo que simboliza la naturaleza que rodea al pueblo; “en este lugar es muy respetado y venerado el cerro más alto al que llaman Cerro Brujo, además de considerarlo como monte sagrado que simboliza al dios de las montañas, funge como protector de los indígenas, desarrollando un papel de intermediario entre éstos y los diferentes dioses” (Vélez, 1993: 56).

Los otomíes llaman a este lugar con el nombre de Cerro Sagrado, y cada 3 de mayo es venerado con peregrinaciones, misas, cohetones, flores, que son parte de los festejos religiosos y populares. En lo alto del cerro y en muy poco espacio hay tres cruces blancas grandes de cemento, que el mayordomo don Braulio adorna desde hace cincuenta años, y donde al mismo tiempo mujeres otomíes saludan, se persignan y bailan al ritmo de la música de una banda de viento y dos tríos. La mayoría de los peregrinos lleva comida, bebida, pan y lo comparte con los demás. El día que asistí, del año 2012, algunas señoras guisaban ahí mismo sus alimentos; no había niños en el cerro porque fue día hábil en las escuelas y por lo difícil de la travesía. Algunos otomíes ofrecen gallinas al Cerro Sagrado y a la Santa Cruz. Es notoria la presencia de las mujeres en esta ceremonia.

En Tenango, los servicios públicos como agua potable, luz eléctrica, drenaje, son insuficientes; no existe ninguna sucursal bancaria, sólo un cajero automático; el mercado municipal “Ignacio Zaragoza” es un conjunto de locales comerciales que venden los platillos típicos del lugar como: tlacoyos, tamales llamados trabucos, tacos, sopos, café, frutas y verduras, carne de res, pollo y puerco; hay sanitarios, y algunos locales cerrados; no hay terminal de autobuses, aunque el transporte consta de microbuses y taxis, cuyo tránsito es muy peligroso por los voladeros, curvas, la lluvia constante y la espesa neblina de la carretera. Cada vez se abren más negocios como cocinas económicas, ya hay conexiones a internet, venta de teléfonos celulares, tiendas de ropa y talleres mecánicos. La venta de música y de películas en CDs está a la orden del día, lo que significa la introducción de diversos géneros musicales, dominando el gusto por las bandas de viento y los huapangos. Además, hay tres hoteles en el centro y una unidad deportiva.

No podía faltar en el lugar una iglesia católica, cuya construcción abarca el centro del lugar, con sus ritos religiosos, como parte del “sistema de cargos, que consiste en un número de oficios que están claramente definidos como tales y que se rotan entre los miembros de la comunidad, quienes asumen un oficio por un periodo corto después de lo cual se retiran a su vida normal por un largo periodo de tiempo” (Korsbaek, 2009: 41). Este sistema de cargos⁴⁶ está muy arraigado en los otomíes, que veneran a San Agustín, el santo patrono del lugar, cada 28 de agosto, con misas especiales, suenan las bandas o tríos musicales; sus peregrinaciones son muy concurridas por los lugareños de todos los estratos sociales.

Aquel día fui invitado a una ceremonia religiosa; asistí a la misa en honor del santo patrono del lugar “amurallado” a las 12:00 horas. Una celebración especial con una tradición de generaciones, en donde al final entraron bailando los voladores de San Pablo, del estado de Puebla; que son una réplica de los de Papantla, Veracruz. Bajaron de su nicho a San Agustín, para colocarlo en una especie de camilla y lo condujeron de la iglesia a la casa del mayordomo, acompañado por gente del pueblo, la banda de viento “La Coronita” del municipio vecino de Tlanchinol, un trío de huapango y coheteros.

Al llegar a la casa del mayordomo, la familia ya estaba preparada; recibieron al santo con emoción, bendiciones, sahumero y flores; lo colocaron en medio del patio, en donde había una lona para cubrir del sol o la lluvia a las personas, mesas, sillas, manteles, comida y bebida para los acompañantes. Después lo introdujeron a una habitación amplia; con cantos, rezos y plegarias le cambiaron la ropa; la gente se formaba, daba su limosna, la limpiaban con un ramo de flores. Después pasamos a comer arroz, carnitas, mole rojo con pollo, salsa verde y refrescos. Ésta es una costumbre de mucho tiempo; según vecinos del lugar, a veces se junta por día sólo de limosnas de los peregrinos hasta 150 mil pesos, con los cuales liquidan la banda, el trío, el castillo de fuegos artificiales, la comida y la bebida; el sobrante se deposita en la

⁴⁶ Los cargueros no reciben pago alguno durante su periodo de servicio, por el contrario, muy a menudo el cargo significa un costo considerable en tiempo de trabajo perdido y en gastos en dinero en efectivo, pero como compensación el cargo confiere al responsable un gran prestigio en la comunidad (Korsbaek y Cámara, 2009: 41).

iglesia. Llama la atención que la gente adulta llega a la casa del mayordomo se arrodilla hasta el altar de la imagen de San Agustín, deja su dinero, flores, veladoras y velas, y como que descansa su cuerpo y su alma, pues sonrían después del ritual.

Asistí a esta fiesta religiosa en atención a una invitación y porque consideré importante vivir la experiencia de ser parte de una fiesta comunitaria, donde la gente que observé era en su mayoría otomí, vinculada a la religión católica, devota y contenta de celebrar esta tradición aprendida de generación en generación y, por lo tanto, parte de un proceso educativo. Considero que a través de las tradiciones religiosas se puede conocer el modo en que los habitantes construyen sentido de su ser social. De hecho, antes de que los niños asistan a la escuela, van a la iglesia; y gran parte de su vida comunitaria está vinculada a ella. Algunos nunca van a la escuela, pero sí a estas celebraciones, y otros van a ambas instituciones sociales a lo largo de su vida. Si observamos, las dos instituciones se parecen, porque son espacios de formación, se enseñan doctrinas y se controla las conductas de los participantes, el profesor como el sacerdote, el estudiante, como el seglar siguen reglas y normas establecidas, responden a políticas trazadas por autoridades superiores, siguen rituales y son parte de los recursos de un sistema instituido e instituyente.

En Tenango se conserva la tradición de los mayordomos, que abarca prácticas y rituales ancestrales, respetados por los fieles creyentes, que depositan cantidades de dinero significativas para que el santo patrón los ayude, los proteja y los bendiga en todo lo que hacen durante el año. Al respecto el investigador James W. Dow, autor del libro *Santos y supervivencia*, quien realizó trabajo de campo en estos lugares, refiere lo siguiente: “en la religión pública de Tenango de Doria hay tres clases de organizaciones: las jerarquías cívico-religiosas, el culto de oratorios y las mayordomías” (1990: 15). Las tres organizaciones siguen funcionando, pues en la mayordomía se dedican a celebrar las fiestas de los santos del municipio en la casa del mayordomo del año en curso.

Dow añade: “el análisis de las funciones de la religión pública en el municipio de Tenango de Doria se complica porque hay dos clases étnicas en la sociedad; indios y mestizos. Sería más sencillo si sólo hubiera una sola clase cultural, indios por ejemplo,

pero no es así” (1990: 35). Puedo afirmar que estas dos clases étnicas conviven y se manifiestan en la vida del lugar. Los mestizos en reuniones sociales agreden a los otomíes, los ven con desagrado en su propia tierra. Por ello, en los espacios de expresión, en eventos culturales y educativos, los pueblos originarios exigen ser respetados; piden su derecho a la diferencia; necesitan la autonomía para decidir, igualdad de oportunidades, mejor educación, acorde con sus intereses y necesidades, más pertinente para ellos y su cultura. No se hace énfasis en la palabra calidad en la educación, porque está agotada, sobre todo en los territorios indígenas,⁴⁷ que necesitan acciones concretas en su beneficio.

Los tenangos que se bordan en Tenango

Las actividades económicas más importantes en este municipio son diversas; cada día hay más profesionistas que pasaron por las aulas de la secundaria técnica, como: ingenieros agrónomos, médicos cirujanos, médicos veterinarios, odontólogos, profesores, licenciados en derecho y en administración de empresas, enfermeras. Caso concreto es el actual presidente municipal de Tenango de Doria, el licenciado Alejandro Barranco Flores, quien refiere haber estudiado en la EST y actualmente sus dos hijos mayores estudian en esta misma escuela.

Otros se dedican al trabajo en el campo; la agricultura se concentra en la subsistencia, cultivo de frijol, maíz y café para consumo familiar, debido a que cada año su producción descende, por distintas causas, como las heladas y las lluvias excesivas. La economía de los otomíes gira en torno al cultivo del maíz o a su adquisición con base en otras actividades laborales. Ante esto “en la mayoría de las tradiciones intelectuales contemporáneas ven al campesinado como a un sector en franco proceso de desintegración y sin más alternativa histórica que la extinción” (Warman, 1981: 109). De ahí que cada vez exista menos mano de obra para trabajar en el campo; los bajos salarios, las jornadas de trabajo extenuantes y la incertidumbre de la cosecha han

⁴⁷ Mochila veloz, le dicen al maestro por ausentismo, por su frecuente rotación y la carencia de un compromiso pedagógico y social con la comunidad (López y Rivas, 2013: 31).

propiciado, entre otras causas, que el trabajo del campesino sea cada vez menos demandado. La ganadería se trabaja en pequeña escala.

Ante la falta de oportunidades, los campesinos se emplean como obreros, albañiles y cargadores en otras poblaciones cercanas como Tulancingo y Pachuca e incluso en la Ciudad de México; pocos se dedican al comercio. En las tiendas de abarrotes, se venden productos de primera necesidad, como: maíz, frijol, café, azúcar, desde luego aguardiente, cerveza y cigarrillos, que no pueden faltar. Hay panaderías, farmacias, ferreterías y algunas papelerías. Se capta muy bien la señal de televisión; la estación de radio XEPEC-AM *Hidalgo Radio* de San Bartolo Tutotepec, es muy popular; el periódico *El Sol de Hidalgo* se vende muy poco entre los otomíes, sólo los que saben leer y escribir, y algunos funcionarios de la presidencia municipal. La industria no existe prácticamente, excepto la de la construcción, aunque en pequeña escala. La presidencia municipal genera algunas fuentes de trabajo, sin embargo, están sujetas a los tiempos políticos y partidistas. Han pasado por la presidencia municipal, en los últimos diez años, el Partido de la Revolución Democrática (PRD), el Partido Revolucionario Institucional (PRI) y actualmente el Partido Acción Nacional (PAN).

Una actividad económica que se ha desarrollado desde tiempos muy remotos, pero que recientemente ha tenido un gran repunte y penetración social, es la elaboración de los bordados multicolor en tela de manta blanca. Cuentan los otomíes en pláticas informales que, ante la adversidad, las mujeres creativas y preocupadas por su condición empezaron a generar recursos económicos y proyectar su tierra al mundo, porque si alguien vive de manera cotidiana la administración de la casa y lo que implica, son las señoras de esta región. Ellas han recurrido a la labor ancestral de bordar de día y de noche, hasta dar forma a la flora y a la fauna de esta tierra hidalguense. Al paso del tiempo, estas obras de arte, que reflejan la imaginación y la necesidad por trascender, fueron llamadas tenangos, en honor a este pueblo serrano, lejano y extraño.

Son textiles manufacturados con hilos coloreados en tela blanca de algodón y sobre ésta plasman el mundo artístico de su cultura; han penetrado a lo largo y ancho del país, en exposiciones, intercambios, muestras artísticas y turísticas; han ingresado

a Estados Unidos y a Europa. Los bordados están inspirados en figuras mitológicas grabadas por los antepasados en las cuevas de la comunidad de San Nicolás;⁴⁸ este bordado se caracteriza por ser multicolor. Se utiliza la puntada denominada pata de gallo, la cual no permite el desperdicio de hilo. Originalmente sólo se hacían manteles y en la actualidad se confeccionan carpetas, sobrecamas, cortinas, prendas de vestir como: camisas, vestidos, faldas, rebozos, blusas, e incluso cuadros decorativos para oficinas, para realizar estos bordados los artesanos realizan un trabajo arduo que comienza con la compra de la manta, el pintado de las figuras, la elección del color de los hilos y su combinación; es una forma de participar en la economía familiar y rescatar este valor cultural. El bordado de un mantel puede durar hasta seis meses y en él se plasma la creatividad y el arte de las manos otomíes de las mujeres tenanguenses.

Las figuras bordadas en la manta blanca son por lo general pájaros, armadillos, gallos, flores, mariposas, águilas, animales fantásticos y figuras humanas, que representan satíricamente escenas de la vida cotidiana, magistralmente elaborados con hilo de algodón. Refiere la investigadora mexicana Elena Vázquez de los Santos, quien hizo trabajo de campo en estas montañas:

Durante una época de crisis económica en la zona, debido a las malas cosechas, sus habitantes buscaron nuevos medios de supervivencia, siendo el bordado el camino idóneo en sus esfuerzos. Los bordados ya adornaban las blusas de las señoras, pero en la década de los 60 del siglo pasado comenzaron a hacerlos en pedazos de tela, siendo lo que los define el trazo en el dibujo y la forma de bordar, como ondas sobre los dibujos, y el trazo firme, claro y profundo de los bordados, de los colores (2008:15).

El Instituto Hidalguense de Cultura ha señalado, en relación con estos bordados: “es una actividad económica muy importante, que sin embargo no saca de la pobreza a los que bordan, y sí en cambio beneficia a intermediarios y acaparadores” (1992: 229).

⁴⁸ Si bien estos bordados surgieron como una alternativa económica en San Nicolás, y por tanto sólo como una pieza para vender, actualmente es un trabajo que identifica a todas las comunidades pertenecientes a Tenango de Doria, a los dibujantes que se reconocen entre sí por sus trazos, a las bordadoras que identifican quienes las hicieron por lo cerrado de su bordado, pero sobre todo, porque reconocen en ellos, los animales y personajes, ciertos y reales, terrestres y míticos, que forman parte de su vida cotidiana (Vázquez de los Santos, 2008: 118).

Desde mi punto de vista, es cierto que no saca de la pobreza a las bordadoras, mujeres que sufren las carencias cotidianas del lugar, pero esta labor da sentido a la existencia en esta población; además, destaca que cada vez más las manos varoniles empiezan a bordar. El profesor Irineo Lucas Paulino afirma: “en el penal de Tenango también se hacen bordados y tal vez sea el único lugar donde los hombres lo hagan, ya que existe una gran demanda de bordados que se llevan a vender a los centros turísticos del país” (1999: 168); sin embargo, al caminar por las calles y el mercado se aprecia a algunos hombres bordando sus tenangos. Esta labor se realiza en dos tiempos, primero se pintan los dibujos o se trazan sobre la tela, después otras manos bordan con hilos de colores fuertes. Al preguntarle a una dibujante y bordadora de tenangos, la señora Angélica,⁴⁹ qué es más importante pintar o bordar. De inmediato responde “bordar cualquiera puede y lo hace, pero pintar no”. En el libro *El arte popular de Hidalgo* Santiago Garfias describe:

Angélica aprendió a bordar con su mamá y abuelita desde los seis años de edad, al cumplir los diez años ya bordaba y vendía sus cuadros. La posibilidad de tener su propia tienda parecía imposible en medio de la pobreza. Poco a poco se capacitó en corte y confección participando en distintos cursos y buscó mejorar en el dibujo de figuras (2011: 146).

¿Por qué se cita a los tenangos? Porque en el exterior se ubica a este pueblo en función de ellos, y poco a poco más mujeres y estudiantes de la secundaria técnica se dedican a elaborar estos tejidos, que constituyen una de las obras artísticas más representativas del estado de Hidalgo; distinguen, representan e identifican a la entidad en exposiciones, muestras, ferias, concursos, tianguis, congresos, encuentros comerciales, artesanales, turísticos o culturales y en promocionales del gobierno del estado. Los bordados han logrado lo que ninguna autoridad, programa o proyecto institucional consiguió: que las mujeres se proyectaran en y con algo suyo, tener identidad propia, ser una fuente de ingresos y continuar su proyecto como bordadoras

⁴⁹ Ella sostiene que sólo estudió primero de primaria y lo único que hacía eran dibujos en su libreta, ante esto su maestro le ponía puros ceros, y decidió no seguir estudiando, para qué dice. Ahora se dedica a lo que en su momento no fue valorado ni estimulado por su maestro. Lo que pinta y borda son figuras únicas e irrepetibles porque son elaboradas a mano y con pura imaginación.

de sueños e ilusiones. Sostiene la escritora Martha Robles: “nada es más fatídico, irremediable y revelador del trasfondo inmoral de nuestra sociedad que ser pobre, india y mujer” (2011: 443). Llama la atención que estos bordados sean usados fuera de este pueblo, en los lugares turísticos, en eventos artesanales, folklóricos y gastronómicos; los investigadores educativos son muy dados a usar la ropa bordada, incluso la clase política. Y en el lugar donde los elaboran, poco a poco se están usando más. Urge proyectarlos más.

Los días de la feria religiosa, las señoras, los niños, los jóvenes y algunos señores lucen los tenangos. Los domingos, el día de plaza comercial, se distinguen más personas con sus camisas, blusas o rebozos bordados, que son riqueza artística de su pueblo. Y se aprecian vendedores que ofrecen al público los tenangos que han elaborado en sus casas. También hay puestos donde se venden abundantes hilos, de muchos colores para la confección de los bordados, agujas y materiales propios para tejer. Últimamente el 28 de agosto, en la feria anual de la cabecera municipal, la presidencia municipal organiza concursos para reconocer a los que bordan, con el propósito de preservar esta práctica cultural, así como proyectar a este municipio serrano hacia el exterior y generar turismo que se interese por conocer este mágico escenario. Aquí lo importante sería que en el corto plazo se organizaran los indígenas en cooperativas de producción,⁵⁰ que es parte de los contenidos de las asignaturas de tecnologías de la EST, para evitar a los acaparadores y vender directamente al público su trabajo, así como generar más fuentes laborales y mayor turismo.

Efectos migratorios en la reprobación y deserción escolar

La migración es propia de los seres humanos, como dijo la investigadora de los pueblos y culturas originarias Magda Gómez, “todos somos migrantes”. Al respecto Samuel Arriarán señala: “por supuesto que la historia sigue desarrollándose y planteando nuevos problemas sociales, económicos y políticos como el de la multiculturalidad, cuyo origen está en las migraciones. Estas migraciones están mezclando a los pueblos en

⁵⁰ La creación de caminos que llevan directamente al mercado y la fundación de cooperativas no siempre han permitido pasar por encima de la rapacidad de los intermediarios, pero tampoco han bastado para acarrear el deterioro de sus actividades (Favre, 1998: 120).

una escala nunca antes vista” (2010: 92); mientras que para García Canclini “migrar genera más desarraigo que liberación, vulnerabilidad que riesgo, más soledad que enriquecimiento por multiplicación de pertenencias” (2008: 164). Las causas son múltiples, desde salir para estudiar, buscar mejores oportunidades para trabajar, o escapar de persecuciones por conflictos políticos o religiosos. Esto tiene sus efectos, la transformación de la identidad otomí, el cambio y la asimilación de diferentes prácticas religiosas, culturales, lenguas, modas, así como la ausencia en los festejos tradicionales que son excesivos. Pero ¿acaso sólo los indígenas migran a otros lugares?

Para un gran porcentaje de personas de la sierra otomí-tepehua, la máxima ilusión es el sueño americano; los adolescentes, principalmente varones, emigran a Estados Unidos; las mujeres también se están marchando, ocasionando que los hogares se estén desgranando y esto tiene sus consecuencias; los alumnos entran y salen diariamente al aula, por el abandono de uno u otro miembro de la familia. Los hijos migran y para ellos, que son estudiantes sin un sentido en su vida, en su futuro personal, su mayor deseo es concluir la educación secundaria, ser mayores de edad; se alimentan con la firme intención de trabajar en Los Ángeles, Nueva York, Chicago o Florida, como sus padres lo hicieron, porque aquí no hay oportunidades, según ellos. Lo que no consideran es que tanto allá como en México, tendrán que trabajar duro para sobrevivir y con una libertad de movimiento restringida, pues al carecer de documentos legales y profesionales, a eso se resignan. “El indio que emigra en busca de salario lo hace, en un buen número de los casos, llevando a su familia. No es raro verle por los caminos, en compañía de sus familiares, rumbo a los centros de trabajo” (Pozas, 2006: 43). De esa manera las familias indígenas lentamente van transformando su arraigo cultural, religioso y social de su comunidad, aunque se llevan trozos a donde van y están.

En el medio rural e indígena, es común que los estudiantes asistan sin desayunar, a causa de que sus padres los han encargado con sus abuelos, o con vecinos, ya que ambos tienen que trabajar largas jornadas. En estas condiciones los alumnos no pueden aprender, o lo hacen deficientemente.

Algunos alumnos de la secundaria, como se refirió en el capítulo anterior, abandonan sus clases de forma ocasional, temporal o definitiva, o simplemente reprueban sus asignaturas como una manera de manifestar su malestar. Yo mismo pude comprobar que a finales de los noventa, la reprobación

(...) genera en los estudiantes, como primer síntoma, el bajo rendimiento escolar, un proceso a través del cual el alumno muestra rezago educativo, acumulado en su trayectoria como estudiante, sin embargo, alcanza calificaciones aprobatorias, aunque bajas, producto de su asistencia diaria, su disciplina dentro del aula, su colaboración con el docente, su cumplimiento en tareas en la medida de sus posibilidades, en trabajos extra clase de manera individual o en equipo” (Vigueras, 2000: 4).

El capítulo 2 presenta los datos que muestran que la reprobación escolar es cercana al 40% y que es uno de los problemas más agudos en las aulas de educación básica, concretamente en la secundaria; es el que más preocupa a los profesores, causa inquietud en los padres de familia, ocupa a las autoridades educativas y desmoraliza a los alumnos, los desalienta, los coloca en un sinsentido de vida, en un desencanto hacia la escuela, pues define sus expectativas presentes y futuras. Pero ¿de qué los reprueba la escuela? ¿Hacia dónde los arroja, los envía, los excluye? “La reprobación aumenta el riesgo de la deserción” (Schmelkes, 2005: 112).

¿Qué es la reprobación? “La repitencia expresa mucho más la incapacidad del sistema escolar para dar cuenta de aprendizajes diferenciados, que la incapacidad del individuo para aprender” (Ferreiro, 2011: 221). Y así lentamente hace acto de presencia la reprobación en el aula y se agudiza más en los alumnos indígenas, que tienen todo en contra, como los alumnos otomíes. Luego surge la deserción. Emilia Ferreiro establece: “en lugar de llamar ‘deserción’ al abandono de la escuela, tendríamos que llamarlo expulsión encubierta” (1999: 16); ya que en las escuelas están los docentes con capital cultural para retener y encauzar a los alumnos que tienen rezago educativo, por lo cual, por ningún motivo, deben permitir el abandono escolar, pues se trata del bienestar cultural de los pueblos y naciones.

Aunque se debe reconocer que “la educación básica enfrenta una paradoja: escuelas del siglo XIX, maestros del siglo XX y alumnos del siglo XXI” (Zorrilla, 2011:

368). Ningún alumno podrá estudiar y aprender sin deseo de saber y sin un sentido en su vida, “el sentido proviene del ser. El hombre sólo puede descubrirlo en y mediante la filosofía, es decir, su propia actividad” (Castoriadis, 2011: 226); cómo van a hacer filosofía, si hay alumnos que carecen de lo más indispensable para vivir; la pobreza es cotidiana; con hambre no hay concentración, ni paz para estudiar ni para aprender, en Tenango ni en ningún otro lugar; por eso emigran.

Inequidades educativas

La educación como fenómeno social tiene intenciones diversas que contribuyen al desarrollo del individuo, garantía establecida en el artículo 3º constitucional para todos los mexicanos. Con ello se busca el mejoramiento, la igualdad, la justicia, la libertad y la no discriminación de quienes concurren a las aulas; este artículo ha favorecido el acceso de los habitantes de localidades marginadas a la vida productiva, cultural y económica del país. Pese a lo anterior, como dijo Sylvia Schmelkes, sólo el 1% de la matrícula en educación superior a nivel nacional corresponde a la población indígena; lo que refleja la realidad de los pueblos originarios y debiera generar reflexión y preocupación en quienes diseñan las políticas educativas en el país.

La SEP, a través de la Ley General de Educación, asume el compromiso del Estado de brindar a todos los estudiantes mexicanos, sobre todo una educación básica laica, gratuita y de mejora constante, que responda a las expectativas sociales y de vida actuales, garantizando la cobertura en el territorio nacional. Este compromiso incluye proporcionar escuelas, maestros, planes y programas acordes a la política intercultural del Estado, con materiales educativos adecuados a los contextos culturales, lingüísticos y económicos de las regiones de México, a fin de que en todos los tipos y niveles de educación de los estudiantes indígenas mexicanos puedan estudiar.

En las zonas rurales, los pobladores viven en condiciones de marginación y pobreza extrema, distantes de los centros urbanos, donde generalmente se ubican los servicios educativos, de transporte, de administración pública, fuentes de información y comunicación, acceso para el desempeño académico en universidades, tecnológicos, Normales básicas y superiores, así como mayor oferta laboral.

Con el fin de indagar más sobre la educación pública en la entidad, visité el Archivo General del Estado de Hidalgo (AGEH), creado el 1 de diciembre de 1980 por decreto oficial, e inaugurado en marzo de 1987. Descubrí que hay historia documentada de la educación desde finales del siglo XIX, que se incluye porque deja constancia de las acciones educativas en este estado, que tenía poco tiempo de haber sido erigido. En primer lugar se hace un extracto de un documento relacionado con la educación, en el cual el general Rafael Cravioto, gobernador del estado, el 15 de octubre de 1877, a través del decreto 296, el quinto Congreso del Estado de Hidalgo, dispone:

| |
|--|
| Art. 1º. La instrucción pública en el Estado, se dividirá en tres clases: rudimental, primaria y secundaria. |
|--|

| |
|---|
| Art. 6º. La instrucción secundaria comprenderá las materias necesarias para las carreras profesionales de Ingeniero topógrafo, ensayador de metales é ingeniero de minas, así como la de abogacía y medicina; sujetándose su reglamentación á lo dispuesto en los colegios nacionales para la validez de los estudios referentes á dichas carreras. |
|---|

| |
|--|
| Art. 7º. La instrucción de que habla el artículo anterior, se dará en el Instituto de esta capital y en los demás que en el Estado se establezcan. |
|--|

| |
|---|
| Art. 10º. La instrucción secundaria es libre, y para adquirirla en los establecimientos del Estado, bastará la certificación de haber cursado las materias relativas á la primaria. |
|---|

Fuente: Archivo General del Estado de Hidalgo, del 15 de octubre de 1877.

También encontré en este archivo un decreto de Jesús Silva, gobernador interino constitucional del estado de Hidalgo, del 7 de agosto de 1911, que señala:

| |
|---|
| Art. 1º. Se autoriza al Ejecutivo de la Unión para establecer en toda la República Escuelas de Instrucción Rudimentaria, independientes de las Escuelas Primarias existentes, ó que en lo sucesivo se funden. |
|---|

| |
|---|
| Art. 2º. Las Escuelas de Instrucción Rudimentaria tendrán por objeto enseñar principalmente a los individuos de la raza indígena, á hablar, leer y escribir en castellano; y á ejecutar las operaciones fundamentales y las más usuales de la aritmética. |
|---|

Art. 7º. El ejecutivo deberá estimular la asistencia á las escuelas, distribuyendo, en las mismas, alimentos y vestidos á los educandos, según las circunstancias.

Fuente: Archivo General del Estado de Hidalgo, del 7 de agosto de 1911.

Este decreto permite apreciar las intenciones del gobierno federal a principios del siglo xx, para atender a los indígenas, por las condiciones de pobreza, analfabetismo y explotación de que han sido objeto. Las palabras del antropólogo mexicano Gonzalo Aguirre Beltrán hacen una descripción muy particular sobre estas escuelas rudimentarias:

Estas escuelas, migajas del magro banquete educativo de las ciudades, dirigidas a imponer la castellanización directa y una matemática elemental a sujetos que carecen del hábito de la escolarización y que poco o ningún uso pueden hacer de los conocimientos que se les pretenden impartir, están desde su planeación condenadas al fracaso. Sin orientación, ni contenido social, el vulgo les pone un mote que ilustra la opinión que de ellas tiene, las llamó “escuelas de peor es nada” (1973: 76).

Escuelas de “peor es nada” era el calificativo que recibieron del pueblo que, aunque vivía en la pobreza y la ignorancia, no aceptaba escuelas tan pobres en contenido y concepto de la educación. Respecto de las escuelas rudimentarias de principio del siglo xx, Alberto Arnaut refiere: “el diario *La Nación* (14 de agosto de 1912) tildó de utópico el proyecto de las escuelas rudimentarias” (1998: 115). En este tenor, es necesario mencionar a uno de los grandes educadores hidalguenses, que nació cerca de Tenango, que ha trascendido en el tiempo por su fecunda obra pedagógica.

Teodomiro Manzano: en 1913, funda la Escuela Normal para profesores Benito Juárez, la Escuela Superior de Niñas, de la Academia de Música, y la Escuela de Comercio Lerdo de Tejada, la Sociedad Mutualista Hidalguense de Profesores, además publicó *Geografía del Estado de Hidalgo*, *Lecciones de Historia de México*, *Elementos de Pedagogía*, *Historia de la Pedagogía*, *Anales del Estado de Hidalgo*, *Diccionario de Hidalguenses ilustres*, entre muchas obras más (Menes, 2009: 11-12).

El maestro Teodomiro Manzano es considerado uno de los educadores hidalguenses más reconocidos en educación básica en el siglo xx; es el único profesor que forma parte de la rotonda de los hombres ilustres de la entidad. En su honor varias escuelas

primarias y secundarias públicas en el estado de Hidalgo llevan su nombre. Entre los maestros de edad avanzada, principalmente de primaria, es muy recordado. De este educador he aquí un amplio y profundo concepto sobre la figura del maestro:

El primer factor, el más importante en la educación es el maestro. Los maestros en nuestro estado, en su mayoría, precisa confesarlo, no responden a las necesidades ni a las aspiraciones del porvenir. Son en su mayor parte personas humildes y de reducido caudal de conocimientos que se dedican a la enseñanza con vocación quizá, pero ante todo por la necesidad de tener un medio de vivir. El principal defecto de que adolecen es la falta completa de carácter; humillados casi siempre por el cacique del pueblo, por los ricos del vecindario y sobre todo por su pobreza y el menosprecio con que de antaño los ve la sociedad, son el tipo del vencido, del desencantado, del desilusionado, del hombre, en fin, sin aspiraciones sin voluntad. Es urgente, pues, es indispensable, es una gran necesidad nacional la dignificación del maestro. Su mejoramiento intelectual es también indispensable, aunque más difícil de llevar a cabo por el momento, atendiendo a que la mayoría no tiene estudios ni preparación ninguna para la profesión que ejerce (1950: 106-107).

Las referencias que hace el maestro Teodomiro Manzano sobre la figura del maestro reflejan el concepto de un trabajador de la educación que desde principios del siglo xx, ha sido criticado por su vestimenta sencilla⁵¹ y su falta de preparación profesional; no cambia mucho la apreciación que la sociedad y los medios de comunicación tienen sobre los docentes de ahora, como la película *De panzazo* que exhibe a la escuela pública de México, a los docentes de educación básica, las condiciones materiales de las aulas en las escuelas urbanas y rurales, las prácticas de enseñanza y aprendizaje, el rol de la SEP, del SNTE y de la iniciativa privada, concretamente de Televisa. Teodomiro Manzano fue un maestro foco, de éstos que son escasos, pero que brillan con luz propia; trabajó en condiciones poco pedagógicas y sin embargo era dueño de un gran proyecto educativo, autoridad moral en la educación básica, que fue su campo de acción. Pertenecía al género de maestros que, según Jorge Luis Borges, “no sólo exponían la ley sino que eran la ley” (citado por Quintanilla, 2008: 228).

⁵¹ La situación de los maestros era tan difícil que a veces, aun cuando lograban conseguir un empleo, no podían presentarse a trabajar por la “falta absoluta de ropa”; además —decían— la gente “es demasiado exigente juzgando por apariencias”. Uno de ellos hacía alusión a que su “traje raído” era una rémora para trabajar y ser aceptado. Comentaban que estaban muy pobres para poder adquirir ropa y por lo tanto, con urgencia se la pedían a Díaz (Galván, 1991: 152).

Desde los inicios del siglo xx, pugnaba por la dignificación del maestro, como un profesionista respetable, con conocimientos y preparación, ideas que se retomaron y se incluyeron muchos años después, en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992 (ANMEB). Para ello es urgente que se prepare, se actualice, que estudie, trabaje y eleve su autoestima.⁵² Al respecto Quintanilla establece “impartir clases era un modo de ganar dinero mientras conseguía un empleo mejor, pero no una profesión socialmente decorosa” (2008: 230).

Hasta ahora, toda la educación que se imparte en Tenango es pública; las condiciones económicas no han permitido la apertura y funcionamiento de escuelas privadas; desde el nivel preescolar, la primaria general y la bilingüe, la secundaria técnica, la telesecundaria, el Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo, una extensión de la Universidad Pedagógica Nacional y ahora la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo. Todas las instituciones educativas son regidas por la Ley General de Educación; son laicas, gratuitas y, hasta la secundaria, obligatorias. Desde esta perspectiva, aunque el Estado cumple con una de sus principales funciones sociales: brindar educación al pueblo mexicano, para que estén en posibilidades de cambiar, de mejorar y para que, a través de la educación, México no ha dejado de ser el país de la desigualdad. Plantea Castoriadis: “mientras más sabemos, menos comprendemos a qué se refiere lo que sabemos y el hecho de saber” (2011: 243); una paradoja del ser es no comprender para qué sabe, para qué estudia, para qué vive, para qué piensa.

Los docentes que laboran en este municipio y que vienen de otros cercanos prácticamente no duran en las escuelas de estas poblaciones. Es común que soliciten su cambio a lugares más accesibles, porque no se adaptan al clima, a la distancia, a las costumbres, condiciones, carencias y limitantes de la zona; algunos lo logran, otros han tenido que permanecer hasta 10 años o más para lograr su cambio de adscripción y otros se arraigan en este lugar porque se casan y forman su familia, hogar y sus intereses están en Tenango de Doria.

⁵² Observé que la autoestima del gremio normalista es baja y anda en busca de mensajes edificantes (Ornelas, 2012: 15).

En este lugar como en otros con presencia de pobladores indígenas, la Secretaría de Educación Pública edita libros de texto en lengua otomí hasta 6º grado de primaria, que facilitan la inserción de los estudiantes que hablan español y su lengua materna, pero para la educación secundaria no existen estos auxiliares didácticos para los alumnos y para los profesores.

Es oportuno preguntar ¿por qué la Reforma de Educación Secundaria (RES) en su mapa curricular establece una asignatura estatal y precisa que donde exista un 30 por ciento de población escolar indígena, se imparta Lengua y Cultura Indígena? En el plan de estudios de educación secundaria se puntualiza: “en un país multicultural, el desarrollo y fortalecimiento de la diversidad será el punto de partida para la construcción de un país intercultural, de ahí que la diversidad sea inherente a la práctica docente y la base común de los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (SEP, 2006: 46).

En la sierra otomí de Hidalgo esto empieza a ser tomado en cuenta; la decisión benefició a los educandos de las primarias bilingües de la región, primero al ser considerados en su lengua y luego, al trabajar los contenidos en el aula, podían socializar mejor; eran enlace para abordar diversos temas, propiciaban mayor participación y comunicación entre los alumnos y el docente, y entre los mismos alumnos. Además, para los estudiantes otomíes era un orgullo tener entre sus manos lecturas, cuentos, poesía, canciones, refranes, narraciones y festejos de los indígenas en su lengua materna, incluso lo llegaron a tomar como una distinción, motivo de satisfacción y reconocimiento a su cultura de acuerdo con voces otomíes.⁵³

En este municipio otomí, la Escuela Secundaria Técnica núm. 11, fundada el 1 de septiembre de 1973, ha tenido un nacimiento y crecimiento complejos, porque se encuentra ubicada muy cerca de la escuela telesecundaria; ha sido una constante a través del tiempo la disputa por los alumnos de primer grado. “Los propósitos que animaron la fundación fueron que en esta región tan apartada no se contara con una institución de este nivel, que atendiera la demanda de alumnos egresados de las

⁵³ La exclusión social de los indios tiene su representación en la historia oficial. Se postula la diversidad en los objetivos, se niega en los contenidos. El fenómeno de inclusión/ exclusión de las denominadas minorías puede ser ejemplificado por los mismos programas de historia (Rodríguez Ledesma, 2008: 91).

escuelas primarias del municipio y por las características de la región se optó porque fuera de modalidad agropecuaria” (Paulino, 1999: 102). Es justo reconocer que la escuela telesecundaria ya tenía 3 años de haber sido fundada; hay en el municipio 15 telesecundarias en total; de acuerdo con los Silencios, necesitaban otra modalidad de secundaria para comparar, para tener dos opciones educativas. Pero también dicen los pobladores que la secundaria técnica fue un compromiso político de candidatos del PRI, por ser Tenango de Doria el centro geográfico de la zona otomí-tepehua, más cercana a Tulancingo y Pachuca, además de ser cabecera de distrito.

La secundaria técnica trabajó tres años con el director fundador. “Estudios recientes señalan la importancia de los directores para la calidad de la educación impartida en las escuelas, fundamentalmente porque son los responsables de la adecuada administración escolar y de la orientación pedagógica de los docentes” (Schmelkes, 2005: 69). Sin embargo los docentes que tenían varios cursos escolares y no eran del municipio, fueron sustituidos por docentes jóvenes; “los maestros más jóvenes son los que trabajan en las zonas más difíciles” (Schmelkes, 2005: 74). Para esto se contrató a maestros de la región y con estudios propios de sus asignaturas, a quienes se preparó con la imagen del cambio; ello tuvo el propósito de que los padres de familia y la sociedad miraran a su escuela como un espacio renovado de trabajo en favor de los otomíes; hasta ahora ha funcionado, pues la escuela al ya no tener en su plantilla a docentes externos y con vicios para manipular fácilmente a los padres de familia, disminuyen los conflictos por diferencias con las autoridades educativas. El tipo de problemas que hubo era por las horas semana-mes, los ascensos, la no rendición de cuentas y alcoholismo entre el personal.

Con estos cambios se ha logrado que la secundaria técnica tenga más alumnos en sus aulas y, lo más importante, una mejor convivencia institucional, con mejor aprovechamiento académico. Una escuela pública ubicada en una región difícil requiere a los mejores directores y docentes comprometidos. Como escuela pública que es, está regida por el artículo 3º de la Constitución y luego por la Ley General de Educación, que establece en su artículo 1º: “Esta Ley regula la educación que imparten el Estado —Federación, entidades federativas y municipios—, sus

organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios” (SEP, 1993: 49).

Asimismo, “México es un país que se reconoce como multicultural y diverso, por lo que asume la existencia de diferentes culturas, etnias y lenguas, y requiere, por tanto, impulsar una educación intercultural para todos, que identifique y valore esta diversidad y, al mismo tiempo, afirme su identidad nacional” (SEP, 2006: 7). Sin embargo, al observar y entrevistar a los docentes de esta escuela, parece ser que no se está cumpliendo con lo establecido en los documentos que rigen al sistema educativo nacional.

En los tres últimos cursos escolares los padres de familia han empezado a inscribir a sus hijos en la secundaria técnica, mostrando simpatía por este proyecto escolar después de los cambios del personal. Además, los tres talleres que existen responden a las necesidades de los pobladores, incremento de computadoras en el aula de medios, un docente por cada asignatura y no por grupo, el cumplimiento del calendario escolar y la política de rendición de cuentas en asambleas bimestrales.

La Ley General de Educación en su artículo 10 determina: “Constituyen el sistema educativo nacional: I. Los educandos y educadores; II. Las autoridades educativas; III. Los planes, programas, métodos y materiales educativos” (SEP, 1993: 53), lo que sustenta el estudio de esta oferta pedagógica como parte del engranaje educativo nacional. El discurso oficial en materia de educación señala la preservación las culturas indígenas, que están en franco peligro de extinción, en documentos como: el artículo 3º de la Constitución, la Ley General de Educación, el Plan de Estudios 2006, y 2011 de Educación Básica, pero no se aplican ni se administran los recursos suficientes para estos pueblos, que por su identidad, condición y características deben ser tomados en cuenta por los tres niveles de gobierno; de lo contrario, seguirán emigrando a Estados Unidos o a la Ciudad de México. Las medidas que propone la Secretaría de Educación Pública son acertadas; en su diseño participaron investigadores convencidos de la necesidad de preservar estas culturas y además, conscientes de que, si no se trabaja con ellos, el que pierde identidad es México.

Sin embargo, hace falta incluir estudios para conocer si los padres de familia coinciden en que sus hijos estudien su lengua como una asignatura más del plan y programa de estudios; y en caso contrario, promover el reconocimiento de las lenguas indígenas como parte de sus valores culturales y comunitarios. La Secretaría de Educación Pública no logró concretar en las aulas de la región otomí el uso y enseñanza de la escritura de la lengua, como una oportunidad en favor de los pueblos originarios, que tanto necesitan valorar su riqueza lingüística para difundir sus saberes y tradiciones populares que les permitan ser, pues como dice Castoriadis “todo lo que hace la sociedad también es educativo” (2007: 91); es decir, permite generar conocimientos y compartir saberes para enfrentar y resolver los problemas de los individuos, desde la sociedad y sus instituciones.

Fernando Benítez, autor de la obra *Los indios de México*, dijo:

Al maestro indígena se debe impartir una educación basada en su realidad y se le debe dar un poder del que hoy carece, para enfrentarse a los caciques ladrones de sus tierras, usufructuarios de su trabajo y de sus recursos naturales. Los maestros indios suponen una gran esperanza, siempre y cuando no se “amesticen” y sean incorporados a un sistema de explotación (1985: 175).

¿Quiénes y en dónde se puede formar a docentes con estas características, si en las escuelas normales no existen suficientes docentes que dominen las lenguas originarias, ni libros escritos en lenguas indígenas? La falta de estas condiciones propicia desventajas para encarar el entorno educativo. Además, ¿con qué capacidad enfrentar a los caciques, que representan al poder económico y político? Es muy posible que de inmediato sean acusados de rebelión en lugar de ser escuchados para conocer otras demandas educativas, como el estudio de sus propias lenguas, la búsqueda de consensos lingüísticos para producir textos bilingües, y lograr mayor comunicación con los pueblos y culturas originarias.

En *Historia mínima de la educación en México*, Pilar Gonzalbo establece: “apenas transcurridas tres décadas de la conquista y del inicio de la evangelización, el desorden de los primeros momentos se había superado, y con él los generosos intentos de hacer accesible la educación superior a la población aborígen” (2010: 36).

Al leer la historia de la conquista no se aprecian tales “generosos intentos” de que los indígenas hicieran estudios superiores; al contrario, se observa que era un tema prohibido que aprendieran a leer y escribir en español y en sus lenguas. Los indígenas eran usados para trabajar lo que otros planeaban, y hacer los trabajos que otros no querían hacer.

Respecto de la realidad de la educación básica, en especial la indígena, la SEP, como institución federal afirma:

La educación destinada a los pueblos indígenas está en una situación crítica. En las escuelas indígenas es donde se concentran los mayores niveles de analfabetismo, los menores promedios de escolaridad, así como los más altos índices de reprobación y deserción; esto sumado a un factor aun más grave: en estas escuelas los alumnos aprenden significativamente menos que sus pares de las escuelas rurales y urbanas (SEP, 2007: 39).

Así es la realidad de los alumnos otomíes; aun así presentan sus evaluaciones de ENLACE, Carrera Magisterial y PISA, y se habla tanto de elevar la calidad de la educación; lo que en estos lugares se escucha muy bien, pero no se ha logrado. Ante las condiciones y las características de la región, “es necesario aprender a pensar de otra manera” (Castoriadis, 1989: 204), para intentar construir sentidos y una educación alternativa y desde otra mirada.

Para concluir el capítulo y el apartado, se incorpora lo que la asociación civil Mexicanos Primero,⁵⁴ dirigida por el empresario Claudio X. González, publicó en un documento educativo en noviembre de 2011, llamado: *Metas. Estado de la educación en México 2011*.⁵⁵ Aquí, el investigador Antonio de Haro (2011: 57) afirma que en el estado de Hidalgo se está aplicando una estrategia integral en Julián Villagrán, en el Valle del Mezquital. En esta microrregión están realizando un ejercicio de integración

⁵⁴ Es una iniciativa ciudadana independiente y plural, que en 2005 se constituyó como una asociación civil sin fines de lucro que invita a construir un México que ponga a todos los mexicanos primero, con la convicción de que: “Sólo la educación de calidad cambia a México” (<http://www.mexicanosprimero.org/>).

⁵⁵ El índice de desempeño educativo incluyente (IDEI) compara las treinta y dos entidades del país en su logro relativo al servicio de los niños y jóvenes en edad de cursar la educación básica. Hidalgo es uno de los estados con mejor desempeño en 2011. Alcanza el segundo lugar nacional en el IDEI de secundaria; es una entidad con rezago educativo medio y una marginación alta (De Haro, 2011: 55).

desde educación inicial hasta bachillerato. El objetivo es garantizar la atención a los alumnos en relaciones tutoriales a fin de evitar la reprobación para que continúen su trayectoria escolar sin interrupciones. Se realizan cursos de fortalecimiento y regularización de alumnos en el nivel de secundaria para que no desistan de sus estudios.

4. Prácticas educativas en Tenango y los sentidos de la secundaria

Introducción

Este capítulo presenta la información recopilada a través de las entrevistas aplicadas tanto a docentes, como egresados y estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica núm. 11, así como a individuos que conocen el funcionamiento de la escuela desde 1973, sujetos bilingües y monolingües en español, identificados con la cultura otomí o la mestiza, que aceptaron colaborar con sus experiencias y expresar qué sentidos tiene la secundaria técnica para los otomíes de la cabecera municipal de Tenango de Doria. El texto busca reflejar los sentidos prácticos que para los lugareños representa esta secundaria técnica.

Se entrevistó a diez estudiantes de la escuela, cinco otomíes y cinco no indígenas; a un docente clave en este estudio porque, además de asumirse otomí-tepehua y laborar en la secundaria desde hace nueve años, imparte clases a los alumnos de 1º, 2º, y 3er. grado, condición que le permite conocer a todos los estudiantes que hablan la lengua madre de manera cotidiana, él fue quien los detectó e invitó a participar en la investigación; también se entrevistó a tres maestros que laboran en la cabecera municipal y tres ciudadanos otomíes que conocen el origen y la trayectoria de la escuela. En total se ha entrevistado a diez y siete Silencios⁵⁶:

Silencios entrevistados (2009-2012)

| | |
|--------------------------|---|
| Campeños | Antonio, Apolinar |
| Ama de casa | Amalia |
| Profesora | Aída |
| Profesores | José, Basilio, Emigdio. |
| Estudiantes otomíes | Ramiro, Carmela, María Guadalupe, Misael, Irma. |
| Estudiantes no indígenas | Alán, Carmelo, Víctor, Eduardo, Marco Antonio. |

Cuadro de elaboración personal

⁵⁶ Los diversos, los pobres, los excluidos, deben ser asistidos y contenidos antes que la fractura social se agrande (Dussel, 2009: 5).

Sentidos en los actores educativos de la secundaria

Este apartado documenta, como señala E. Rockwell, “lo no documentado, para comprender mejor a los otros” (2009: 20), en este caso a los Silencios; aunque al hacer etnografía, se interpreta la realidad desde la hermenéutica, definida como “una teoría de la interpretación” (Grondin, 2002: 42); tendencia a una visión “monumental” de la verdad” (Vattimo, 1991: 165); y según Ricoeur: “Hacer propio” lo que antes era “extraño” (2006: 103).

Asimismo, Rockwell considera que: “la etnografía siempre ha sido ecléctica, ha tomado de muchas disciplinas sus técnicas: de ciencias naturales y sociales, de tecnologías y humanidades” (2009: 20). Al recurrir en esta investigación tanto a la etnografía como a la hermenéutica no se rompe con el espíritu descriptivo de la primera disciplina. Al contrario, se complementan y no sólo con la interpretación de textos, sino que se vincula con la historia, la sociología, la pedagogía, la antropología y la psicología entre otras, de ahí el carácter interdisciplinario. Sin embargo, no se pretende rescatar el saber popular otomí, no es el objeto de estudio; se tendría que hacer un trabajo con otras características, además de preguntar si están de acuerdo en recuperar sus saberes como grupo indígena.

Tal vez los Silencios quieren salir de su actual condición social de marginación e incorporarse a la cultura hegemónica nacional; o para ellos su cultura e identidad no se están perdiendo, que es un escenario, tener una nación homogénea, en un país diverso. En donde todos hablen el idioma impuesto por los conquistadores y colonizadores españoles, y ser consumidores de los productos del mercado nacional e internacional incluida la escuela que cada vez se concibe como un producto comercial, la televisión como una necesidad ontológica, ir a la iglesia y votar en cada elección municipal, estatal y federal.

Para esto se trabaja la etnografía y la hermenéutica, para ponerse en “los zapatos” de los Silencios y hacer teoría en favor de éstos, sin pensar que ellos no son capaces de dilucidar sobre su identidad, cosmovisión y cultura propias. Cada día surgen producciones sobre los Silencios, escritas y publicadas por otomíes, mixtecos, purépechas, mayas, tarahumaras, huicholes, nahuas; sin embargo no está de más

pensar y reflexionar el quehacer educativo junto a los imaginarios, saberes y sentidos de vida que han construido respecto de la secundaria técnica. Hacer etnografía en Tenango de Doria, Hidalgo, no ha sido fácil ni rápido; para argumentar esto, se retoma lo que Rockwell señala: “en el campo nos enfrentamos a un problema ético: el sentirse extraño en la localidad, sentirse intruso, reportero, espía, académico o evaluador” (2009: 53). Como parte del trabajo de campo, ante la extensa vegetación del medio y el desconocimiento de la vida cotidiana del lugar, ante las miradas e interrogantes de los lugareños, cuando no se sabe por dónde empezar, se siente cierta incertidumbre, pero el objetivo central es más importante que cualquier obstáculo.

Al respecto para Nigel Barley, autor del libro *El antropólogo inocente* (1989) “el trabajo de campo: se trata de una de las tareas desagradables, como el servicio militar, que había que sufrir en silencio” (en García Canclini, 2008: 108). Además, confiesa: “el uno por ciento del tiempo lo pasé en África. El resto lo invertí en logística, enfermedades, relacionarme con la gente, disponer cosas, trasladarme de un sitio a otro y, sobre todo, esperar”. (en García Canclini, 2008: 109). Cuando inicié las observaciones y las entrevistas, me sentaba en la plaza principal del lugar, miraba pasar a la gente, le sonreía, hasta que encontré al primer informante clave, éste me contactó con otro y de esta manera fui conociendo y aumentando a los entrevistados. También compraba tenangos en la tienda más grande y céntrica, y me daban información sobre personas otomíes, sus costumbres religiosas y sobre la trayectoria de la secundaria técnica. Asimismo, visité la oficina de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), ubicada en esta población, con el afán de consultar la biblioteca y relacionarme con los Silencios para las entrevistas; la primera vez que fui a esta institución, una araña me dio la bienvenida en un dedo.

Esto me generó la impresión de que los Silencios desconfían de tanto investigador nacional y extranjero que ha trabajado con ellos, concluyen sus investigaciones, se marchan y no dejan sus obras al menos para consulta en la biblioteca municipal. Algunos entrevistados argumentan su descontento al no recibir algo a cambio por los saberes vertidos. A raíz de estos comentarios, propuse a los pobladores presentar parte de este trabajo, esto es, regresar para dar a conocer en

este escenario los hallazgos, resultados, conclusiones así como un ejemplar de la tesis. Sin embargo, después de caminar entre la lluvia, de buscar informantes, hablar y explicarles los propósitos del trabajo, aceptaron participar. Para reconocer y valorar la voz otomí, la palabra indígena, el pensamiento de esta cultura originaria se incorpora en este capítulo las palabras que en su momento expresaron. En sus palabras, ¿por qué cree que se fundó la secundaria técnica en Tenango? Esto expresó el Silencio Antonio, conocedor de su cultura y campesino que estudió hasta 2º grado de primaria:

S1: Porque hacía falta, hacia bastante falta, aquí nomás se fundó la escuela técnica número 11, la mera verdad se concentró mucha gente de las comunidades, se venían caminando desde el Nanthé a Tenango, que son dos horas de camino; venía gente de San Nicolás, venía de Santa Mónica, porque muchos padres de familia deseaban o desean superar sus hijos, y este horita bajó un poco es por lo mismo, que ya abrieron otra escuela que es la escuela telesecundaria.

Uno de los sentidos de la secundaria técnica en la sierra otomí y para los Silencios está implícito en las palabras, *porque muchos padres de familia deseaban o desean superar sus hijos (sic)*. Aquí la escuela pública todavía es la única alternativa educativa para lograr la movilidad social, pues la escuela privada no existe en este contexto otomí. La escuela pública contribuye con la anhelada superación y desarrollo de los estudiantes otomíes, como paso previo al nivel medio superior y después el superior, aunque son pocos los que llegan ahí. Y era tanto el sentido e importancia de la posibilidad de estudiar, que los jóvenes caminaban hasta dos horas entre los cerros y veredas, expuestos a todo tipo de animales venenosos; ése es el deseo de formación, de aprendizaje, así como de la motivación por convertirse en “persona de bien” a través de la escuela. Ante la misma pregunta, ésta es la respuesta del Silencio Amalia:

S2: Pues yo creo que se fundó aquí en Tenango de Doria, porque había mucha juventud de diferentes lados que necesitaba esa escuela porque era, es una escuela de trabajo para los jóvenes que venían de comunidades.

Había mucha juventud, a la que era necesario ofrecer alternativas de estudio, de trabajo, en un lugar estratégico en la sierra otomí-tepehua. No obstante, también hacen planteamientos importantes para que la secundaria técnica esté acorde con los

tiempos, las necesidades e intereses de los Silencios, así como que se vincule más con los otomíes para que se justifique y haga realidad su papel educador. Al plantear al Silencio Basilio por qué no hay secundarias bilingües, esto contestó:

S5: Creo que no ha habido esa planeación de parte del gobierno, imagino no hay ese presupuesto, o no hay ese interés de poder, de darle continuidad en otros estudios más altos, o más posteriores a la escuela primaria.

En el estado de Hidalgo, hasta ahora, no existen iniciativas o proyectos para crear secundarias bilingües como en otras entidades del país; caso concreto: Oaxaca, Guerrero, Michoacán, Chihuahua y Chiapas. Tal vez más adelante se den las condiciones económicas, sociales y políticas para hacer justicia a los Silencios con alternativas educativas en esta dirección. Aunque se leía en los medios de comunicación estatal la posibilidad de fundar en la entidad una universidad intercultural en Tenango de Doria, que a partir del curso escolar 2012-2013 ya está funcionando, como parte de un compromiso político del gobernador del estado, Francisco Olvera Ruiz. El Silencio José se sumerge en los recuerdos, la nostalgia y las anécdotas sobre el origen de la secundaria técnica, aquí en la sierra hidalguense. ¿Cómo surge esta propuesta educativa?

S4: Por la necesidad de que la niñez mexicana, además de tener los estudios de secundaria, desarrollara alguna tecnología, con la modernidad requerida, distinta a los métodos tradicionales, tanto en la agricultura como en la ganadería y en la industria.

Las palabras del Silencio José son elocuentes: para que la niñez desarrollara alguna tecnología, que fue una de las variantes y propuestas más importantes e innovadoras de las secundarias técnicas en donde se establecieron: brindar no sólo la teoría y conceptos, sino hacerlos realidad en los talleres, y las prácticas agropecuarias, que los alumnos aprendieran a hacer productos agropecuarios para su venta en la comunidad. Por eso fue necesario preguntar ¿cuál fue la respuesta de los padres de familia?

S4: Fue muy bienvenida, de aceptación, debido a que en la mayoría de las poblaciones, no tenían acceso a la educación secundaria, y el tenerla a unos pasos de sus casas, fue muy alentador para ellos; la mejor prueba de esto es que

las comunidades generalmente donaban los terrenos necesarios para la construcción de las escuelas y para las prácticas agropecuarias.

Para construir la Escuela Secundaria Técnica núm. 11, los Silencios cedieron a este proyecto pedagógico innovador en los años setenta, 5.8 hectáreas de terreno para la construcción de la escuela y los talleres; además, se ubica en el centro de la cabecera municipal, aunque su edificio limita con el Centro de Readaptación Social del distrito judicial (CERESO). El mismo Silencio José da su punto de vista sobre la oferta educativa de las secundarias técnicas, desde su perspectiva y su experiencia. ¿Cuáles fueron las características, las innovaciones, las variantes que secundarias técnicas diseñó y ejecutó para penetrar y darse a conocer?

S4: Primero, la gran variedad de secundarias técnicas, agropecuarias, forestales, pesqueras e industriales, esto marcó todo un acontecimiento por la gran diversidad.

En esta respuesta están implícitas las principales políticas educativas que definen a las secundarias técnicas, de las demás ofertas académicas para secundaria, como: la secundaria general y la secundaria para trabajadores, que en realidad forma parte de las secundarias generales, y las telesecundarias. Además, el momento en que surgen fue muy oportuno, por la explosión demográfica en los setenta; en las significaciones imaginarias que aparecieron en las entrevistas causaron novedad, y motivaron a los padres de familia a inscribir a sus hijos en estas escuelas del “engrane y el venado” (que es el logotipo, que representa a las EST). En sus inicios se luchó para que los usuarios se acercaran a mirar esta modalidad escolar, lo que dio lugar a que en el medio otomí se produjera buena impresión de manera inmediata.

Lo imaginario social en los otomíes

En este reflexionar sobre los sentidos sociales en la comunidad de Tenango de Doria, Hidalgo, respecto de la secundaria técnica, ¿por qué destacar los sentidos y lo imaginario? La mirada del filósofo Cornelius Castoriadis permite sustentar la importancia de este concepto. Establece: “es la institución de la sociedad lo que determina aquello que es ‘real’ y aquello que no lo es, lo que tiene un sentido y lo que

carece de sentido” (2005b: 69). En esta referencia se aprecia la importancia capital que gira en torno a la sociedad como la que crea, define, establece, determina, construye el sentido en la vida, en lo académico, pero también lo que no tiene sentido alguno. Al preguntar ¿qué hay con la lengua otomí? El Silencio Emigdio contesta con firmeza:

S7: Eh, es una lengua que se ha perdido aquí en Tenango, en la cabecera municipal se ha perdido, los únicos lugares donde se conserva es Santa Mónica y San Nicolás, dos lugares de la cual tenemos alumnos y ellos yo creo también han sentido ese rechazo, como alumnos han tenido rechazo, porque no pronuncian bien las palabras. Yo he tratado de defenderlos, de decirles que no deben apenarse y si se equivocaron a eso vienen a la escuela a equivocarse, si ya supieran qué sentido tendría la escuela. Me ha costado mucho el poder hacer esto, porque incluso los muchachos algunos se niegan, se niegan a decir que hablan alguna lengua materna, o que son nativos de aquí, aunque la hablen, si, porque por la misma discriminación que existe, por la misma auto-discriminación podría decir, porque no existe la discriminación, sino uno mismo se excluye, se minimiza uno. Es muy difícil poder este, poder decir soy tepehua en este caso, yo en lo particular le quisiera comentar ahorita que está tomando esto, yo me avergonzaba andar con mi mamá, me avergonzaba andar con ella porque viste con traje típico, y era motivo de burla de mis compañeros. Es a través de la escuela que me di cuenta de otras cosas.

Como consecuencia del rechazo social hacia los hablantes de la lengua otomí, ésta está desapareciendo porque está dejándose de hablar; el entrevistado puntualiza: la lengua es más hablada en las comunidades que en la cabecera municipal. En la secundaria son pocos los alumnos que la hablan con fluidez y abiertamente. Aunque es difícil establecer una sola causa de la pérdida del otomí, llama la atención lo que afirma Silencio Emigdio: uno mismo se excluye, se minimiza, por los efectos de la sociedad en la que se desenvuelve. “Me avergonzaba andar con mi mamá, porque viste el traje típico”. Lo que implican estas palabras por una identidad otomí que se resiste a desaparecer como tal. Será por esto que Montemayor advierte: “celebramos el mundo prehispánico, pero discriminamos a los indios de carne y sangre” (2008: 65). Silencio Ramiro, un estudiante de “carne y sangre” otomí, así se expresa de su lengua:

A mí me gusta estudiar, aprender cosas que todavía no sé, a mi me gusta practicar mucho el otomí también, y es de lo que yo quiero seguir estudiando para que nunca se pierda.

Una apreciación de un Silencio adolescente que refleja su sentido común respecto de su lengua materna, para que nunca se pierda, que es una gran preocupación de los pueblos originarios de México, pese a la violencia y maltrato de que han sido objeto a través de los siglos.

Puntualiza Castoriadis, uno de los intelectuales más lúcidos y creativos de la segunda mitad del siglo xx: “para la sociedad no hay un sentido propio, ‘ruidos, estrépito’; todo cuanto aparece, todo sobreviene a una sociedad, debe significar algo para ella o bien ser declarado explícitamente carente de sentido” (2005b: 70). En la sierra hidalguense, la secundaria técnica tiene un sentido o mucho, ya que por espacio de cuarenta años han enviado a sus hijos a ésta, la miran como un factor de movilidad social. Respecto del sentido de la secundaria, éstas son las palabras del Silencio Emigdio:

S7: Empezaría por comentarle primero que, a esta escuela cuando llegué como que la vi en decadencia, y el día que, cuando ya me ascendieron frente a grupo, cuando yo ascendí frente a grupo, pensé que la técnica 11 se iba acabar la técnica. Incluso un maestro que me dio clases en el Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo, me hacia burla que está escuela se iba a cerrar y que iba a ser para bodega, o para guardar animales, y pensaba que si iba a pasar yo creo. Pero hoy no sé qué ha pasado, no sé en qué ha influido, pero la escuela está de pie, y es una alegría inmensa para mí ahorita al ver la matrícula ya elevada, ya grande. Yo no me atrevería a decir lo que el maestro me decía no me atrevería, solamente me da alegría, mucha alegría, el saber que nuestra escuela está de pie, el saber que técnica 11 tiene credibilidad. Y no sé por qué había perdido credibilidad, la verdad no sé, yo nueve años en técnica 11, nueve años en el sistema, nueve años en la escuela en la cual yo he aprendido muchas cosas, pero que técnica 11 está de pie, y hemos tratado de que todos los maestros traten de defender y que los chicos estudien.

El que la secundaria estuviera en decadencia por la poca demanda escolar y la carencia de un proyecto pedagógico, ubicada en una de las zonas geográficas más marginadas del estado de Hidalgo, no implicó que necesariamente se cerrara, lo que fue notorio fue la aceptación de un proyecto escolar en la comunidad, centrado en lo académico y con rendición de cuentas, esto es, se atendieron las causas de la baja demanda escolar y la toma constante de la escuela por los padres de familia. Que hizo

posible que los Silencios volvieran a mirar con otros ojos a su secundaria técnica. Silencio Ramiro, establece lo que no le gusta de la escuela:

Lo que no me gusta es inglés. Inglés es el que no me interesa, no porque para qué practicarlo si no somos de Estados Unidos, como los que llegaron, soy mexicano y me gusta aprender otomí.

En el análisis de las entrevistas con los alumnos se refleja que los estudiantes otomíes tienden a rechazar el idioma inglés, para dar prioridad a su propia lengua, así como al español. Aunque de acuerdo con el investigador García Canclini, “los pueblos indígenas tienen la ventaja de conocer al menos dos lenguas” (2008: 56). Si bien necesariamente deben cursar inglés como parte del programa de estudios, no así la lengua otomí, que está ausente del programa de estudios y del aula de clases. Ante esto cobra sentido la crítica de Guillermo Bonfil: “Las lenguas indígenas de México se consideran como muertas. Nada que hacer con el habla de los indios salvo sepultarla, como a todo lo suyo” (2008. 158). En este tenor Castoriadis establece: “la historia es creación de sentido” (2005b: 51), que es construido, trazado, forjado, determinado por el sujeto social, para darle una dirección, una utilidad, una orientación de vida y para la vida. Las palabras del Silencio Emigdio reflejan lo anterior:

S7: Yo creo, esta escuela es para mí lo máximo que me ha pasado, me abrió las puertas, ¡claro con la ayuda de personalidades!, que confiaron en mí, que yo les decía es que no me gusta barrer, entonces ponte a estudiar, alguien me llevó a COBAEH y me aceptaron, y yo esta escuela para mí es lo más bonito que me ha pasado. Me ha visto nacer, como otra persona, esta escuela para mí es lo máximo, lo he dicho públicamente, a los alumnos muchas veces les he dicho, yo a esta escuela la quiero mucho y a ustedes igual. Para mí esta escuela es lo máximo, esto yo creo jamás se me va a olvidar, haber hecho aquí en COBAEH, haber hecho la normal superior es lo máximo que me ha pasado, y esta escuela más que nada. Incluso en mi documento hago un, hago un agradecimiento, recalco técnica 11 como institución, como escuela, como lo que sea, que me abrió las puertas, para seguirme preparando.

El discurso que vierte el Silencio Emigdio es propio de una persona otomí que se abrió camino en la vida y en la escuela, ya que inició como intendente y por carecer de recursos económicos vivió y durmió en la secundaria técnica durante un periodo; estudió el bachillerato y después la licenciatura en la Normal superior en Pachuca. Con

este antecedente recibió la oportunidad de impartir clases frente a grupo, por eso dice que eso nunca se le va a olvidar. Esto es una trayectoria de una persona emprendedora, de un sujeto inquieto, que perseveró para lograr sus propósitos. Y en este caso lo logró. Al preguntarle al Silencio María Guadalupe, una alumna otomí, ¿te gusta el otomí? Esto contestó:

Sí, para mí es una forma, mostrar cómo es el pueblo, cómo hablamos, especialmente para mí es mostrar como hablan en tu país en tu estado, porque muchos se avergüenzan de su lenguaje, pero para mí no.

Esta respuesta es un ejemplo claro de la manera en que hablan, cómo se expresan los alumnos otomíes, y cómo los otros no pueden ni deben de corregirlos, porque no hay formas perfectas de hablar. Sin embargo, los otros se burlan y hacen festejos masivos cuando oyen hablar a un otomí. Al respecto Fernet observa: “no dejamos que hable el indígena, no le damos espacios para que emerja su voz” (2009: 60). Fiel a su estilo Castoriadis, al insistir en la búsqueda y conquista de la autonomía por parte del individuo, afirma: “queremos una sociedad autónoma porque queremos individuos autónomos y nosotros mismos queremos ser individuos autónomos” (2005b: 93). Esto pasa por los espacios democráticos que se construyen y que son los más fértiles, para que cada sujeto haga sus propias leyes y decida. Propósito que la escuela en cualquiera de sus tipos, niveles y modalidades podría construir, forjar, pero antes los docentes deben tener bien claro qué es la autonomía y su ejercicio. Para lograr lo anterior, tienen que sacudirse cualquier poder que los controle y use con fines personales, partidistas o políticos, empresa nada fácil. Ante esto se preguntó al Silencio Emigdio, ¿cómo se expresan los estudiantes otomíes?

S7: Algunos chicos no quieren hablar, es muy difícil arrancarles unas palabras, me ha costado mucho, pero cuando lo hacen, digo entre mí ¡qué bueno!, le digo es lo mejor que pude haber hecho. Como maestro se cometen muchos errores al principio, la cosa es ir aprendiendo de ellos, hoy, he tratado de ya no cometer tantos, incluso traer algo, una actividad para los chicos, porque ha sido el reclamo de los muchachos a veces, “profe, porque no, nos fastidia esto nos fastidia lo otro, recuerden que hay momentos para distraerse luego les digo, podemos ir a jugar un rato, pero aquí estamos en el aula hay que trabajar, quiere seriedad, quiere tranquilidad”. Me ha costado, no digo que todo es maravilloso porque hay momentos en que todo se va a la basura, todo lo que traías de

actividades, no funcionó, y se fue y se fue, y no lo tomaste nota, hoy he tratado de corregir esto. Ya tengo mi libreta, he tratado de escribir, esto dijeron los chicos, esto no resultó, para tratar, para ver qué puedo rescatar, como un diario, como una bitácora.

Y cómo no les va a costar hablar, si un estudiante otomí se atreve a expresarse venciendo todo tipo de miedos, para que de inmediato sea criticado y se burlen sus compañeros, por la forma de hablar. En estas condiciones cobran relevancia las palabras del maestro Emigdio, es muy difícil arrancarles unas palabras. Porque “en la escuela los niños de origen hñahñú sufren cotidianamente la discriminación racial, son encasillados en un sitio académicamente desventajoso con el argumento de que no hablan bien español y luego son situados en un lugar especial para atender sus deficiencias lingüísticas y culturales” (Rebolledo, 2007: 186). Por esto el Silencio María Guadalupe recomienda:

Bueno, sólo quiero decir este que no se avergüencen de su lenguaje, que es una forma muy orgullosamente para mostrar que eres mexicana, es un lenguaje desde hace muchos años que se dice, que se habla, y pues para mí es un gran orgullo tener ese lenguaje, es lo único que puedo decir.

Es conveniente que quede constancia que lo dice una estudiante otomí de secundaria, que defiende su lengua originaria, la que se habla en estos territorios desde antes de la conquista, cuando los españoles impusieron un idioma extranjero, y que a través de la colonización se hizo obligatorio. Para esto se valieron de los servicios de la religión católica y sus estructuras, pero también la escuela contribuyó a borrar las lenguas originarias como parte del Estado mexicano. El antropólogo José Luis Ramos indica: “la escuela, que ha sido el espacio de la discriminación, también es el ámbito de reconfiguración, de cambio identitario” (2011: 246). Es significativo cuando María Guadalupe pide que no se avergüencen de su lenguaje. Por los antecedentes, por la parte histórica y la carga de violencia hacia los hablantes de las lenguas indígenas, más el riesgo de su desaparición. Además, “la historia es aquello en lo cual y por lo cual emerge el sentido, aquello donde se confiere sentido a las cosas, a los actos” (Castoriadis, 2005b: 180). La historia en la formación de las sociedades configura el

sentido de los saberes, de los actos, de las prácticas, de las relaciones, entre los individuos. Para que la institución se renueve, se transforme, se actualice, y esté acorde con el tiempo y el espacio. Incorporo las palabras del Silencio Misael, ¿Qué opinas del otomí?

Bien, porque hablan otomí no le da pena hablar, eso es bueno porque otros dan pena hablar, porque dicen que hablar otomí no es bueno, y quieren hablar español toda la vida, no quieren ser indígenas, ser indígena es ser importante.

Ser indígena es ser importante, tan importante es el indígena⁵⁷ en México que está reconocido en la Constitución en su artículo 2; hubo un presidente zapoteco, Benito Juárez García; hay instituciones en los tres niveles de gobierno enfocadas a trabajar en favor de los indígenas. Cada día se promueven exposiciones, congresos, ferias, seminarios, que explotan y promueven los conocimientos y prácticas de los pueblos indígenas y sus creaciones. Así como es frecuente la publicación de bibliografía referida a los pueblos originarios, elaborada por los mismos indígenas que conocen sus pueblos, que han convivido con las culturas y pertenecen a ellos. En otro de los libros en que el intelectual Castoriadis, deja constancia de su pensamiento filosófico el sentido y lo imaginario social, el de *Ciudadanos sin brújula*, en el capítulo “Poder, política, autonomía”, señala:

La fabricación del individuo es un proceso histórico mediante el cual la psique es forzada (ya sea suave o brutalmente, se trata siempre de una violentación de su naturaleza) a abandonar (nunca totalmente, pero suficientemente en cuanto a la necesidad uso social) su mundo y sus objetos iniciales e invertir objetos, un mundo, reglas que están instituidas socialmente. Es éste el verdadero sentido del proceso de sublimación. El requisito mínimo para que el proceso pueda desarrollarse es que la institución ofrezca a la psique un sentido (Castoriadis, 2005a: 50).

La institución de la escuela contribuye a la formación del individuo a través del trabajo cotidiano y pedagógico del profesor. “La educación del individuo es fundamental para toda actitud y todo proyecto político” (Castoriadis, 2004: 147). Parte de esas reglas

⁵⁷ En México, 6 millones 695 mil 228 personas de 5 años y más hablan alguna lengua indígena, las más habladas son: náhuatl, maya y lenguas mixtecas (<http://www.inegi.org.mx/>).

instituidas es la que contesta la pregunta ¿cree usted que algún día la lengua otomí desaparezca?

S7: Estamos a tiempo, ya está perdiendo mucho, estamos a tiempo, si se puede rescatar, aunque se ve ya lejos, por ejemplo, alguien, yo creo que alguien me decía, me decía, los tepehuas, dentro de 10 años ya no va a haber tepehuas, por qué ya no va haber trajes típicos, mi madre es de las personas, habrá como 60 personas de edad, ya todas de edad. Cuando muere una persona que viste traje típico, que habla la lengua se está muriendo la lengua junto con ella y más si no hacemos algo. Si lo llevo a Santa Mónica, si lo llevo a San Nicolás, si lo llevo a Huehuetla, va a ver que el traje típico lo usa la gente adulta, ya no joven. Yo le decía una vez a un director de UPN, que por qué no implementaba en UPN, que se llegara con traje típico a clases, ya que de acuerdo a los lineamientos de UPN, hay que saber una lengua materna, bueno cuando menos con el traje típico sería formidable, pero hay compañeros que no usarían un traje típico, implica mucho. Qué impacto sería llegar a la escuela con un traje típico, cómo se vería, cuál sería la reacción del alumno al verte con traje típico.

Cuando muere una persona que viste traje típico, que habla la lengua, se está muriendo la cultura indígena. Esto es una realidad que lleva a la reflexión, así como a la preocupación; lo más crítico es que regularmente las lenguas originarias sólo son habladas, expresadas, usadas, y si se quiere disfrutadas, por las personas adultas, mayores de edad, los ancianos, y la disposición oficial del inglés desde el preescolar, la primaria, la secundaria y en la vida cotidiana cada vez se impone más. Para mostrar la gran influencia de la institución educativa: “la validez efectiva de las instituciones está así asegurada primero y antes que nada por el proceso mismo mediante el cual el pequeño monstruo chillón se vuelve un individuo social” (Castoriadis, 2005a: 51). Cuántos alumnos llegan a la escuela con talentos extraordinarios, capacidades intelectuales, curiosidad y la escuela lentamente, en aras de la socialización, los va configurando como individuos en serie, semejantes a los demás, casi como niños-máquina. Una cuestión, un tanto obligada al docente entrevistado, es respecto al concepto que se tiene en la comunidad sobre la secundaria técnica, esto expresó:

S7: Muchos comentarios, tanto positivos como negativos, últimamente más positivos que negativos, últimamente le digo con la llegada de alumnos el concepto ha mejorado.

Esto demuestra que al interior de la escuela podrá no haber instalaciones adecuadas, directivos, materiales, pero mientras existan los docentes y los estudiantes que deseen estudiar, aprender, pensar, experimentar y trabajar, el proceso enseñanza-aprendizaje se desarrollará. Esto es, cuando las escuelas funcionan, de inmediato los padres de familia lo perciben y empiezan a enviar a sus hijos a donde observan que se trabaja y se estudia; éste es un claro indicador del buen funcionamiento y organización de las escuelas, en el contexto urbano o rural en que se encuentren. Al respecto el Silencio Alan, describe lo que le gustaría que sucediera en la escuela;

Que hubiera las computadoras, que estuvieran en internet, porque hay computadoras pero no, hay veces que una o dos o tres este tienen internet, como ahorita ya no las utilizamos, que estuvieran funcionando para cualquier trabajo y todo eso.

El Silencio María Guadalupe explica lo que preferiría que hubiera en la secundaria técnica, petición que está en concordancia con la respuesta anterior:

Sólo me gustaría que abrieran el aula de medios, para computación, para aprender más porque algunos no saben cómo usar una computadora, a mí me interesa que todos se interesen en estudiar computación porque hoy en día se necesita mucho más que eso.

Para Castoriadis, es necesario comprender “que la *paideia*, la educación —que va del nacimiento a la muerte— es una dimensión central de toda política de la autonomía” (Castoriadis, 2005a: 73). Toda *paideia* debería aspirar a construir y formar sujetos autónomos, capaces de darse sus propias leyes, aspecto que es difícil de lograr en países subdesarrollados, en concreto en contextos indígenas, en donde las condiciones, las características y el medio están en contra de los maestros y de los estudiantes. La formación del sujeto social es esencial; hay que emprenderla, cultivarla, generarla de manera constante, como una práctica cotidiana para apropiarse de conocimientos y saberes. Ante los efectos de la *paideia*, es oportuna la apreciación que hace Silencio Emigdio, respecto de su concepto sobre el cambio en lo imaginario social, de la secundaria técnica.

S7: Pero como que se ha politizado eso, estaba perdiendo seriedad la técnica 11, y como la gran mayoría de maestros no se quedaban aquí, llegaban tarde, no llegaban, eso va perdiendo seriedad, no entraban, hoy los maestros que estamos aquí en técnica 11, nos quedamos aquí, en Tenango de Doria y dentro de la comunidad, aquí. Tratamos de no andarnos emborrachando, porque eso nos ha dado credibilidad, hoy los maestros estamos más unidos, tratamos de que la comunidad siempre nos vea platicando, y siempre bien, esto ha hecho que técnica 11 esté bien. Por ejemplo, el que según no nos preparábamos, el que siempre, siempre el ahí se va, los alumnos andaban fuera de la escuela, todo esto fue reclamo, nos lo decían en reuniones, hemos tratado de cuidarnos, de no faltar, y que sus hijos no salgan de la escuela, que sus hijos estén en clases, de no faltar y de prepararnos más, eso le ha dado seriedad a la escuela, le ha dado mayor seriedad.

De los varios aspectos que aborda la respuesta anterior, lo primero que es necesario referir es cuando Silencio Emigdio afirma “tratamos de no andarnos emborrachando”. Esta acción que podría no repercutir al interior de la escuela, porque se desarrolla al exterior, afecta y desprestigia no sólo a los maestros que la realizan, sino a la escuela en general. Y la sociedad, ante este conjunto de situaciones, toma decisiones y no envía a sus hijos a donde conoce que los maestros tienen el hábito del alcoholismo. Y a la inversa, cuando descubre que se dedican a trabajar y dan buenos ejemplos confían sus hijos a los maestros y a las escuelas. Y más en las comunidades pequeñas donde todo se sabe al instante. Hemos tratado de no faltar y de prepararnos más, está implícito en la respuesta, y el mejor ejemplo es el Silencio Emigdio, así como no faltar a la escuela, a clases, éstos son aspectos que hicieron que la escuela no desapareciera. Uno de los deseos del Silencio Emigdio a corto plazo es continuar con su proceso de formación escolarizada, ya iniciado con anterioridad:

S7: Muchas ganas, tengo esa gran curiosidad de hacer maestría, esa enorme curiosidad de hacer maestría, la verdad que sí y siguiendo trabajando aquí en Tenango. ¿Por qué? Porque siento que se puede hacer mucho en la educación, y la educación es un trabajo, o un o algo muy, muy satisfactorio, muy digno de hacerlo. En lo particular es lo máximo que me ha pasado, el dar clases para mí es pasión, es pasión, es alegría.

La escuela pública en México, y más la que está ubicada en esta región otomí, necesita docentes comprometidos, que miren y desempeñen su trabajo, con pasión y con alegría, con otra actitud. Hombres y mujeres que asuman su trabajo, como lo describe

el escritor Albert Camus, en el libro *El primer hombre*. “Después venía la clase. Con el señor Bernard era siempre interesante por la sencilla razón de que él amaba apasionadamente su trabajo” (2009: 126). Dar clases es pasión, es alegría; características necesarias en la escuela pública mexicana y que la cita de Albert Camus refleja cuando dice “él amaba apasionadamente su trabajo”, aspecto que se hace necesario perseguir, buscar, lograr en la docencia, o mínimo intentar todos los días, y más con los estudiantes otomíes que necesitan saberes para ser sujetos con un sentido en su vida. Para profundizar respecto de lo imaginario y los sentidos, se alude a Anzaldúa, quien lo conceptualiza así: “lo imaginario es aquello a partir de lo cual las cosas son (significan), pueden ser presentadas (o re-presentadas) y cobran sentido” (2010: 30). Parte de lo imaginario es lo que vierte el Silencio Emigdio, relacionado con la pérdida de la cultura otomí:

S7: En una muestra intercultural aquí en Tenango de Doria, le decía al jefe del sector y a otras autoridades educativas, que ellos tenían la culpa que la lengua se perdiera esto, ellos impedían, estaba prohibido hablar una lengua materna dentro de una aula, les decía ustedes son los culpables, se niegan, no aceptaban, se niegan.

La respuesta es parte de las contradicciones y conflictos de la escuela desde principios del siglo xx y desde antes; se ha prestado a matar lentamente a las lenguas maternas, al establecer escuelas en los pueblos originarios e impartir clases en español. Sin embargo cuando a la escuela le conviene, o necesita legitimarse y se acuerda de que existen indígenas, organiza muestras interculturales, en donde están presentes por un micro-instante, los trajes típicos, los huaraches, el sombrero y el morral, pero están ausentes los verdaderos otomíes. Ante esto: “el sujeto percibe el mundo gracias a una facultad que sirve de mediación entre ambos: la imaginación” (Anzaldúa, 2010: 35). Respecto de las muestras interculturales, el Silencio Emigdio se expresa en el siguiente sentido.

S7: A veces como maestro, no le he encontrado ese objetivo, yo no le he encontrado el verdadero sentido de las muestras, expresamos ideas pero de un texto, no de una vivencia real de la reunión, es un ratito y ya, no pasa de un evento nada más, pasajero y ya. Yo creo que sería interesante que la muestra

trascendiera más allá, se fuera hacia la comunidad, que no se quedara en las aulas, hay que hacer un proyecto para llevarla a la comunidad, eso implica sentarse a trabajar, y desgraciadamente no tenemos ese hábito, en lo particular me cuesta mucho, sentarme a trabajar, a escribir.

Asimismo, para el estudioso de lo imaginario social, “la realidad es ese entramado tenso de representaciones, afectos, deseos, palabras, imágenes, figuraciones, metáforas que constituyen para cada sujeto y cada sociedad un mundo para sí, su mundo; sí, lo que “son” y encontrar sentido para sí en lo que hacen (Anzaldúa, 2010: 52). Las palabras del Silencio Emigdio que constituyen sentido de pertenencia a la secundaria técnica, que explican que la secundaria está de pie y ha sido útil en la formación de los otomíes.

S7: En lo particular todo me gusta de la 11, todo, la verdad todo me gusta, y yo creo que como compañeros todos nos llevamos bien, en términos generales nos llevamos bien como compañeros, mucho personal joven, los mayores se jubilaron, yo creo que eso hace que estemos más unidos, no sé.

En primer lugar, cuando afirma “todos nos llevamos bien”, significa buenas relaciones dentro de la escuela, comunicación entre el personal y, lo más relevante mucho personal joven; en esta región otomí, es necesario personal docente joven que por la aspiración de crecer en horas frente a grupo y desde luego en percepciones, que cumpla con su rol de educador. Al pedirle al Silencio Emigdio, un último mensaje, solicitó atención y apoyo a nombre de la secundaria técnica y de los Silencios:

S7: Que nos visitaran autoridades, que tomaran más seriedad a la escuela, que nos dejaran de ver como la escuela marginada, la escuela abandonada, la escuela que no tiene nivel académico, yo creo que eso sería motivo de orgullo, que una vez al año que nos vinieran a visitar, a dar asesoría, aquí está esto. Tenango no está lejos, yo iba cada ocho días a Pachuca en el mismo día, ahora en unidad es más rápido, si es cansado. No en plan de regaño, en plan de compañerismo, una vez al año, yo en el tiempo que llevo, nunca ha venido nadie a visitarme.

En este contexto para el filósofo y antropólogo Raymundo Mier, que dilucida con frecuencia sobre lo imaginario y la imaginación, de esta manera lo define:

Lo imaginario no caracteriza una capacidad del sujeto, como lo hace el concepto de imaginación; tampoco una estrategia de inteligibilidad sustentada en el

dominio de procesos semióticos. No es, por consiguiente, una faceta de las facultades del sujeto o una modalidad de la razón. Lo imaginario está referido a una condición particular de la acción de los sujetos sociales y del vínculo que define la naturaleza de su praxis. (Mier, 2008. 95).

Aunque como lo reconoce y lo maneja Daniel H. Cabrera, “la palabra “imaginario” tiene una infinidad de usos y significados que de manera indiscriminada se refieren a casi todo” (Cabrera, 2008: 17). Se incluyen algunos conceptos de diferentes pensadores sobre lo imaginario social. Para Fernández, (1993: 73), “mediante el imaginario social, la sociedad se instituye, creando significaciones que operan como organizadores de sentido de los actos humanos estableciendo las líneas de demarcación de lo lícito y de lo ilícito, de lo permitido y lo prohibido, de lo bello y lo feo, etcétera”. En palabras del investigador Anzaldúa, que se distingue por el estudio del sentido y lo imaginario:

Lo imaginario es fundamentalmente significación y ésta tiene una dimensión conjuntista identitaria que se refiere al significado al que remite cada signo o léxico en una lengua, pero también hay una dimensión propiamente imaginaria de creación inagotable, donde la significación es un haz de remisiones a partir y alrededor de un término, que aunque pretende cerrarse como léxico, en realidad no puede hacerlo, pues está siempre abierto a la creación de nuevas remisiones (Anzaldúa, 2010: 48).

Asimismo, para Moreno (2011: 95) “el imaginario social es inaprensible, no es una categoría para operar en el mundo, es un concepto para tratar de transformarlo”. Se coincide con la siguiente interrogante y reflexión, a manera de una búsqueda, como un ideal pedagógico, como conquista del sentido por parte de los sujetos sociales. “Cuál será el sentido que le darán a su vida las futuras colectividades es algo que no podemos decir nosotros en su lugar. Pero, al menos, sé lo que yo querría que fuera ese sentido. Sería la creación de seres humanos que amen la sabiduría, que amen la belleza y que amen el bien común” (Castoriadis, citado por Cuevas, 2010: 277). Amar la sabiduría, la belleza y el bien común, en la modernización, con la globalización, las tecnologías de la información y la comunicación, es parte de una verdadera utopía moderna, que tal vez podría intentarse desde la escuela secundaria y a través de los maestros.

“Todos somos indígenas”. “Ser indígena es ser importante”

Son dos expresiones de los Silencios, que generalizan, que dignifican, que posicionan. Ahora en esta conceptualización tan compleja sobre lo imaginario y el sentido y que intenta ser profunda, cómo se expresa la institución y cómo se expresan los sujetos, en esta dimensión cultural, qué ambivalencias se observan, se interpretan en los Silencios, respecto a su cultura y a la escuela secundaria. Para esto es necesario definir, qué es ambivalencia. “Del latín ambo, los dos a la vez, y valeo, prevalecer, Psicología, tendencia dirigida en dos sentidos distintos, existencia simultánea de dos comportamientos opuestos, como amar y odiar. Eugene Bleuler (1912) construyó este neologismo para designar la coexistencia de rasgos o tendencias de carácter opuesto” (Diccionario de las ciencias de la educación, 1983: 79).

Ambivalencias que los Silencios manifiestan cuando requieren de la escuela y sus saberes, pero también desean seguir siendo otomíes; hay una identificación y desidentificación, esto es, no perder su identidad. Ser o no ser otomíes. Ser ciudadanos mexicanos y no ser más otomíes. La escuela con todos sus dispositivos pedagógicos, las normas, los programas de estudio, los libros de texto, los uniformes escolares, va matando lo indígena y para esto cuentan con la participación segura, firme y decidida de los maestros. ¡Y algunos docentes son de extracción otomí! Se observa un apego pero también un desapego.

Pasa lo mismo en cuestiones culturales; quieren preservar su lengua otomí pero al mismo tiempo estudian inglés en la escuela, aunque de manera obligatoria. Quieren conservar su cultura con sus costumbres y tradiciones, pero a la vez emigran a las ciudades del interior del país, o a Estados Unidos. Tienen ciertos mecanismos de usos y costumbres, pero acuden a las autoridades municipales para resolver sus problemas de la vida cotidiana, así como los sistemas de cargos. Elaboran los bordados en manta llamados tenangos, pero visten pantalones de mezclilla, camisetas blancas, calzan sus zapatos, sin faltar su celular en la mano.

Se preocupan porque la música que han escuchado por generaciones se conserve, el huapango característico y típico de estos lugares; y a la vez escuchan otros géneros musicales como las bandas de viento, los conjuntos musicales, las

rondallas, incluso el mariachi, así como música en inglés. Los Silencios quieren ser fieles a sus propias costumbres, tradiciones y prácticas culturales, sin embargo tienen acceso a internet para conectarse con el mundo entero. Y no se solidarizan con sus hermanos indígenas.

Se incorpora una idea que vierte el Silencio Antonio en la entrevista, respecto de los líderes otomíes por su originalidad: S1: Había líderes buenos y malos, si el líder bueno le daba su lado a la gente, el líder malo hora sí que tenía a la gente como esclavo vaya. Apreciación que refleja en primer lugar que en esta zona otomí existen líderes, y segundo el que alcance a distinguir que desde la lógica del Silencio entrevistado, había líderes buenos y malos. Y lo más valioso la descripción tan profunda sobre el líder malo, a su juicio.

Una pregunta formulada al Silencio Aída, ¿cuántos alumnos indígenas hay en su grupo? La respuesta ilustra la interculturalidad de esta región otomí:

S3: Yo diría que todos, porque para mí todos somos indígenas, sólo que algunos nos vamos transformando a través de la filosofía.

Todos somos indígenas, un planteamiento con un tono de verdad histórica, con realismo de la identidad del mexicano, pero que en la actualidad esto ha cambiado. Pues muchos que son lo niegan, no se asumen ni se identifican con los Silencios. Así como hay infinidad de indígenas arrepentidos y de indígenas asumidos. Las palabras del Silencio Emigdio, cierran este apartado, ya que expresan mejor que un discurso la condición de los Silencios en Tenango de Doria y en México.

S7: No uso el atuendo de mi pueblo originario (Huehuetla), porque mi madre me lo prohibió desde niño para que no me discriminaran, las veces que lo uso, los otros se me quedan viendo como si fuera algo raro.

Estas palabras reflejan la realidad de los pueblos originarios, no sólo en Hidalgo sino en otras culturas indígenas; cada vez son menos los que se atreven a vestir, a calzar y

hablar su lengua en cualquier contexto, por lo que urge una educación intercultural⁵⁸ para todos, pero en especial para los no indígenas.

Hijo: para qué enseñarte una lengua, por la cual te iban a hacer burla

Ante el objetivo de conocer los sentidos que representa la secundaria técnica en la región otomí, qué significa esta oferta pedagógica en la sierra hidalguense, al mismo tiempo se interroga si la lengua otomí de los Silencios entra diariamente a las aulas de clases, debido a que en el exterior del aula, los Silencios hablan libremente e intercambian puntos de vista, hacen bromas y juegan con sus compañeros en su lengua originaria. Para esto se les preguntó a los Silencios y esto contestó el Silencio Antonio:

S1: Algunos si, algunos, los maestros deben de tener la lengua para que se entiendan con sus alumnos, que los maestros sean indígenas para que se entiendan con los indígenas, también, de qué sirve que los alumnos hablen otomí y los maestros no, si los maestros hablan la lengua los niños indígenas adelantarían más, yo hablo el otomí porque es mi lengua, no me da pena hablarlo, yo hablo delante de quien sea, porque es mi lengua. Yo cuando estuve en el Consejo de los Pueblos Indígenas, en algunas reuniones yo primero hablaba en mi lengua originaria, pues la mera verdad sí porque yo las comunidades que yo visité. El distrito de Tenango tiene 60% indígenas, 13 comunidades indígenas, pues no yo pienso que no, porque ahorita, los maestros permiten que los niños hablen otomí, el otomí no va a desaparecer. Cuando fui presidente de los Pueblos Indígenas, visité escuelas, (Huehuetla, San Bartolo, 90%), la cabecera municipal de Huehuetla hablan el tepehua pero la pura cabecera. Agua Blanca solamente tiene 3 comunidades indígenas, el tepehua tiene otro tono y se pronuncian de otra forma las palabras. La lengua otomí de Tenango de Doria no es el mismo que el de Ixmiquilpan, cambia el tono, las palabras, cambia, cambia mucho. Le entiendo al náhuatl de Acaxochitlán como el náhuatl de Huachinango, yo le entiendo al náhuatl, yo me crie en Puebla. En ese sagrado tiempo, yo les decía que no les prohibieran el otomí a los niños.

Esta extensa respuesta refleja la identidad de un Silencio, más cuando desde su imaginario expresa que *si los maestros hablan la lengua los niños indígenas*

⁵⁸ En México, la educación intercultural nace como una apuesta decidida por un modo de plantear la educación en contextos multiculturales. Un modo que supone la reciprocidad y diálogo entre culturas, desde su reconocimiento y valoración, y que comporta una solidaridad operativa, en el ámbito pedagógico aparece como una constante cuando se abordan temas para la reflexión y las prácticas educativas (Vergara, *et al.*, 2008: 112).

adelantarían. Tiene razón Silencio Antonio ¿por qué los Silencios no aspiran a recibir sus estudios en su propia lengua y tienen que escuchar las clases en la secundaria en otro idioma muy diferente? Por eso, cuando presentan evaluaciones externas como ENLACE,⁵⁹ los resultados son adversos, pues son ajenos a su cultura. Cuestiona, de qué sirve que los alumnos hablen otomí y los maestros no. Además, cuando Silencio Antonio, establece que *el otomí no va a desaparecer*, es un deseo, una necesidad, una esperanza de los Silencios, que la realidad contradice de manera cotidiana, porque las nuevas generaciones ya no lo defienden ni lo hablan con soltura, más que a escondidas unos cuantos. El Silencio Emigdio externa con sus propias palabras, esa resistencia al no uso de la lengua otomí:

S7: Es una cuestión de orgullo, yo incluso le reclamaba a mi mamá y le decía que por qué no me enseñó a hablar bien tepehua, yo aprendí a hablar tepehua por una abuelita postiza, y me decía: hijo, para qué enseñarte una lengua, por la cual te iban a hacer burla.

La respuesta refleja por qué las lenguas maternas están en peligro de extinción, para qué enseñarte una lengua, por la cual le iban a hacer burla. Se interpreta que en este caso la mamá del Silencio Emigdio sabe, conoce y ha vivido en carne propia la discriminación y burla de que son objeto los que han resistido y se niegan a desaparecer. El Silencio Misael aporta su apreciación sobre lo que no le gusta de la secundaria técnica y que se incorpora, porque está acorde con las respuestas citadas: “inglés porque no le entiendo, no me capta”. Para corroborar lo anterior se le cuestionó al Silencio Antonio, sí, ¿Le gustaría que a sus hijos les enseñaran otomí aquí en la escuela? La respuesta es alentadora, a favor de la historia y la lengua otomí:

S1: ¡Claro que sí! Mis hijos todos entienden el otomí y lo hablan. Tengo una hija que es la mayor le habla al 100% el otomí, es maestra, les enseñó para que nuestra lengua no se pierda, ahorita a mis nietos les voy enseñando poco a poco, yo les doy clases de vez en cuando. Tengo una nieta de 7 años y habla bien el otomí, algunas palabras del otomí casi coinciden con el inglés, otomí para que no

⁵⁹ ENLACE, evaluación nacional del logro académico en centros escolares, es una prueba del Sistema Educativo Nacional que se aplica a planteles públicos y privados del país, en Educación Básica, a niñas y niños de tercero a sexto de primaria y jóvenes de primero, segundo y tercero de secundaria, en función de los planes y programas de estudios oficiales en las asignaturas de Español y Matemáticas. (página electrónica <http://www.enlace.sep.gob.mx/>).

se pierda. Hay tenemos el pueblo de Santa Mónica, en San Nicolás hay ingenieros ya que estudiaron en la escuela secundaria técnica, que hablan bien el otomí.

La frase, “les enseñó para que nuestra lengua no se pierda”, es parte de una identidad, es compromiso indígena, otomí, hacer que los hijos, los nietos y la familia hablen esta lengua para que no se pierda; es algo valioso, casi sagrado para ellos, en la lengua están presentes las generaciones de sus antepasados y por éstos sienten la necesidad de preservarla, el tiempo es el que les dará o no la razón. Ante esto se le preguntó al Silencio Antonio: ¿Qué opinión tiene de los maestros que imparten en la secundaria técnica?

S1: Lo único que pienso que aprendan la lengua de aquí para que los niños adelanten más, no hay comunicación, no se entienden, no conviven, los niños sí. Tengo algunas personas que vienen de Santa Mónica llegan aquí, platican otomí, son muchachas, yo siempre les digo me gusta como hablan muchachas otomí, no dejen de hablar de su lengua. Que no les de vergüenza. Cuando venga no dejen de hablar en su lengua.

Sin embargo, los docentes comentan y se quejan de que los Silencios son serios, callados, que no hablan, no participan, cómo si participar fuera exclusivamente hablar, decir, expresar, y cómo van a hablar si de inmediato son juzgados, señalados, criticados, por sus compañeros mestizos, hablantes del español, la lengua 1, en un lugar otomí, en donde siendo mayoría es la lengua 2. Por lo tanto urge la educación intercultural dirigida a los otomíes y no otomíes, para que se sensibilicen y se pongan en los zapatos de los Silencios. Se le preguntó al Silencio Amalia: ¿Qué hace la escuela ante la fuerte presencia de alumnos otomíes que asisten a la secundaria técnica 11?

S2: Bueno, ya es muy difícil que los jovencitos de hoy hablen el otomí, ya son contados, incluso algunos hasta se apenan, les da vergüenza, y yo les digo que deben estar orgullosos, saber el dialecto.

La pregunta planteada al Silencio Aída, respecto de la desaparición de la lengua otomí. Esto respondió:

S3: Yo creo que depende de cada uno de nosotros, porque si nosotros lo vamos fomentando que esa cultura se quede con nosotros, pues yo creo que si se puede hacer algo.

También se le preguntó al Silencio Basilio ¿por qué niegan su lengua? Él desde su punto de vista y sin dudar lo explica lo siguiente:

S5: Si ha habido casos, ha habido casos, porque de hecho algunos hablantes de la lengua otomí antes como que se les, que se les discriminaba, pero últimamente al programa de los gobiernos no de, sobre la interculturalidad sobre la diversidad ha ayudado a la gente a que los maestros sobre todo y algunas persona interesadas en que no se avergüencen de su lengua, sino que la hablen como es.

Y a quién no le va a dar vergüenza hablarlo, si de inmediato te marginan, te golpean, esto es violencia. “De esta discriminación, marginación, se ha creado un auto-odio en el ser humano: no puedo hablar mi lengua indígena, no quiero ser indígena, me auto-odio” (Fornet, 2007: 59). Para qué hablar otomí, para qué ser Silencio, guardan el otomí, lo ocultan y tratan de ser como los demás alumnos y de esta manera están mejor, aunque pierdan su identidad, la identidad los golpea, los discrimina, los minimiza. ¿Le gustaría que a su hijo le enseñaran otomí aquí en la escuela? Ésta es la respuesta del Silencio Amalia:

S2: ¡Claro que sí! Estaría perfecto para que se abrieran y ya no fueran bilingües sino trilingües, porque como les dan inglés sería magnífico.

En el discurso sería perfecto para la madre que no habla la lengua materna; su hija lo ha pensado y lo pensaría hablar otomí y asumirse, por la discriminación, la marginación de que es objeto el hablante de cualquier lengua originaria en México. El Silencio Amalia, reflexiona: ¿Por qué dice que les da pena hablar el otomí?

S2: Quiero decir que les da vergüenza, son tontos porque es un orgullo para ellos que sepan el dialecto y no lo saben aprovechar, lo deben de aprovechar si saben el otomí lo deben de aprovechar.

Qué es para ella o qué significa saber aprovechar, ahí en la sierra hidalguense, en un lugar con tantas carencias, donde hasta el clima se porta provocador, ante la falta de oportunidades; como que la educación pública desde el preescolar, primaria, secundaria, bachillerato e incluso la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo, tienen que propiciar en sus aulas una educación con sentido para los indígenas, útil, práctica, acorde, pertinente a ellos. Se incluyen las palabras del Silencio Antonio, que estremecen la realidad escolar. ¿Está de acuerdo en que las secundarias técnicas son para los hijos de los pobres?

S1: Claro que si para los hijos de todos, para los hijos de todos, nada más que ahí, en todas las escuelas, no nada más en esa escuela, los niños indígenas los critican los niños mestizos, porque como indígena no pronunciamos muy bien las palabras, yo soy indígena 100%, y los niños lo tenían humillado, ahora ya no, por lo que se ve, ya no hay humillación como antes, el mismo gobierno los obliga ahorita a hablar la lengua, como que ahorita, ya no hay humillación como antes, hace como aproximadamente 15 o 20 años los humillaban si hablaban la lengua otomí.

Como otomíes no pronunciamos muy bien las palabras, “dicen el profesora, el sandilla, el banca” (Rebolledo, 2007: 27); ésta es una realidad, a donde asisten o están los Silencios, son humillados; aunque ya no hay humillación como antes, todavía está vigente, en menor proporción, pero no puede ni debe ser, ante todo está o debe estar el respeto y la tolerancia. Que se convierten en el deber ser, en el ideal, en la teoría. Se incorpora el siguiente mensaje final que vierte el Silencio Antonio, dirigido a sus hermanos y compañeros otomíes, porque es realista y profundo, ya que los invita a la superación:

S1: Lo que yo le deseo a todos mis hermanos indígenas, que hagan un esfuerzo, el que no sabe, nada hace, porque en la vida en que vivimos, el que no sabe nada da lástima, el tiempo que vivimos, ya no sirve la primaria, ahora la secundaria.

Expectativas de los docentes

En esta comunidad como en cualquier otra, imparten clases en las escuelas de educación básica, media superior y superior docentes de esta región otomí, pero

también profesores externos, originarios de otras regiones del estado de Hidalgo y del país. De acuerdo con observaciones y comentarios, la primera y la más inmediata expectativa del docente externo a esta cabecera municipal, que recibe su nombramiento para laborar en el municipio en cualquiera de los niveles educativos, después de localizarlo en el mapa y conocerlo, es lograr su cambio de adscripción lo más pronto posible. Ante estas expectativas de los docentes que laboran en la secundaria técnica, se coincide con la siguiente aspiración pedagógica que de lograrla, transformaría a la escuela pública que está vigente y más en estos pueblos originarios, que establece:

La docencia necesita, evidentemente, competencias, pero también requiere formación, técnica, oficio —incluso—, arte. Necesita lo que no está indicado en ningún manual, ni en ningún decálogo pedagógico, pero que el filósofo Platón ya había señalado como condición indispensable de toda enseñanza: el eros, que es al mismo tiempo deseo, placer, amor; deseo y placer de sentir y transmitir amor por el conocimiento y amor por los alumnos (Beciez, 2005: 8).

En la Escuela Secundaria Técnica núm. 11, la mayoría del personal docente y directivo proviene de fuera del lugar amurallado; y por pláticas informales sostenidas con algunos de ellos, están solicitando su cambio a su lugar de origen, o a una escuela más cercana a su domicilio. Las causas son distintas, la distancia, las condiciones del lugar, sus características, contribuyen para que tramiten su traslado a otro espacio. Sin embargo, a quienes laboran en estos lugares, sería conveniente solicitarles mínimos de participación, de compromiso, de formación, de eros pedagógico. Porque como afirma el Silencio Emigdio:

S7: La gente en la ciudad, piensa que es muy fácil ser maestro, que es lo más sencillo del mundo, que es lo más fácil, le digo uno trabaja en un grupo y ve la realidad, es cansado, no es fácil, cuesta en verdad, cuesta, les digo no. Le decía a un maestro, trabajar 34 horas frente a grupo, no es fácil, en verdad, no es fácil, en verdad cuesta, estar con adolescentes bien inquietos, no es fácil, en verdad cuesta.

Estas expectativas benefician a las escuelas porque el personal se va renovando constantemente y los docentes que no cubren las esperanzas de la institución, dice un

director, mejor que se marchen. Pero aquéllos que dominan su asignatura, que controlan al grupo y son dueños de eficientes y diversas metodologías de trabajo con el tiempo se hacen necesarios y son de mucha utilidad en las aulas otomíes, cuando consiguen su cambio, se les extraña por su compromiso, su responsabilidad y desde luego en estos casos se perjudica la escuela. Y más a los Silencios.

En palabras al respecto del filósofo e investigador Samuel Arriarán Cuellar: “en México, al igual que en la mayor parte de los países en todo el mundo, la necesidad de educación multicultural no se da simplemente a raíz de imposiciones, como agregar una materia más al currículum escolar, sino que se trata de dar respuesta desde la escuela a lo que se nos propone como lucha por una democracia amplia y profunda, esto es, una sociedad donde la diversidad no sea un delito o algo negativo” (Arriarán, 2001: 21).

Pero qué expectativas tendrán los docentes en esta escuela, primero si de profesores se habla, conseguir incremento en horas semana-mes, luego lograr tiempo completo, esto es, tener 40 horas de percepción; y si se puede, a largo plazo un ascenso directivo para descansar de los grupos y percibir mayores ingresos. El ideal del docente de secundaria es incorporarse al programa de carrera magisterial y después promoverse, al menos por la vía legal, es difícil y lento, es de tiempo y estudio constante. Aunque algunos docentes se preocupan porque sus alumnos aprendan a aprender.

Respecto del personal administrativo, algunos estudian la Normal superior, pues aspiran a ser prefectos, bibliotecarios o docentes algún día; pero la mayoría permanece en su función por mucho tiempo, hasta jubilarse. Ya se describió el caso del Silencio Emigdio, que de intendente pasó a ser parte del personal docente en la misma escuela, después de haber cursado el bachillerato y luego la licenciatura en la Normal superior.

En cuanto al personal directivo, según comentarios y documentos, hasta ahora, esta escuela no ha sido dirigida por un coordinador, subdirector o director otomí menos por una mujer; los directivos han sido externos, como en la actualidad, aunque ascender en esta región no es fácil. El Silencio Basilio aborda el asunto indígena y sus efectos. ¿Los docentes hablan otomí?

S5: Pues qué triste de mencionarlo verdad, no todos hablan la lengua, quizá el 50%, podíamos calificarle así. Pues si es un requisito, de hecho lo establece el reglamento, las condiciones para poder ingresar al subsistema de alguna lengua indígena si lo establece más que no se ha cumplido tampoco.

Una respuesta que descubre la realidad educativa otomí: ingresan docentes en educación bilingüe que no tienen las herramientas para hacerlo en un medio indígena. Al respecto se cita la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas; en el artículo 13, fracción VI, señala el compromiso del Estado: “Garantizar que los profesores que atiendan la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate” (SEP, 2007: 18). Al preguntarle al Silencio Apolinar si conoce a los maestros que hablan otomí, esto expresó:

S6: Los conozco perfectamente bien, algunos maestros que hablan el otomí y han estado maestros que no, este no dominan la lengua otomí.

También las aspiraciones de algunos directores han consistido en generar un proyecto de transformación escolar democrático, integrar un equipo de trabajo, hacer escuela, respetar el calendario escolar, dar más importancia al aspecto académico, así como la política de rendición de cuentas, para incrementar la población escolar. Otros simplemente han estado en su oficina, en su cómodo sillón, a un lado de la bandera nacional, y salen constantemente a Pachuca al SNTE o a la SEP a solicitar su cambio, porque no se adaptan a este entorno otomí. Están pero no están en la escuela, con el personal, no se relacionan con los alumnos, ni con los padres de familia; lo único que desean es salir de ahí, y más si ya consiguieron su clave de directores.

De esta manera, por los patios, aulas, laboratorios, talleres, oficinas, canchas, sanitarios, áreas verdes de la secundaria, ha pasado gran cantidad de personal, con distintas expectativas laborales, profesionales y personales, mientras los Silencios requieren una escuela con un sentido distinto: a su servicio, con puertas abiertas, con saberes propios y apropiados para su cultura, que los ayude a salir de las cañadas, de los cerros. “Como sujetos erguidos” (Zemelman, 2002: 6). Para concluir este apartado sobre las expectativas del docente externo, cito la respuesta que expresó el Silencio

Aída sobre qué es ser profesora. Su respuesta es alentadora a favor de la niñez y juventud de este escenario otomí:

S3: Es educar a la niñez con los conocimientos que posee y así mejorar sus competencias para transformar a la niñez de ser mejor ciudadano.

Nos roban a nuestros alumnos

En la cabecera municipal de Tenango de Doria, se aprecia una competencia muy marcada entre la Escuela Secundaria Técnica núm. 11, y la Escuela Telesecundaria núm. 43, por la incorporación de los alumnos que egresan de las escuelas primarias, pero también por los alumnos de 2º y 3er. grado. Esto se debe a que ambas instituciones se encuentran ubicadas a no más de doscientos metros de distancia entre sí. Esta situación no tendría nada de particular, sino porque en la cabecera municipal sólo existen dos escuelas primarias una primaria general y otra bilingüe; esto es, son pocos los alumnos egresados de primaria para dos secundarias que necesitan alumnos, para justificarse y funcionar.

Aparte, la mayoría de las comunidades otomíes del municipio ya cuenta con su propia telesecundaria 15 en total, muy pocos estudiantes se trasladan a estudiar a la cabecera municipal; y los alumnos que lo hacen rentan habitaciones o cuartos para estar de lunes a viernes y los fines de semana regresan a su comunidad. Se incorpora la voz del Silencio Amalia, que aborda este aspecto. ¿Alcanza a distinguir la secundaria técnica de la telesecundaria?

S2: Si, efectivamente porque en la secundaria técnica sí se trabaja, en la telesecundaria faltan mucho a clases, los maestros no se ponen a trabajar, los niños andan en la calle, y es todo lo contrario de mi ex escuela.

Esto genera una pugna entre las ofertas educativas, que los padres de familia tengan dos opciones para decidir a dónde inscribir a sus hijos. Aquí está el dilema para los egresados de primaria y para los padres de familia, ¿a dónde estudiar la secundaria? El Silencio Aída vierte su punto de vista acerca de este dilema:

S3: Pues las dos escuelas son buenas no puedo decir ni que una es mala ni que la otra buena. Las dos son buenas. ¿Por qué? Porque están autorizadas y hay un reglamento que ellos tienen que seguir, una forma de trabajar, claro trabajan de distinta manera, unos trabajan pues de acuerdo al sistema, telesecundaria pues con la tele sus libros, los de la técnica pues también, trabajan, deben trabajar bien.

Ambas escuelas, para esto se valen de programas, desfiles, cursos, concursos y discursos; los comentarios de los docentes del Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo, sobre los alumnos egresados de ambas escuelas, son valiosos en el imaginario de los padres de familia, para tomar la decisión de inscribirlos en la técnica o en la telesecundaria. El Silencio Antonio hace precisiones, que se viven, existen en la cabecera municipal en torno a este dilema escolar de continuar los estudios secundarios. ¿Qué concepto tienen en Tenango de la secundaria técnica 11?

S1: Pues fíjese que, le voy a decir una cosa, entre escuelas como que si se envidian, la escuela telesecundaria con nuestra escuelita, como un trabajador del campo, el que sabe trabajar muy bien la yunta, no le parece como trabaja el otro, así es esto, es como en todas partes, la envidia siempre existe en nuestro país.

No es necesario estar mucho tiempo en este lugar para comprender lo que menciona Silencio Antonio: la pugna entre las dos modalidades de secundaria, al hablar con los maestros, con los padres de familia, se escuchan las preferencias por una u otra oferta educativa. La envidia⁶⁰ siempre existe en nuestro país, palabras que cimbran la realidad, porque ambas instituciones aspiran a ser solicitadas, a tener más alumnos, la preferencia de los padres de familia, reconocimiento social y de las autoridades del lugar. Lo cierto es que tienen más de cuarenta años trabajando en la formación de los alumnos, a partir de sus propios modelos pedagógicos, instalaciones, docentes y estrategias, y en ambos también con sus carencias y conflictos.

La Escuela Secundaria Técnica núm. 11 tiene características muy definidas, como: un director, una subdirectora, un docente de español, de matemáticas, de ciencias, de historia, inglés, educación física y artes, tres docentes de tecnologías,

⁶⁰ La envidia es también fuente de enfermedad y una de las causas principales de la muerte, según el pensamiento tepehua. (Hernández y Heiras, 2004: 36).

personal administrativo y de intendencia, así como bibliotecario, aula de medios e instalaciones deportivas, el taller de conservación e industrialización de alimentos (CEIA), así como 5.8 hectáreas para las prácticas de agricultura y ganadería. El total de personal directivo, docente y administrativo es de 21 trabajadores, y 193 alumnos en los tres grados (plantilla del personal, julio 2013). En promedio cada docente atiende a 21 alumnos.

La Escuela Telesecundaria núm. 43 que fue fundada en octubre de 1969, cuenta con un director, 9 docentes, 3 administrativos, 2 intendentes, así como 183 alumnos, un solo docente refuerza las clases por grado y grupo del televisor, en promedio cada docente atiende a 20 alumnos; sin embargo tienen su trayectoria y nivel de aceptación entre los padres de familia del lugar. Pero también los Silencios han construido su propio concepto sobre ambas ofertas educativas. ¿Qué opinión tiene de la secundaria técnica? Esto piensa el Silencio Basilio:

S5: En cuanto a las escuelas secundarias, la mayoría de los alumnos de la primaria indígena se van a la telesecundaria, entonces la opinión de los maestros que los alumnos que salen de la primaria indígena son alumnos más sobresalientes que los de otras escuelas, porque siempre ocupan los primeros lugares en esa escuela donde asisten ellos a continuar sus estudios.

La respuesta refleja otra mirada y por cierto muy distinta de las anteriores; lo que es una realidad, es que los Silencios se inscriben tanto en la secundaria técnica como en la telesecundaria del lugar, han construido esas preferencias o decisiones, de acuerdo con sus vivencias, sus experiencias en una u otra opción educativa; ése es uno de los sentidos que encuentran a las modalidades y en función del mismo deciden dónde inscribir a sus hijos; de esta manera resuelven el dilema, a la técnica o a la telesecundaria. Pero cada Silencio construye el sentido en función de sus antecedentes, de la historia, sus aspiraciones, deseos, de su reflexión, así como de su propio proyecto de vida. Silencio Apolinar reflexiona al plantearle la pregunta: ¿por qué se fundó la escuela primaria bilingüe en Tenango?

S6: Porque aquí en la cabecera hay una escuela primaria que este, había unos maestros que trataban mal a los niños, por esa razón este, se fundó esta escuela

para que los padres de familia vieran a que escuela este podían ir o que hubiera otro lugar, otro lugar, a donde les enseñaran que no este, que no los maltrataran que no los malvieran porque son, porque eran pobres.

El trato que recibían los Silencios en su propia tierra propició la apertura de la educación bilingüe, en primaria. Sin embargo aun falta hacer algo en la escuela secundaria técnica núm. 11 para que más estudiantes puedan continuar en los niveles siguientes de educación; ya que la SEP abrió una universidad intercultural en Tenango de Doria, el 3 de septiembre de 2012, donde se ofrecen las licenciaturas en desarrollo sustentable, en lengua y cultura y en gestión comunitaria y gobiernos locales, inició con 131 alumnos. El Silencio Eduardo participa en este apartado con palabras que expresan lo que le gusta de la secundaria técnica:

Me gusta su variedad de arte, porque en algunas muestras, de muestras que hay aquí en Tenango, lo que se hace en Tenango por ejemplo sus comidas, este sus trajes típicos, todo lo que se hace en Tenango. Para mí la escuela está muy bien constituida.

Como parte de los dilemas de las familias otomíes para inscribirse en la secundaria, se preguntó al Silencio Amalia, ¿qué futuro tiene aquí la secundaria técnica núm. 11? Con base en su historia, esto manifestó:

S2: A futuro que no la dejemos caer, porque es la escuela número uno, pero como hay muchas telesecundarias nos roban a nuestros alumnos, porque yo decía antes venía gente de San Nicolás, el Nanthe, de Huehuetla, de San Lorenzo, de todas las comunidades.

La respuesta “nos roban a nuestros alumnos”, refleja la realidad histórica de la secundaria técnica del lugar, que en los setenta llegó a incorporar a la mayoría de los alumnos egresados de las escuelas primarias de la zona otomí tepehua, (del municipio de Tenango de Doria, San Bartolo Tutotepec, y Huehuetla, Hidalgo), sin embargo, con el transcurso del tiempo, se fundaron más telesecundarias y secundarias generales y empezó a descender la demanda en la secundaria técnica, aparte de los propios problemas y necesidades de esta modalidad educativa.

Que aprendan la lengua de aquí para que los niños adelanten

En cuanto al proceso continuo de formación de los docentes en servicio de la Escuela Secundaria Técnica núm. 11, puede decirse, desde la mirada del filósofo Hans-Georg Gadamer, que “es completamente correcto afirmar que el trabajo forma” (Gadamer, 1988: 42). La formación práctica es la que ha estado y está presente en el proceso enseñanza-aprendizaje de las EST; los docentes, tanto de asignaturas académicas como de tecnologías, al impartir saberes a sus alumnos, se están formando, a través de lo que el plan de estudios, las asesorías que reciben de los coordinadores y los cursos de actualización que les imparte la dirección de secundarias técnicas, y lo que ellos destacan como relevante para los estudiantes de esta región, reconociendo su cultura y experiencia. Beatriz Ramírez Grajeda en su libro: *La servidumbre del amo paradojas del administrador*, afirma: “es necesario considerar la formación en la práctica” (Ramírez, 2009: 125), y Gadamer añade: “la formación práctica se demuestra entonces en el hecho de que se desempeña la profesión en todas las direcciones” (Gadamer, 1988: 42). A donde vaya, el docente está formándose, porque es a través de la experiencia como va construyendo y participando de saberes culturales, productos propios del hacer sobre el decir. Desde luego, también los estudiantes, al trabajar en las aulas, talleres y laboratorios, están aprendiendo, descubriendo, observando y se están apropiándose de técnicas, generando habilidades, destrezas e incluso valores sobre cómo aprender a hacer y a ser personas dentro de una comunidad. Así describe, desde su percepción, el Silencio Misael, lo que le gusta de la escuela:

Lo que me gusta es Español, Matemáticas, Química, también Historia porque nos enseña cómo fue antes, cómo fue las luchas, las guerras, Química hacemos experimentos, aprendemos de todo, qué es la Química, en Matemáticas hacemos, todo lo que es de Matemáticas, aprender. En taller he aprendido a hacer comida, chorizo, es útil, me sirve, puedo hacerlo en mi casa.

Gadamer (1988: 42), puntualiza: “ese hacer de la profesión cosa propia”. Ese asumir el trabajo, como parte de la vida cotidiana del profesor y del estudiante, propicia que después, sin percibirlo, forme parte del ser sí mismo, de tal manera que todas las actividades que realizan los acompañan a todas partes y en todo momento.

Gadamer (1988: 39) define esta influencia y poder de transformación: “la formación designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre”, mismas que es necesario cultivar, para no desperdiciar los propios talentos. Estos planteamientos ilustran el proceso, la trayectoria que recorren los actores en la construcción de su aprendizaje. Y “comprender la trayectoria más como el vuelo de una mariposa que la trayectoria de una bala” (Jackson, 1991). Esto es interpretar, comprender, el proceso de formación de los profesores y estudiantes como práctica cotidiana, permanente, inacabada, que ni siquiera concluye cuando alguien termina una licenciatura, tal vez empieza a contrastar la teoría y la práctica, pero la realidad áulica les enseñan saberes que no están en los libros ni en las enciclopedias, menos en internet, sino en el diálogo con “los otros”.

Además, con esa visión tan lúcida, establece una gran realidad y efecto que se genera: “en la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda” (Gadamer, 1988: 40). Por eso es urgente mirar y trabajar la parte formativa de los actores escolares, como un proceso continuo, una trayectoria de vida, en donde se concentran saberes y prácticas que les permitan enfrentar el proceso educativo y resolver problemas al interior del aula, en beneficio de los Silencios. La formación del docente y del alumno considera estos presupuestos teóricos, ambos atraviesan por un proceso de cuestionar, interpretar y transformar la práctica escolar en las escuelas de educación secundaria técnica, misma que es necesario conocer críticamente para ser consciente de esa realidad que se vive.

Cuando no existe la autocrítica, tampoco existirán posibilidades de cuestionar la práctica, menos transformarla; de esta manera el maestro se ancla en la rutina o en la improvisación del quehacer escolar. El Silencio José hace algunas precisiones en este sentido. ¿Cuáles fueron los perfiles profesionales de los docentes que empezaron a impartir tanto en actividades académicas como en tecnológicas?

S4: En las actividades académicas era y es requisito la licenciatura propia de la asignatura a impartir; en tecnologías, en algunos casos se improvisó como maestros a aquellas personas que tenían conocimientos sobre dichas actividades; por ejemplo, una secretaria impartió secretariado, el carpintero del pueblo enseñó carpintería y la modista atendió industria del vestido.

En actividades tecnológicas en algunos casos se improvisó a maestros; según refiere el Silencio entrevistado, la demanda de recursos humanos para impartir tecnologías fue inmediata, y al no existir los cuadros ya formados, con excepciones y autorización superior, se procedió a hacer lo que vierte el Silencio José. Algunos de estos maestros sin estudios ni grados académicos dieron muy buenos resultados, pues tenían claridad de la formación práctica de toda una vida en el taller, en la oficina, o en la fábrica, según palabras del Silencio José. Su respuesta da validez al párrafo anterior. ¿Todos los maestros asumieron con el mismo significado y compromiso, su labor pedagógica en las aulas y en los distintos sectores de producción?

S4: La gran mayoría de profesores hizo su trabajo con mucho entusiasmo, para corresponder al alumno y al padre de familia por la confianza depositada; además, aspiraban a hacerse de tiempo completo y la mejor vía era la producción, el trabajo en los sectores y en las aulas. Acciones, no palabrería, era lo que se requería para crecer.

Aspectos que al menos en las regiones indígenas se manifiestan de manera cotidiana; por distintas circunstancias, los docentes han caído en la rutina, no se actualizan, las instituciones encargadas de esta función tan estratégica y necesaria en la educación, lucen desiertas. Mientras que el personal docente de la secundaria técnica, en base a la rotación constante del mismo, se ha logrado motivar, aparte carrera magisterial los ha empezado a incorporar. Los Centros de Maestros hasta ahora no han cumplido las expectativas que se depositaron en ellos desde 1992, a través del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), de generar la actualización de los docentes, tan sólo porque gran parte de su personal ha llegado por mecanismos no pedagógicos ni académicos, sino de otro tipo.

Tampoco las supervisiones, que existen en cada zona escolar, en secundaria técnica, en concreto la supervisión de la zona escolar 5, a la que pertenece la secundaria técnica 11, ha podido acercarse a los docentes, influir en el proceso enseñanza-aprendizaje y ser el apoyo que se requiere, para brindar un mejor servicio educativo. En la realidad las supervisiones funcionan como enlace más que nada administrativo entre la SEP y los directores, entrega-recepción de documentos,

materiales, oficios, reportes, estadísticas, informes, pero el aspecto académico está ausente de esta institución.

Las Escuelas Normales Superiores formadoras de profesores del nivel de secundaria en cualquiera de sus modalidades, cada vez están más lejos de la escuela pública. Aunque hay esfuerzos individuales de maestros que por su cuenta buscan actualizarse en los posgrados, que después del ANMEB⁶¹ han proliferado para incrementar el grado académico como un rasgo de carrera magisterial. De esta forma los docentes tienen más probabilidades de incorporarse o de promoverse en el citado programa. Y desde luego percibir mayores ingresos.

Aunque hay voces que denuncian a profesores que logran buenos puntajes y cuya práctica escolar no es respaldada por sus logros del docente, aspecto que está sujeto a debate, porque el profesor al vivir, ser y estudiar se apropia de contenidos, de conocimientos que forman parte de su preparación, que es un proceso, es de tiempo, de años de lectura, estudio, trabajo y reflexión, y no es de la noche a la mañana. Se ha señalado en distintos espacios de reflexión educativa, la importancia de lograr en los docentes en servicio que:

La formación docente constituye uno de los desafíos educativos actuales más críticos a escala mundial, pues no obstante los distintos programas de reforma implementados desde los gobiernos, la realidad educativa sigue mostrando una escasa correlación entre las acciones propuestas para la formación de los maestros y los aprendizajes de los alumnos de educación básica (Sandoval, 2009: 85).

Se tiene que aceptar que, entre los maestros, es común pensar que ya concluyeron su formación docente al hacer su licenciatura o un curso de nivelación pedagógica, acciones que contribuyen, pero no concluye la formación; ésta es permanente y de toda una vida. “Se piensa que para enseñar basta con conocer lo que se enseña” (Vaillant y Marcelo, 2000: 86). A veces ni esto es suficiente, pues impartir, enseñar, requiere de un conjunto de saberes, conocimientos, habilidades, destrezas, valores, para potenciar

⁶¹ Firmado el 17 de mayo de 1993, recoge el compromiso del gobierno federal, de los gobiernos estatales y del SNTE, de unirse en un gran esfuerzo que extienda la cobertura de los servicios educativos y eleve la calidad de la educación. (Arnaut, 1998: 307).

seres humanos. Se incorporan algunos conceptos de diversos autores referidos a la formación docente.

En este mismo contexto de la formación docente, la investigadora de la UAM- X⁶² Ramírez Grajeda (2009: 99) la define como: “un complejo proceso en acto en el que los sujetos se constituyen en determinadas identidades, para y por una sociedad”. El autor del libro *Pedagogía de la formación* sostiene que “la formación es una dinámica de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar a la vez sus capacidades de razonamiento y también la riqueza de las imágenes que uno tiene del mundo. Es también descubrir sus propias capacidades, sus recursos” (Ferry, 2004: 96). Para Conde (2005: 43) “la formación es el proceso mediante el cual se construye la persona, como resultado de la búsqueda del sentido en los contenidos de la tradición de su entorno. Ha señalado García Vázquez (2011: 207): “formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sueños, ideas, acciones, propósitos y actitudes”.

Esto debe llamar la atención, alertar al magisterio para que revise permanentemente su formación, en relación a la anhelada calidad de la educación, esa mejora constante en lo que se experimenta en el aula y no en lo que se dice que se hace, como a veces suele suceder. Ante esto Rodríguez (2009: 23) afirma: “la escuela espacio inundado de palabras”. Palabras sin sentido por diferentes partes y de distintos actores: directivos, profesores, alumnos, padres de familia, investigadores, comunidades indígenas; lo urgente y necesario es la acción educativa con sentido. Se incorporan en este espacio las palabras del Silencio Aída, en su forma de hablar de sí misma ante la pregunta: ¿Cómo define al indígena?

S3: Un ser admirable, con ganas de ser mejor, sólo que en ocasiones no tenemos apoyo y no realizamos lo que queremos. Palabras que describen el mundo del indígena, el abandono y manipulación de que es objeto y la firmeza y la argumentación de que no es inferior a nadie. Aunque de acuerdo con un hermano indígena mixteco oaxaqueño, “los movimientos sociales indígenas de México necesitan prepararse para las transformaciones. No para dejar de ser lo que son, sino precisamente, para afianzar sus rostros y asegurar sus caminos. Hay que transformarse sin modificar la naturaleza” (López, 2005: 131).

⁶² Universidad Autónoma Metropolitana, plantel Xochimilco, en la Ciudad de México.

Este apartado da sentido a la autobiografía otomí presentada en la parte introductoria de esta tesis, ya que en ella aparece el proceso de vida en el que he ido formándome como docente, del Silencio autor de este trabajo. Se interpreta una trayectoria, un recorrido de largos años de esfuerzo escolar, para dejar el campo y sus jornadas de trabajo en el Valle del Mezquital, como el pastoreo que es una actividad muy común en la región, para acceder a laborar en el subsistema de educación básica, que es parte del sistema educativo nacional, para lograr esto transcurrieron 50 años de experiencia formativa. En este sentido cobran relevancia las palabras, “todo comienza por ser imaginario” (Castoriadis, 2011: 181), para formarse como persona, reflexionar cuestionar, descubrir y construir sentidos como docente.

De qué sirve que los alumnos hablen otomí y los maestros no

De los Silencios de la región amurallada y la neblina espesa es la voz, que hacen acto de presencia en este apartado, en el cual se plantean las siguientes cuestiones: ¿Cómo interpretar a los Silencios entrevistados en Tenango de Doria, Hidalgo? ¿Cuáles son sus semejanzas? ¿Qué diferencias existen entre ellos? ¿Qué contradicciones se aprecian en sus palabras y en sus acciones?

Semejanzas

En cuanto a las semejanzas que están en sus palabras, expresiones y pensamientos, se interpreta que los Silencios se asumen como otomíes, porque hablan la lengua y pertenecen a la cultura otomí, según ellos hacen esfuerzos para que no desaparezcan. Afirman que les enseñan a sus hijos, nietos y alumnos la lengua otomí, para que no se pierda, aunque sí ha cambiado, ha evolucionado a través del tiempo, por las modas, los medios de comunicación, las migraciones; se dan cuenta, por ejemplo, que la lengua otomí de esta zona no es la misma que se habla en el Valle del Mezquital.

Los Silencios reconocen que la secundaria técnica hacía mucha falta en su región, fue construida en un lugar estratégico, en Tenango de Doria, para los municipios, pueblos y comunidades de la sierra otomí-tepehua, dice Silencio Antonio:

se preocuparon en ese sagrado tiempo, por los niños que atendieron. En estas palabras se interpreta el concepto del tiempo, el espacio y la circunstancia, lo recuerdan y lo miran con mucho respeto y aprecio, pero también con admiración a su escuela. En los Silencios se percibe el orgullo de ser otomíes, se asumen en esta identidad y no se avergüenzan de ello. Afirman que la secundaria técnica les ha enseñado a rescatar su cultura, sus saberes locales, como: limpiar y sembrar la milpa, vacunar animales, castrar y destetar puercos, a hacer chorizo; y gracias a esto, algunos Silencios egresados de estas aulas son actualmente licenciados, médicos, ingenieros, agrónomos, veterinarios, profesores. Conocen por dentro y por fuera el trabajo, los resultados y la trayectoria de la secundaria técnica desde su fundación hasta la actualidad. Muchos Silencios prefieren hablar más el otomí, que la lengua de inglés. Algunos bordan los tenangos.

Diferencias

Ante la pregunta de si la escuela secundaria técnica es para los hijos de los más pobres, dos Silencios opinan que no, que la escuela es para todos; dice Silencio Aída: *no hay privilegio ni desprestigio hacia los alumnos, y no ha habido pugna entre pobres y ricos, ahí es parejo.* Mientras que para Silencio Amalia: *la escuela es para campesinos, porque ahí nos enseñaban a trabajar.*

Silencio Amalia afirma: *las escuelas bilingües se dicen indígenas, pero no enseñan el otomí, se dicen escuela indígena, porque son maestros indígenas, pero ya no hablan otomí.* Éste es un factor en contra de los pueblos originarios de México, donde predomina el español y las costumbres de las grandes ciudades; contados son los docentes que hablan otomí y lo usan con sus alumnos.

Los Silencios son del mismo lugar, se definen otomíes, hablan la lengua otomí, siempre han vivido en este “lugar amurallado”; cuyos actos reflejan identidad y diversidad. Por ejemplo Silencio Antonio es un campesino que no concluyó la primaria, argumenta muy bien sus respuestas, tiene convicción de sus costumbres y tradiciones. Es un gran conocedor y defensor de la cultura otomí. Es muy reconocido y apreciado

entre los indígenas del lugar. Le llaman el otomí mayor, defiende su identidad otomí, está convencido de la necesidad de fortalecerla, para evitar su desaparición.

En este lugar de Tenango de Doria se encuentra la oficina de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI); sin embargo, pese a que de acuerdo con el INEGI, 50% de los habitantes del municipio son registrados como otomíes, su lengua y cultura se están evaporando lentamente, a pesar de la presencia de escuelas como esta secundaria técnica, la Universidad Pedagógica y la Universidad Intercultural; por el peso de la percepción de quienes no se consideran otomíes. Los cinco alumnos no indígenas entrevistados no manifiestan riqueza ni variantes en sus respuestas, ni orgullo por su región; mientras que los cinco alumnos indígenas expresan orgullo por su cultura y lengua otomí; hubo mayor disposición y apertura en ellos, incluso algunos títulos de los apartados son expresiones suyas. Los alumnos que egresan de las escuelas primarias del lugar enfrentan un dilema de dónde estudiar la secundaria, al haber dos ofertas académicas.

Contradicciones

Pese a que los Silencios defienden con palabras su cultura otomí, las nuevas generaciones ya no lucen los famosos “tenangos”. La música propia del “lugar amurallado”, que es el huapango, lentamente se está dejando de escuchar en las fiestas y bailes populares. Asimismo el otomí se está convirtiendo en una lengua hablada mayoritariamente por los adultos mayores, los padres de familia, los abuelos; muy pocos jóvenes se atreven a hablar el otomí en público, aunque sí lo conocen.

A pesar de que refieren preservar su identidad, al asistir a la escuela, ésta los introduce e integra a la cultura hegemónica, al manejo del idioma español y del inglés. Incluso al ingresar al uso y manejo de internet están recibiendo excesiva información del mundo entero al instante, sin que se les enseñe a valorar lo propio. Programas en favor de los pueblos otomíes van y vienen; pero la marginación, la pobreza, el abandono y las migraciones están presentes, integrándose en la intensa neblina que cubre esta región. Urge visibilizar las acciones y voces de los Silencios de huarache que caminan, sudan y se cansan en la sierra en Hidalgo. Elaboran los tangos, pero

apenas se observan en las señoras y en los jóvenes. Los sistemas de cargos, en especial las mayordomías para las ceremonias religiosas, quedan en las manos de personas de edad, y es importante que los jóvenes aprendan a llevar en su identidad las tareas cotidianas que los hace ser un pueblo otomí.

Trayectorias de los Silencios entrevistados

Con el propósito de saber más sobre los Silencios, de conocer al hombre y mujer que participó en las entrevistas, se narran brevemente a continuación, algunas situaciones de vida que permiten interpretar sus respuestas, sus dudas, su disposición, a hablar sobre los diferentes temas que esta investigación les planteaba. Se maneja la noción de trayectoria “como una serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (Bourdieu, 1997: 82), posiciones que han sido ocupadas, experimentadas por personas que han transitado en un tiempo y espacio cotidiano concretos. El acercamiento a estas historias de vida permite mirar al otro desde su horizonte, y a la vez al lector, puede permitirle abrir su experiencia cognitiva para establecer una fusión de horizontes a partir del suyo. En la parte correspondiente a los anexos, se incluye un concentrado de los siete Silencios entrevistados con algunos datos generales sobre ellos. Asimismo, en los anexos se incluyen dos transcripciones de las entrevistas realizadas.

Trayectoria del Silencio Antonio

Es un adulto de 67 años de edad, de mediana estatura, ya cansado en su caminar, en su mirada, pero con vitalidad y ánimo de compartir sus pensamientos; es campesino, no concluyó la primaria, porque en ese tiempo no había escuelas cercanas, se asume como otomí, lo habla con mucho orgullo. Nació en Tenango de Doria, en donde ha vivido toda su vida, esto lo hace conocedor de su municipio y de toda la región otomí-tepehua, de las costumbres y tradiciones. De fácil palabra, con mucha disposición para responder a las preguntas que se le hacían.

Fue dirigente de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, antes Instituto Nacional Indigenista (INI), en la sierra otomí-tepehua; este cargo le permitió recorrer los municipios de Tenango, San Bartolo Tutotepec y Huehuetla, que son de alta marginación, y a la vez conocer los intereses y necesidades de sus hermanos otomíes. Defiende no sólo con palabras la lengua otomí, sino que contribuye a su conservación y rescate, la enseña a su familia, a sus hijos, a sus nietos, a quien se lo pida con gusto; comparte sus saberes con la gente. Además, contagia la defensa con argumentos que hace de la secundaria técnica, y el sentido que le asigna a ésta.

Manejó pensamientos que son el sentir de su pueblo; por ejemplo, cuando estableció, que los profesores deberían hablar la lengua otomí para que se entendieran con los Silencios que sí la hablan. Estas palabras en la UPN son valiosas porque representan el sentir, el saber de los indígenas, que tanto se citan en los trabajos de investigación, en las maestrías y doctorados. En la bibliografía que se produce en la universidad, más aún en la línea de hermenéutica y educación multicultural es importante que aparezcan las voces de los Silencios que ahora han llegado a establecerse en predios de la Ciudad de México.

Este Silencio invitó a su gente a prepararse porque dijo que el que no sabe da lástima, apreciación que es dura pero cierta, ya que el que no tiene estudios y saberes es engañado, usado y manipulado por el otro. Silencio Antonio es un otomí orgulloso de su sangre, de su pueblo, de su estirpe otomí, que ha resistido a los tiempos y que hace en su andar el camino de un pueblo nación, según Villoro. Le dio alegría, el haber sido entrevistado y más cuando expresé que el estudio es de la UPN, en donde se escuchará su voz y su saber. Pero además me solicitó no olvidarlos, que regrese a la sierra otomí, a compartir con ellos lo que he aprendido en esta investigación; acepté el compromiso de regresar, para llevarles las entrevistas impresas. Cuando se le dijo que, para efectos de este estudio, él sería Silencio Antonio, contestó “con todo gusto maestro, nosotros sabemos que si tenemos voz, pero estamos hasta acá”. Y gente como él de hasta allá, están, existen, surgen hasta acá.

Trayectoria del Silencio Amalia

Es una mujer aproximadamente de 42 años de edad, nacida en Tenango, cursó la primaria y la secundaria técnica en esta tierra. Mujer de recuerdos, de nostalgias, de palabra, que ama a su pueblo y a su “querida Escuela Secundaria Técnica núm. 11”. Conoce el surgimiento y crecimiento de la secundaria técnica, porque ahí estudió; al paso del tiempo, sin dudarle, inscribió a su hija en su “querida secundaria”, como ella le llama.

A través de Silencio Amalia, se destaca la lucha por el alumnado y competencia por el prestigio entre la telesecundaria y la secundaria técnica, el trabajo de ambas escuelas en la cabecera municipal. Entiende palabras del idioma otomí y acepta que no lo habla como muchas personas de este lugar. Considera que a los hablantes de otomí no les debe dar pena hablarlo, pues es una riqueza manejar tres idiomas, español, inglés y otomí. Expresó que se sintió muy halagada por ser entrevistada para una investigación que se realiza en la UPN, y más cuando se le dijo que sus palabras se escucharían en las aulas de esta casa de estudios como parte de los coloquios y congresos de educación.

La percepción que dio Silencio Amalia, es la de una mujer trabajadora, que toma sus propias decisiones; ella dispuso la hora y el lugar de la entrevista, aspecto que cumplió muy bien. En la entrevista, de inmediato se asumió como la voz de su pueblo de Tenango e hizo una petición educativa en beneficio de los estudiantes que egresan del bachillerato, esto es, la fundación de una extensión de la UAEH,⁶³ ahí en el lugar de la neblina espesa. Silencio Amalia se identifica con las mujeres que diariamente realizan su trabajo en el hogar, y busca darse tiempo para participar en comisiones de la escuela donde estudia su hija; ya está pensando dónde va a continuar su hija sus estudios superiores. Durante la entrevista captó muy bien las preguntas y sus respuestas se centraron en la realidad social que conoce y vive.

⁶³ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Trayectoria del Silencio Aída

Es una profesora indígena de 35 años de edad, delgada, con mirada firme; nació en San Bartolo Tutotepec, con tiempo de radicar en Tenango. Se asume como otomí con mucho orgullo, sabe que habla la lengua otomí y pertenece a un grupo indígena. Estudió en la Escuela Secundaria Técnica núm. 11; esto le permite tener una visión más completa de la escuela, como alumna egresada de ella.

Es además docente de educación primaria bilingüe, en la cabecera municipal; trabaja con un grupo de primer grado y me invitó a mirar una clase en otomí con sus estudiantes; con la autorización del director de la escuela asistí a su salón. Dio la impresión de que es una maestra que cumple, prepara sus clases, conoce su trabajo, elabora material didáctico.

La invité a participar en la entrevista, porque se asume otomí por su lengua y cultura; estudió en la secundaria técnica, conoce su funcionamiento y ahora se vive como docente de una escuela primaria bilingüe en Tenango. Para mí fue significativo escuchar la voz de la mujer silenciada, escondida en la sierra, negada en la toma de decisiones, solamente requerida institucionalmente para votar cada que hay elecciones locales o federales y pagar sus impuestos. En las respuestas de Silencio Aída, se nota que son propias de una docente; en las ideas que vierte, no ejerce la crítica sin argumentos y menos ante preguntas complicadas. Es una maestra organizada, que diseña sus actividades, las lleva a la práctica; es puntual y segura de sus respuestas.

Trayectoria del Silencio José

Profesor normalista que se asume como otomí; alto, delgado, es uno de los forjadores de las EST, en el estado de Hidalgo. Inició como docente de matemáticas, luego ascendió a coordinador de actividades académicas, subdirector, después director, jefe de enseñanza y supervisor. Tiene 78 años de edad, ha laborado en el sector educativo aproximadamente 58 años y sigue en servicio.

Conoce a profundidad el surgimiento y desarrollo de las secundarias técnicas como muy pocos de los que están activos; pausado en su hablar, recuerda sus vivencias de antaño con mucho sentimiento. Sostiene que antes sí se trabajaba en las

secundarias técnicas, pues laboraban en la mañana, en la tarde y todavía los sábados. Actualmente todo ha cambiado dice, ahora los maestros logran tiempo completo y cambian, ya no cumplen como al principio, no demuestran el mismo entusiasmo, disposición e interés en la escuela.

Opina que los Silencios están en la soledad de los cerros, que necesitan mayor educación, obra pública, fuentes de trabajo, y más oportunidades para ser libres y autónomos. Piensa que las EST han sido un factor de desarrollo para estos pueblos, pero que esto no ha sido suficiente; me dejó la impresión de que urge escucharlos, saber qué necesitan.

Trayectoria del Silencio Basilio

Es un docente otomí que ha vivido en Tenango de Doria, Hidalgo, su lengua materna es el otomí, labora en educación primaria bilingüe en la oficina de la supervisión escolar en la cabecera municipal. Es un mediador entre los maestros, los padres de familia y el supervisor. Es de los que están en contacto con los docentes en las comunidades indígenas hablantes del otomí, es el enlace en esta región de los Silencios.

Tiene 47 años de edad, sostiene que los docentes que laboran en las primarias bilingües deberían hablar alguna lengua materna, para interpretar mejor a los Silencios que asisten a las diferentes instituciones educativas. Sostiene que la diversidad y la interculturalidad son un discurso políticamente correcto de las autoridades para justificar programas y presupuesto, pero no han hecho gran cosa por el rescate de las lenguas indígenas, que tienden a desaparecer. Es una persona convencida de su condición étnica, de su origen, con disposición para participar en esta investigación sin previo acuerdo y cita; aceptó, es más agradeció, porque de esta manera pueden externar sus saberes, su manera de entender los conflictos, los intereses y necesidades, los sentidos que viven como otomíes.

Trayectoria del Silencio Apolinar

Un indígena del “lugar amurallado”, que labora desde hace tiempo en la oficina de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, ubicado en el centro de

la región otomí-tepehua. Gustoso aceptó participar en la entrevista, hizo precisiones en favor de los otomíes de esta región. Tiene 70 años de edad, complexión delgada, alto, pelo cano, hombre que ha mirado y escuchado muchos programas, funcionarios de primer nivel en las calles y veredas de esta sierra hidalguense, así como a investigadores nacionales y extranjeros que han pasado por estos lugares. Entiende el otomí pero no lo habla, debido a que en su familia nadie lo hace, pero dice que es una riqueza de las personas poder comunicarse en esta lengua y que lamentablemente las nuevas generaciones ya no lo perciben así; el otomí es una lengua de los abuelos y los padres.

Trayectoria del Silencio Emigdio

Profesor indígena tepehua, nacido en Huehuetla, municipio que es parte de la región otomí-tepehua. Tiene 43 años de edad, delgado, mediano de estatura, sociable, habla muy bien la lengua tepehua; se asume orgullosamente tepehua y de vez en cuando viste el traje típico de su pueblo originario. Tiene nueve años de laborar en la Escuela Secundaria Técnica núm. 11 de Tenango de Doria, Hidalgo, donde se incorporó como intendente, pero como no le gustaba barrer, estudió el bachillerato en el COBAEH del lugar. Al concluirlo, se inscribió en la Escuela Normal Superior Pública de Pachuca, estudió la licenciatura en Formación Cívica y Ética. No había terminado de cursar la licenciatura, cuando le ofrecieron que impartiera 36 horas de Formación Cívica y Ética, e Historia. El maestro Emigdio es joven y aún tiene mucho que dar a sus alumnos; conoce bien el municipio en el cual trabaja, por la experiencia que lleva laborando en él, pero también porque es parte de su región. Reconoce que Tenango le cambió la vida, es otro ser; le apasiona su trabajo y mostró constante disposición para participar en esta investigación, así como para colaborar en lo que sea necesario.

Los Silencios lo respetan y me comentó su deseo de estudiar a futuro una maestría en educación, que no dudo logrará, porque ya se ha dado cuenta que puede lograr lo que quiere y que los estudios le abrieron las puertas en la movilidad social. En esta región se requiere de maestros como Emigdio, para que los Silencios construyan un sentido personal en su vidas, que les permita sentirse técnicamente útiles y

contribuir a que otros se miren también con orgullo, como él lo hace de sí mismo, que ha ido ascendiendo en el organigrama de la escuela, gracias al esfuerzo en el estudio, el trabajo cotidiano, la responsabilidad y la integridad como persona.

Reflexiones finales

Enfatizaré algunos aspectos que considero de importancia educativa; sentidos, conceptos, nociones y reflexiones, generadas en el proceso de elaboración de esta tesis, sobre la secundaria técnica: sentidos en una región otomí de Hidalgo.

Los Silencios es un concepto de trabajo, que intenta describir las condiciones en las que se desenvuelven los otomíes en Tenango de Doria, Hidalgo. Para el poder económico, político, para la escuela y para los otros, son Silencios, se les condena a no ser escuchados ni mirados por su pobreza y condición étnica, por los niveles de baja escolaridad y de alcoholismo que registran. Es un concepto que se emplea para describir a este tipo de poblaciones, el concepto ha sido aplicado en otros contextos.

En las voces de los Silencios entrevistados, incluida la autobiografía otomí, está el carácter paradójico que tiene la institución educativa para los indígenas de México; en algunos casos permite tener un empleo bien remunerado, mejor que el del jornalero agrícola o del trabajo del pastoreo; el precio que se paga es perder la identidad étnica, contribuir a la desaparición paulatina de las lenguas y culturas indígenas, invisibilizar a los pueblos originarios en aras de un supuesto vivir mejor.

Sin imaginación es imposible encontrar o mejor aun construir un sentido a la propia vida del ser humano. Ningún teórico citado establece cuál es el sentido en la vida de los sujetos, ni en dónde está el significado de vivir, principios que tienen que ser contruidos, decididos y determinados por el propio individuo. Sentidos que en estos lugares es difícil construir, porque implica ser consciente de sí mismo, haberse creado como ser autónomo y pensante.

La autobiografía y el conjunto de este texto es resultado de un proceso de investigación y experiencia de conocimiento, deja constancia del largo y complicado proceso de formación de un Silencio otomí con diversos factores en contra para trabajar y estudiar, en un medio geográfico y escolar adverso. El estudio muestra voces silenciadas que poco a poco, a través del conocimiento fueron escuchándose y

mostraron los sentidos de los otomíes del Valle del Mezquital, una de las regiones más pobres del país, por ello toda escritura es autobiográfica.

Las EST son una oferta educativa solicitada por los estudiantes que egresan de las escuelas primarias del país, modalidad valorada en el medio rural e indígena, porque ha contribuido a enriquecer los saberes de los lugareños. En las secundarias técnicas ubicadas en contextos indígenas existe tecnología rebasada por los modelos productivos en serie, por ello urge actualizar las formas de enseñanza de los procesos de trabajo, para que los Silencios tengan también oportunidades de formación tecnológica que los estudiantes del medio urbano. Las tecnologías de la información y la comunicación se han posicionado en todos los ámbitos, como herramientas de trabajo y aprendizaje.

Los talleres y la enseñanza tecnológica impartidos en la EST son útiles en la vida cotidiana de los estudiantes de Tenango de Doria; representan movilidad social, para los de clase trabajadora, a la que pertenecen los Silencios. Se hace énfasis en las tecnologías debido a que es lo que distingue a las secundarias técnicas.

Desde el aula, la escuela, la zona escolar, la jefatura de sector y a nivel estado, en las EST se ha ejercido el poder, acatando el manual de organización, que establece jerarquías, funciones y responsabilidades en la conducción institucional del proceso enseñanza-aprendizaje, la disciplina en el aula y en la escuela; es decir, cumplir con el deber ser es lo importante. Quienes participan en estos mecanismos de poder: docentes, padres de familia y estudiantes ejercen resistencias para construir y emprender, pero también para presionar, exigir y confrontar excesos de la mala administración y la no rendición de cuentas.

Al inicio de las EST, se aplicaron políticas educativas exclusivas para esta modalidad, con el propósito de darlas a conocer, y consolidarlas. Al transcurrir el tiempo, hay más similitudes que diferencias respecto de las ESG. La principal es la conservación de las ocho horas semana-mes de tecnologías. Se hizo énfasis en indicadores de eficiencia y eficacia en términos de cobertura, egreso y aprovechamiento escolar. La información estadística contrasta entre las zonas urbanas, las rurales y las indígenas en el estado de Hidalgo. No son los mismos, aunque las autoridades

educativas insisten en comparar a los que no son iguales, con la aplicación de los mismos exámenes para todos, sin tomar en cuenta los sentidos distintos que poseen los procesos de formación de las poblaciones escolares urbanas, rurales e indígenas.

La dinámica de los turnos matutino y vespertino pareciera provenir de realidades escolares distintas, porque la escuela determina el tipo de población escolar para ambos turnos; en el vespertino ubican a los estudiantes provenientes de los sectores sociales más pobres de la entidad, además de caracterizarse por mayor rezago e indisciplina escolar, reprobación y deserción; además de presentarse mayor ausentismo por parte de los docentes. Conviene evaluar la pertinencia de los turnos vespertinos en secundarias, para definir políticas al respecto, como desaparecerlos y fundar otras instituciones educativas con turno matutino.

La reforma educativa de 1974, el ANMEB, y la reforma de la educación secundaria de 2006, que se han implantado en las secundarias en México, en los últimos cuarenta años, no han logrado resolver los graves problemas que se viven en las tres modalidades educativas, la reprobación y la deserción escolar. Además, en las tres reformas analizadas en este trabajo, se ha trabajado en las escuelas por asignaturas y por áreas, sin diagnósticos ni evaluaciones académicas y pedagógicas de los programas de estudio, contenidos, formas de enseñanza, mediados por las distintas modalidades de aprendizajes, las necesidades escolares, sobre todo en las regiones de los Silencios.

En México el porcentaje de estudiantes que se inscriben en primer grado a las EST y los que egresan en el tiempo establecido, es diferente debido al rezago educativo, la pobreza extrema, la fragmentación excesiva de contenidos, la baja autoestima, la discriminación, la carencia de un sentido y la falta de un proyecto de vida. Es urgente que la escuela se cuestione sobre su actuación educativa y reflexione sobre cómo construye sus mecanismos para retener a los estudiantes y encauzarlos. Quienes colaboramos en el proceso de formación escolar requerimos de entender mejor la función de la institución en diferentes contextos y en los tiempos actuales, y enfrentar realmente la formación a favor de los estudiantes indígenas, tanto en la sociedad como en las instituciones educativas.

El carácter terminal de esta modalidad, es decir, que los estudiantes al egresar de las EST se incorporen al sector productivo, está sujeto a revisión, debido a que es complicado que alumnos menores de edad y con saberes básicos sobre alguna tecnología sean empleados por el sector público o privado, o establezcan su propia empresa. Urgen revisar y en su caso adecuar las políticas públicas enfocadas a los egresados y rechazados del Sistema Educativo Nacional que no tienen oportunidades de laborar en el campo en que se formaron o en el que pueden imaginar, y se emplean en lo que sea con tal de tener un ingreso.

Es notoria la resistencia que han ejercido los otomíes del Valle del Mezquital y en la zona otomí-tepehua en el estado de Hidalgo; ello les ha permitido existir y enfrentar una modernidad que quiere borrarlos, homogeneizarlos para convertirlos en consumidores, sujetos a otras costumbres ajenas a su realidad sociocultural. Si bien en especial los ancianos, las personas adultas no ceden, se niegan a perder sus costumbres, su lengua, por respeto a su historia, a sus antepasados, a su origen, que viven por momentos o situaciones que los pobladores se ven envueltos en contradicciones respecto a cómo vivir su cultura, sus saberes, sus ritos religiosos, la elaboración de sus bordados, y sus tradiciones musicales.

Es un derecho que aun requiere hacerse valer el brindar educación básica, media superior y superior a todos los estudiantes indígenas mexicanos, de manera gratuita, por justicia y equidad social. Asimismo, hace falta hacer valer la existencia de recursos económicos para dar mantenimiento a las instalaciones, a la maquinaria y equipo en las aulas, talleres y laboratorios, en las escuelas de las regiones indígenas.

Esta investigación si bien constató que el nivel de educación secundaria presenta dificultades en su interior, también posee legitimidad ante los padres de familia que inscriben y envían a sus hijos a la escuela secundaria. Los estudiantes acuden porque todavía no existe otra institución que certifique los estudios previos al ingreso de la educación media superior: por ello conviene revisar pedagógicamente la educación, concebir a la escuela no como un lugar de paso, sino como un proceso con sentido real en las vidas de los estudiantes. Cuestionarse desde los colectivos escolares si ¿la

escuela es un mundo normal?, ¿cómo conquistar parcelas de autonomía?, ¿es normal tanta reprobación y deserción?

Esta crisis de parcelación de contenidos curriculares ha propiciado que los docentes se concentren en la exposición de la clase, el dictado de apuntes, el control del grupo, la aplicación de evaluaciones, el cumplimiento de disciplinas escolares a través de comisiones como: la preparación de honores a la bandera o del periódico mural. Mientras que los directores de las escuelas se han adaptado, y muy bien, a los requerimientos oficiales, han construido mínimos laborales; han logrado que exista estabilidad en su institución, sin conflictos más allá de la escuela, pero son escasos los proyectos de mejora académica para la escuela que dirigen; en otros casos ni siquiera quieren intentarlo ¿Para qué?, expresan algunos.

En las políticas educativas que se aplican en las aulas hay disposiciones que cumplir, indicaciones que transmitir, información que manejar para dar cumplimiento administrativo (planeaciones didácticas, proyectos escolares, calificaciones) mecanismos de control y poder, de los directivos y docentes que constituye lo imaginario de los usuarios de las EST.

En el proceso de diálogo con los Silencios encontré que en lo imaginario construido en torno a los sentidos de la EST en la sociedad otomí, se les reconoce y valora; aunque hay voces otomíes que piden que los maestros que imparten el proceso enseñanza-aprendizaje en zonas indígenas hablen la lengua del lugar, para que se entiendan y convivan con los estudiantes otomíes.

Lo imaginario y su mirada en esta tesis, ha sido reflexión para pensar y dilucidar el objeto de estudio, las entrevistas, y los sentidos que los Silencios han creado y construido en torno a la modalidad de las secundarias técnicas en Tenango de Doria, Hidalgo, institución que junto con la telesecundaria del lugar les genera una toma de decisión para inscribir a los hijos de las familias que lograron concluir los estudios de educación primaria.

Como colofón de esta tesis, la avalancha de reglamentaciones y normas sobre justicia indígena me hicieron pensar que los instrumentos jurídicos y normativos, así como las instituciones enfocadas a las culturas originarias, son un bálsamo

tranquilizante para los pueblos indígenas, para los Silencios, pues siguen esperando que los discursos políticamente correctos que se dicen, que se refieren a ellos, que las políticas públicas tan mencionadas, se hagan realidad allá en su territorio.

Para los Silencios de Tenango de Doria, Hidalgo, los sentidos que han construido, descubierto, creado sobre la secundaria técnica en la región otomí, es de reconocimiento por los conocimientos adquiridos, sus saberes logrados, a través de las tres últimas reformas educativas que se han implantado en las escuelas secundarias. Así como las resistencias que han ejercido y ejercen para conservar su identidad, desde lo imaginario que les permite tomar decisiones, pensar, ser sujetos conscientes, ser sujetos con sentidos.

De Ibarrola (1998: 9) señaló: “Diría que somos un grupo de fanáticos los que investigamos el subsistema tecnológico”, que posee escuelas, alumnado, personal directivo, docente y administrativo, planes y programas de estudio, libros de texto, métodos, políticas educativas, normativa, así como problemas, conflictos, necesidades; y sin embargo, no ha sido estudiado, más que por uno que otro fanático. Me considero uno de ellos.

Planteo algunas interrogantes, ideas y debates que podrían ser investigadas a futuro, por lo que las ubico como propuestas:

- Fortalecer a la escuela pública en las regiones otomíes.

Para hacer realidad que los que menos tienen reciban más y mejor educación, con docentes con el perfil en la asignatura a impartir, pugnar que se vinculen las escuelas con la comunidad, rotar a los docentes para que no sean absorbidos por el medio ambiente, becar a más estudiantes de escasos recursos económicos, que la supervisión escolar visite a este tipo de escuelas con el fin de apoyar, asesorar, acompañar, motivar al personal directivo, docente y administrativo, trabajar con los docentes para que se comprometan con su trabajo.

- Hacer visibles y escuchar a los Silencios, en especial a los adultos, a los mayores que se asumen.

Los otomíes hoy más que nunca, necesitan ser escuchados, tomados en cuenta con más y mejores políticas sociales y educativas en su favor, con la generación de fuentes de trabajo, mejores oportunidades para estudiar y trabajar en actividades productivas.

- Luchar por una secundaria técnica diferente.

Una secundaria técnica distinta a las demás modalidades educativas, que fue el sustento con el que se crearon en los años setenta, con características, intereses y necesidades, del medio urbano y rural, con tecnologías adecuadas a cada región, y por qué no con su propio plan y programa de estudios, sus libros de texto, sus coordinaciones, y docentes con formación para esta modalidad educativa.

- Vencer la cultura del silencio que está muy arraigada en las regiones otomíes.

No sólo es el silencio al que se enfrentan los otomíes, sino también, la invisibilidad de que son objeto por parte del poder político, económico y en las aulas, así como de los que a través de los años, los han discriminado, explotado, y manipulado para usarlos como mano de obra barata.

- Modernizar las ST del país y abrir un debate más amplio con información detallada de la problemática de la secundaria técnica.

Hacer una gran discusión nacional, sobre esta oferta pedagógica, para hacer un diagnóstico, para evaluar si es necesario, para conocer si ha cumplido con los objetivos con los que se fundó hace más de 40 años.

- Superar la partidización de las políticas educativas en educación básica.

Mientras en nuestro país, se siga empezando desde cero al inicio de cada sexenio, mientras cada partido en turno en el gobierno federal implemente sus

propias políticas educativas, sin relación alguna con las gestiones anteriores, nuestro ámbito educativo no tendrá ni pies ni cabeza y sus resultados no serán los esperados. Urgen acuerdos más allá de los sexenios, funcionarios educativos apartidistas, que elaboren planes y políticas educativas a corto, mediano y largo plazo, con rendición de cuentas, y con autoridad moral probada.

Bibliografía

- Aguirre Beltrán, Gonzalo. (1970). "El día panamericano del indio", en: *El Maestro*, SEP, núm. 17.
- (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México, SEP-Setentas.
- (1987). *Regiones De Refugio*. México, INI.
- (1992). *Teoría y práctica de la obra antropológica X, educación indígena*. México, UV, INI, Gobierno del Estado de Veracruz, FCE.
- Alcalá Campos, Raúl. (2002). *Hermenéutica teoría e interpretación*. México, Plaza y Valdés Editores.
- Álvarez García, Isaías et al. (2005). *Los estudios de caso como estrategia para la formación en gestión. Experiencias del sector educativo*. México, Ediciones El Taller Abierto.
- Andere Martínez, Eduardo. (2003) *La educación en México: un fracaso monumental*. México, Planeta Mexicana.
- , et al. (2011). "Hacia una comunidad centrada en el aprendizaje", en: Agüera Ibáñez, Enrique y E. Zebadúa González, *La disputa por la educación*. México, Aguilar, pp. 219-238.
- Antúnez, Serafín. (2000) *La regulación de la convivencia en los centros escolares a través de los reglamentos institucionales*. Caracas, Laboratorio Educativo.
- Anzaldúa Arce, Raúl Enrique. (2004). *La docencia frente al espejo*. México, UAM-X.
- (coord.). (2010). *Imaginario Social*. México, UPN.
- Araneda Valdés, Aladino et al. (2008) *Investigación cualitativa en educación y pedagogía*. Chile, Universidad Católica de la Santísima Concepción
- Arendt, Hannah. (2008). *De la historia a la acción*. Barcelona, Paidós.
- Arfuch, Leonor. (2010). *El espacio biográfico*. Buenos Aires, FCE.
- Aristóteles. (2007). *Ética Nicomaquea*. México, Porrúa.
- Arjim, Tomás. (1974a). "Anteproyecto para el establecimiento de un taller escolar de producción en las escuelas secundarias", en: *Educación*, núm. 7.

- (1974b). “La educación tecnológica en las escuelas secundarias”, en: *Educación*, revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación, núm. 6.
- Arnaut, Alberto. (1998). *La federalización educativa en México*. México, El Colegio de México.
- Arredondo López, María Adelina. (comp.) (2008). *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México*. México, UPN.
- Arriarán, Samuel. (2001). *Multiculturalismo y globalización*. México, UPN.
- (2010). *Filosofía de la memoria y el olvido*. México, UPN.
- y Beuchot, Mauricio. (1999). *Virtudes, valores y educación moral*. México, UPN.
- Augé, Marc. (1996). *El sentido de los otros. La actualidad de la antropología*. Barcelona, Paidós.
- (2004). *¿Por qué vivimos?*, Barcelona, Gedisa editorial.
- Ávila, Agustín *et al.* (1986). *Procesos de organización campesina en las Huastecas*. México, UNAM.
- Avitia Hernández, Antonio. (1999). *La enseñanza útil, historia de la educación secundaria técnica en México*. México, SEP, SEIT, DGEST.
- Beciez González, David. (2005). *Tenía yo un maestro*. México, UPN.
- Benítez, Fernando. (1985). *Los indios de México*. México, Biblioteca Era.
- Beuchot, Mauricio. (2005). *Multiculturalidad y derechos humanos*. México. Siglo XXI Editores, UNAM.
- (2007). *Phrónesis, analogía y hermenéutica*. México, UNAM.
- (2008). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México, FCE, UNAM.
- Bochenski, Joseph María. (2006). *Introducción al pensamiento filosófico*. Barcelona, Herder.
- Bolaños Martínez, Víctor Hugo. (1972). “La reforma educativa”, en: *Magisterio*, revista del SNTE, núm. 131.
- (1977). “Hacia un concepto moderno de educación”, en: *Educación*, revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación, núm. 26.
- (2002). *Sol y sombra en la obra educativa de Jaime Torres Bodet*. México, Porrúa.

- Bonfil Batalla, Guillermo. (2008). *México Profundo*. México, Debolsillo.
- Bourdieu, Pierre. (1997). *Razones Prácticas*. Barcelona, Anagrama
- Bravo Ahuja, Víctor. (1974). "Algunos principios y logros de la reforma educativa", en: *Educación*, revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación, núm. 10.
- (1976). *La obra educativa 1970-1976*. México, SEP.
- Cabrera, Daniel Horacio. (coord.) (2008) *Fragmentos del caos*. Buenos Aires, Biblos.
- Camacho García, Martha Patricia. (2008). "La escuela secundaria: ¿una posibilidad educativa para las mujeres? (1925-1940)", en: Arredondo López, María Adelina. (comp.) *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México*. México, UPN, pp. 293-318.
- Caraco, Albert. (2006). *Breviarios del caos*. Madrid, Sexto Piso
- Castoriadis, Cornelius. (2005a). *Ciudadanos sin brújula*. México, Ediciones Coyoacán.
- (1989) *La institución imaginaria de la sociedad 2*. Barcelona, Tusquets.
- (2004) *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social*. Buenos Aires, FCE.
- (2005). *Los dominios del hombre*. Barcelona, Gedisa.
- (2011). *Historia y creación*. México, Siglo XXI Editores.
- Civera, Alicia. (2008). "La secundaria como un proceso de construcción: un estudio de caso (1925-1980)", en: Arredondo López, María Adelina. (comp.). *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México*. México, UPN, pp. 327-348.
- De Haro Mejía, Antonio. (2011). *Metas. Estado de la educación en México*. México, Mexicanos Primero.
- Díaz Ordaz, Gustavo. (1969a). "Educación técnica", en: *El Maestro*, SEP, núm. 5
- (1969b). "La enseñanza media", en: *El Maestro*, SEP, núm. 11.
- Díaz-Polanco, Héctor. (2006). *El laberinto de la identidad*. México, UNAM
- Díaz Pontones, Mónica. (1996). *Estrategias de enseñanza en la escuela secundaria*. México, Tesis de Maestría DIE, CINVESTAV-IPN.
- Dietz, Gunther. (1999). *Del multiculturalismo a la interculturalidad*. México, CIESAS-Universidad de Granada.
- Dow, James W. (1990). *Santos y supervivencia*. México, SEP.

- Ducoing Watty, Patricia. (2007). "La educación secundaria: un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente", en: *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol. XII, núm. 32. Enero-marzo, México
- Duschatzky, Silvia. (2000). *La diversidad bajo sospecha*. Buenos Aires, FLACSO.
- Dussel, Inés. (2009). "La escuela y la diversidad: un debate necesario", en: *Todavía*, núm. 8.
- Favre, Henri. (1998). *El indigenismo*. México, FCE.
- Ferreiro, Emilia. (2011). *Cultura escrita y educación*. México, FCE.
- y Teberesky, Ana. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI Editores.
- Ferry, Gilles. (2004). *Pedagogía de la formación*. México, Novedades Educativas.
- Follari, Roberto Agustín. (2007). *¿Ocaso de la escuela?* Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- Fornet-Betancourt, Raúl. (2007). *Sobre el concepto de interculturalidad*. México, SEP.
- (2009). *Interculturalidad en procesos de subjetivización*. México, SEP.
- Foucault, Michel. (2008). *Vigilar y castigar*. México, Siglo XXI Editores.
- Frankl, Viktor. (1994). *Ante el vacío existencial*. Barcelona, Herder.
- Fuentes Molinar, Olac. (1983). *Educación y política en México*. México, Nueva Imagen.
- (2000). "Perspectiva de la educación básica en México", en: *Cero en conducta*, vol. 15, núm. 48.
- Gadamer, Hans-Georg. (1988). *Verdad y método*. Salamanca, Sígueme.
- Galván, Luz Elena. (1991). *Soledad compartida una historia de maestros*. México, CIESAS, Ediciones de la Casa Chata.
- Gamio, Manuel. (1948). *Consideraciones sobre el problema indígena*. México, INI.
- (2006). *Forjando patria*. México, Porrúa.
- García Canclini, Néstor (2008). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona, Gedisa Editorial.
- García Vázquez, María de Lourdes. (2011). *Fisura de lo instituido, una historia de caso desde el diseño y desarrollo curricular como vía para favorecer el proceso de formación permanente de profesores en la UPN*. México, UPN.

- Garfias Turok, Santiago. (2011). *El arte popular de Hidalgo*. México, Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo.
- Gilly, Adolfo (comp.) (2010). *Felipe Ángeles en la revolución*. México, Ediciones Era.
- Gimeno Sacristán, José. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Madrid, Ediciones Morata.
- Gómez Campos, Víctor Manuel. (1993). "El valor social, ocupacional y formativo de la educación técnica secundaria", en: *Revista latinoamericana de estudios educativos*, vol. XXIII, 4º Trimestre.
- Gonzalbo Aizpuro, Pilar. (2010). "El virreinato y el nuevo orden", en: Escalante Gonzalbo, Pablo *et al.* *Historia mínima de la educación en México*. México, El Colegio de México, pp. 36-66.
- González Avelar, Miguel. (2000). *La educación del entusiasmo*. México, Biblioteca del ISSSTE.
- González Jiménez, Rosa María. (2008). *Las maestras en México Re-cuento de una historia*. México, UPN.
- Greaves, Cecilia. (2008). "La segunda enseñanza en el proyecto de industrialización (1940-1965)", en: Arredondo López, María Adelina. (comp.). *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México*. México, UPN, pp. 367-380.
- Grondin, Jean. (2002). *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Barcelona, Herder.
- Guerrero Guerrero, Raúl. (1983). *Los otomíes del Valle del Mezquital*. México, INAH.
- Gutiérrez Rodríguez, Irma Alejandra. (2008). *Necesidades humanas, educación secundaria y nuevas tecnologías*. México, Tesis Doctoral UAEH.
- Guzmán, José Teódulo. (1980). *Alternativas para la educación en México*. México, Gernika.
- Heidegger, Martin. (2008). *El ser y el tiempo*. México, FCE.
- Heller, Agnes. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Península.
- Hernández Montes, Maricela y Heiras Rodríguez, Carlos Guadalupe (2004) *Tepehuas*. México, CDI.

- Herrera Montes, Luis. (1974). "Fallas y problemas de nuestro sistema educativo". *Magisterio*, revista del SNTE, núm. 143.
- Hurtado, Guillermo. (2011). *México sin sentido*. México, Siglo XXI, UNAM.
- Ibarrola, María de. (1998). *Tendencias actuales de la educación tecnológica*. *Entrevista con María de Ibarrola*, en: http://biblioteca.cinvestav.mx/indicadores/texto_completo/cinvestav/1998/77315_2.pdf.
- INEE. (2011). *Pisa en el aula*. México, SEP.
- Instituto Hidalguense de la Cultura. (1992). *Catálogo del patrimonio cultural del estado de Hidalgo*, región VII. Pachuca, Gobierno del estado de Hidalgo.
- Iturriaga, José Ezequiel. (1982). "La creación de la Secretaría de Educación Pública", en: Solana, Fernando *et al.* *Historia de la educación pública en México*, tomo 1, México, SEP, FCE, pp. 157-165.
- Katz, Fredrich (2010). "Felipe Ángeles y la decena trágica", en: Gilly, Adolfo (comp.) *Felipe Ángeles en la Revolución*. México, Ediciones Era, pp. 17-36.
- Korsbaek, Leif y Cámara Barbachano, Fernando (eds.). (2009). *Etnografía del sistema de cargos en comunidades indígenas del Estado de México*. México, Mc editores.
- Latapí Sarre, Pablo. (2008). *Andante con brío*. México, FCE.
- (2009). *Finale Prestissimo*. México, FCE.
- Lazarín Miranda, Federico. (2008). "El dilema: en la primaria o en la preparatoria. La dirección de enseñanza secundaria", en: Arredondo López, María Adelina (comp.) *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México*. México, UPN, pp. 249-269.
- León-Portilla, Miguel. (2010). *Visión de los vencidos*. México, UNAM.
- Levinson Bradley, A. (2002). *Todos somos iguales*. México, Santillana.
- López Bárcenas, Francisco. (2005). *Los movimientos indígenas en México*. México, MC editores.
- López Martínez, María Angelica. (2008). *Uso y aplicación de las tecnologías de información y comunicación en el proceso de enseñanza a nivel secundaria: su elección e integración curricular*. Tesis doctoral. México, UAEH.

- López Pérez, Sócrates. (2008). *Puntos de partida para la construcción del sujeto social indígena*. México, UAEH.
- López y Rivas, Gilberto. “Autonomía y educación indígena”, en: *La Jornada*, domingo 26 de mayo de 2013.
- Loyo Bravo, Engracia. (2008). “La escuela secundaria socialista en México. ¿Una opción de educación popular? (1925-1940)”, en: Arredondo López, María Adelina. (comp.). *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México*. México, UPN, pp. 271-291.
- Lozano Andrade, Inés. (2003). *Saberes y cualidades pertinentes en la formación y práctica docente de los profesores de educación secundaria*. México, Tesis Doctoral UNAM.
- (2007). “La disciplina en la escuela secundaria”, en: *Revista electrónica Actualidades investigativas en educación*, vol. 7, núm. 3.
- Luhmann, Niklas. (2005). *Poder*. Barcelona, Anthropos.
- Macías, Pablo. (1979). “La escuela secundaria en crisis”, en: *Magisterio*, revista del SNTE, núm. 200.
- Manzano, Teodomiro. (1950). *Historia de la educación primaria en el estado de Hidalgo*. México, Publicaciones del Museo Pedagógico Nacional.
- Márquez Carrillo, Jesús. (2008). “La primera escuela secundaria de Puebla (1935-1937)”, en: Arredondo López, María Adelina. (comp.) *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México*. México, UPN, pp. 319-325.
- Martín del Campo, Jesús. (1990). “De catedráticos a profes”, en: *Revista Hojas* núm. 4, México.
- Martínez de la Escalera, Ana María. (coord.). (2008). *Estrategias de resistencia*. México, UNAM.
- Matute, Álvaro. (1982). “La política educativa de José Vasconcelos”, en: Solana, Fernando *et al.* *Historia de la educación pública en México*, tomo 1, México, SEP, FCE, pp. 166-182.

- Medina Melgarejo, Patricia. (2009). *Epistemologías de la diferencia*. México, Plaza y Valdés.
- Mejía Zúñiga, Raúl. (1962). *Moisés Sáenz educador de México*. México, Gobierno del Estado de Nuevo León.
- (1972). “Algunos aspectos históricos del proceso educativo de México”, en: *Magisterio*, revista del SNTE, núm. 133.
- Menes Llaguno, Juan Manuel. (2006). *Historia Mínima del Estado de Hidalgo*. México, Miguel Ángel Porrúa.
- (2009). *Teodomiro Manzano*. México, Colección Bicentenario.
- Meneses Morales, Ernesto. (1990). *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*. México, CEE-UIA.
- Montemayor Carlos. (2008). *Los pueblos indios de México*. México, Debolsillo.
- Moreno Moreno, Prudenciano. (2010). *La política educativa de la globalización*. México, UPN.
- Mújica Piña, María Elena. (2011). El programa de Carrera Magisterial: del Acuerdo a la Alianza, en: Navarro Gallegos, César. *El secuestro de la educación*. México, UPN, *La Jornada* Ediciones, pp. 255-278.
- Muñiz-Huberman, Angelina. (2002). *El siglo del desencanto*. México, FCE.
- Nivón Bolán, Amalia. (2005). *La participación de profesores de educación primaria en una reforma educativa: el caso de México (1890-1900)*. México, UPN.
- Olivé, León. (2006). *Inter-culturalismo y justicia social*. México, UNAM.
- Oppenheimer, André. (2010). *¡Basta de historias!*, México, Debate.
- Órnelas, Carlos. (1998). *El sistema educativo mexicano*. México, FCE.
- (2012). *Educación, colonización y rebeldía*. México, Siglo XXI Editores.
- Padilla Arrollo, Antonio. (2008). “De la desobediencia juvenil a la indisciplina estudiantil en la Escuela de Artes y Oficios para varones del Estado de México en los albores del siglo XX”, en: Arredondo López, María Adelina. (comp.). *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México*. México, UPN, pp. 231-247.

- Paulino, Irineo Lucas. (1999). *Entre la neblina...Tenanco lugar amurallado*. México, COBAEH.
- Pedró García, Francesc y Puig Pi, Irene. (1999). *Una perspectiva política y comparada*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- Pérez Enríquez, María Isabel. (2008). "Estrategias de resistencia y las mujeres de los municipios autónomos de los Altos de Chiapas", en: Martínez de la Escalera, Ana María. (coord.) *Estrategias de resistencia*, México, UNAM, pp. 29-38.
- Pieck Gochicoa, Enrique. (2002). *Educación, trabajo y pobreza. Propuesta de una línea de investigación*. León, Universidad Iberoamericana.
- (2005). "La secundaria técnica. Su contribución a la formación para el trabajo en sectores de pobreza", en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. X, núm. 25, COMIE, México.
- Pozas, Ricardo *et al.* (2006). *Los indios de las clases sociales de México*. México, Siglo XXI editores.
- Pozner de Weinberg, Pilar. (1997). "La gestión escolar", en: *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires, AIQUE.
- Quintanilla, Susana. (2008). "La educación no formal de los jóvenes porfirianos", en: Arredondo López, María Adelina. (comp.). *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México*. México, UPN, pp. 205-230.
- Quiroz Estrada, Rafael. (2000). *Las condiciones de posibilidades de aprendizaje de los adolescentes en la educación secundaria*. México. Tesis Doctoral DIE-CINVESTAV- IPN.
- Quiroz Marrón, Julio Francisco. (2006). *La educación contemporánea*. México, UPN.
- Ramírez Grajeda, Beatriz. (2009). *La servidumbre del amo Paradojas del administrador*. México, UAM-A.
- (2010). "Significación y sentido en los procesos de investigación", en: Anzaldúa, Arce, Raúl Enrique (coord.) *Imaginario Social*. México, UPN, pp. 87-109.
- Ramírez Raymundo, Rodolfo. (2000). *Por una nueva escuela pública*. México, SEP.

- Ramos Ramírez, José Luis. (2011). *Identidad socio-étnica de maestros-indígenas-mixtecos*. México, Tesis de Doctorado, ENAH.
- Rebolledo, Nicanor. (2007). *Escolarización interrumpida*. México, UPN.
- Reguillo, Rossana. (2000). *Identidades culturales y espacio público: un mapa de los silencios*. México, Diálogos universitarios.
- Ricoeur, Paul. (2006). *Teoría de la interpretación*. México, Siglo XXI Editores.
- Rochex, Jean-Yves. (2007). “¿Reformar la secundaria o democratizar la escolaridad obligatoria? Problemas escolares y sociales en Francia”, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Sección temática Educación secundaria. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Vol. XII, núm. 32.
- Rockwell, Elsie. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires, Paidós.
- *et al.* (2010). *Nuestros pasos por la escuela*. México, SM Ediciones.
- Rodríguez Gómez, Gregorio *et al.* (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- Rodríguez Ledesma, Xavier. (2008). *Una historia desde y para la interculturalidad*. México, UPN.
- Salcedo Aquino, José Alejandro. (2001). *Multiculturalismo*. México, Plaza y Valdés
- Sancho, Juana María. (2011). “Las TIC no cambian en nada la escuela del siglo XXI”, en: *Gaceta*, UPN, núm. 60, marzo 2011.
- Sandín Esteban, María. Paz. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid, Mc Graw Hill.
- Sandoval Flores, Etelvina. (1997). *Los maestros y su sindicato*. México, DIE-CINVESTAV.
- (2004). *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*. México, Plaza y Valdés.
- (2005). *Expansión de la educación secundaria en México*. París, IPE, UNESCO.
- (2007). “La reforma que necesita la secundaria mexicana”, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Educación secundaria. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, vol. XII, núm. 32.
- *et al.* (2009). *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros*. México, UPN.

- Santos del Real, Annete Irene. (1996). *La secundaria: modalidades y tendencias*. Oaxaca, Instituto Estatal de Educación Pública.
- Schmelkes, Sylvia (2004). "La educación intercultural: Un campo en proceso de consolidación", en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Sección temática Educación intercultural. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Vol. IX, núm. 20, pp. 9-13.
- (2005). *La calidad en la educación primaria*. México, FCE.
- Schopenhauer, Arthur. (2007). *La lectura, los libros y otros ensayos*. Madrid, EDAF.
- Serrano Castañeda, José Antonio. (2007). *Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto*. México, UPN.
- Secretaría de Educación Pública. (1978). *Acuerdo No. 17 para la evaluación del aprendizaje*. México, SEP.
- (1982a). *Acuerdo No. 97 de organización y funcionamiento de las escuelas secundarias técnicas*. México, SEP.
- (1982b). *Manual de organización de la escuela de educación secundaria técnica*. México, SEP.
- (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México, SEP.
- (1993). *Ley General de Educación*. México, SEP.
- (1998). *Lineamientos generales de carrera magisterial*. México, SEP.
- (2006). *Plan de Estudios*. México, SEP.
- (2007a). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. México, SEP.
- (2007b). *Políticas y fundamentos de la educación Intercultural Bilingüe en México*. México, SEP.
- (2011). *Plan de estudios*. México, SEP.
- (2013). *Acuerdo número 658*. México, SEP.
- Skljar, Carlos. (2007). *¿Y si el otro no estuviera ahí?*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

- Solana, Fernando *et al.* (1982). *Historia de la educación pública en México*. Tomos I y II. México, SEP, FCE.
- Stake, Robert. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Ediciones Morata.
- Teller, Jane. (2011). *Nada*. Barcelona, Seix Barral.
- Tirzo Gómez, Jorge. (coord.) (2005). *Educación e interculturalidad miradas a la diversidad*. México, UPN.
- Torres Bodet, Jaime. (2005). *Textos sobre educación*. México, CONACULTA.
- Torres Carrillo, Alfonso. (2011). *La educación popular*. Bogotá, El Búho.
- Torres Sánchez, Rafael. (2010). *El negativo de la Revolución: vida cotidiana*. México, Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo.
- Touraine, Alain. (2000). *Crítica de la modernidad*. México, FCE.
- Valladares de la Cruz, Laura. (2007). “El movimiento indígena en México: Constructores y excluidos de la nueva democracia”, en Robinson, Scott, Héctor Tejera y Laura Valladares, *Política, etnicidad e inclusión digital en los albores del milenio*, México, Porrúa, UAM-I.
- Vasconcelos, José. (2000). *El desastre*. México, Trillas.
- (2009). *Antología de textos sobre educación*. México, Trillas.
- Vattimo, Gianni. (1991). *Ética de la Interpretación*. Barcelona, Paidós.
- Vázquez, Josefina Zoraida. (2010). “Renovación y crisis”, en: Escalante Gonzalbo, Pablo *et al.* *Historia mínima de la educación en México*. México, El Colegio de México, pp. 217-243.
- Vázquez de los Santos, Elena. (2008). *Los tenemos mitos y ritos bordados. Arte textil hidalguense*. México, DGCP-CONACULTA.
- Vélez Aretia, Elena. (1993). *La fuerza de la costumbre en un pueblo otomí*. Pachuca, Instituto Hidalguense de la Cultura.
- Vigueras Monroy, Justino (2000). *Factores que propician el bajo rendimiento, la reprobación y la deserción en la Escuela Secundaria Técnica núm. 59, de Vito, Hidalgo*. Tesis de maestría. México, ILCE.
- Villoro, Luis. (1992). *El pensamiento moderno: Filosofía del renacimiento*, México. El Colegio Nacional, FCE (Cuadernos de la Gaceta, vol. 82).

- (2007). *Los retos de la sociedad por venir*. México, FCE.
- Warman, Arturo. (1981). *Ensayos sobre el campesinado en México*. México, Nueva Era.
- Xirau, Ramón. (1993). *Palabra y silencio*. México, Siglo XXI Editores.
- Zemelman, Hugo. (2002). *Necesidad de conciencia*. Barcelona, Anthropos.
- Zorrilla, Fierro Margarita. (2011). “El futuro de la educación básica: urdimbre de aspiraciones y contradicciones”, en Agüera Ibáñez, Enrique y E. Zebadúa González, (coords.) *La disputa por la educación*. México, Aguilar, pp. 363-387.

Fuentes en línea

- CONAPO (2012) *Consejo Nacional de Población*. <http://www.conapo.gob.mx/> [2012, mayo 8]
- ENLACE (2012) *Evaluación Nacional del logro Académico en Centros Escolares*. <http://www.enlace.sep.gob.mx/> [2012, mayo 8]
- INEGI (2004) *Censo General de Población y Vivienda*. <http://www.inegi.org.mx/> [2012, mayo 8]
- (2010) *Censo General de Población y Vivienda*. <http://www.inegi.org.mx/> [2012, mayo 8]
- Mexicanos Primero (2012) *Estado de la educación en México 2011*. <http://www.mexicanosprimero.org> [2012, mayo 8]

Anexos

En este espacio, se incluyen como ejemplo dos entrevistas realizadas, con el objeto de conocer los sentidos que representa la secundaria técnica en la región otomí, la realidad de estos pueblos en sus palabras, pero además, para dejar constancia de que sí se aplicaron, se transcribieron y analizaron. Dice Arfuch (2010: 190) que la entrevista no hace sino poner en escena el carácter narrativo, construido, de toda experiencia. Además, sostiene que la entrevista ha ganado terreno a la historia de vida, entendida ésta como relato monolítico y ejemplarizador (Arfuch, 2010. 202). Contestaron dos mujeres, cinco varones indígenas, así como cinco alumnos otomíes y cinco alumnos no indígenas con saberes comunitarios. Ésta es la voz y la palabra de los Silencios. Además, se incluyen otros anexos.

Anexo 1: Silencio Antonio

1. ¿Hace cuánto tiempo sabe de la existencia de la secundaria técnica en Tenango de Doria, Hidalgo?

S1: Aproximadamente, desde hace treinta y, desde hace treinta y, desde 1971, no miento, desde 1972.

2. ¿Por qué cree que se fundó la secundaria técnica aquí?

S1: Porque hacía falta, hacia bastante falta, aquí nomás se fundó la escuela técnica número 11, la mera verdad se concentró mucha gente de las comunidades, se venían caminando desde el Nanthé a Tenango que son 2 horas de camino, venía gente de San Nicolás, venía de Santa Mónica, porque muchos padres de familia deseaban o desean superar sus hijos, y este horita bajo un poco es por lo mismo, que ya abrieron otra escuela que es la escuela telesecundaria.

3. ¿Cómo entró en contacto con la secundaria técnica?

S1: Porque yo viví en Tenango, porque yo sembré dos años en ese terreno que abarca esa escuela.

4. ¿Qué beneficios ha obtenido el municipio con la fundación de la técnica en Tenango?

S1: Ha tenido bastante beneficio, porque muchos de los que terminaron esta escuela, muchos de ellos son abogados, maestros, ingenieros agrónomos. Bueno en fin.

5. ¿Qué tecnologías se imparten en la secundaria técnica 11 de su localidad?

S1: Pues, ahí si ignoro un poco, pues este le puedo decir que sí, impacta muchas cosas vuelvo a repetir, muchos de los que estudiaron ahí, están hasta arriba ya, porque en esa escuela, verdaderamente trabajaba mucho, se preocuparon en ese sagrado tiempo, por los niños que atendieron.

6. ¿Las actividades tecnológicas le han brindado conocimientos a los alumnos para auto-emplearse?

S1: Parece que sí, sí parece que sí, porque muchos de ellos horita ni están en Tenango, yo tengo entendido y los conozco, unos están en España, y otros están en otro países, que son mis vecinos, uno se llama Moravi Sevilla y el otro no me acuerdo su nombre, me acuerdo porque son mis vecinos, esos muchachos estudiaron en esa escuela, lo que me he dado cuenta, lo que me acuerdo, son como veintitantas personas que deberás están hasta arriba ya. Cuando empezó a funcionar la escuela telesecundaria, unos niños, nomás estuvieron muchos de ellos, empezaron y después de 6 meses otros un mes, siempre se regresaban a la escuela secundaria técnica.

7. ¿La secundaria ha preparado a los alumnos para continuar en el siguiente nivel educativo?

S1: Bastante, bastante esa escuelita ha sacado muchos alumnos profesionistas vuelvo a repetir muchos son maestros, este catedráticos, este ingenieros, este abogados, si.

8. ¿Alcanza a distinguir la secundaria técnica de la secundaria general y telesecundaria?

S1: No, llevan una delantera la escuela secundaria técnica, porque hasta la fecha se cargan muchos alumnos a esa escuela, que a la escuela telesecundaria, porque no nomás aquí en Tenango estudian ahí, vienen algunos de San Bartolo, de Huehuetla, a mí me consta porque yo le rento aquí a algunos estudiantes que vienen de por allá.

9. ¿Qué le parece el uniforme oficial que portan los alumnos de la técnica?

S1: Me parece muy bien, me parece muy bien, porque muchos de ellos lo que me he dado cuenta, los ponen a sembrar, los ponen a cultivar el campo, el campo se está perdiendo, gracias a esa escuela, muchos de los que estudian saben sembrar maíz, desyerbar, saben el beneficio del campo.

10. ¿Ha tenido conflictos laborales la secundaria en su historia como tal?

S1: Nada, nada no ha tenido absolutamente nada de problemas, funciona, ha funciona bien, nada de problemas.

11. ¿La secundaria técnica ha cumplido con su misión educativa?

S1: Claro que si ha cumplido, si ha cumplido, tienen maestros completamente capacitados, maestros que no nada más cobran la quincena, que se preocupan para sacar adelante a sus alumnos.

12. ¿Conoce los perfiles profesionales de los maestros de esta secundaria?

S1: No, verdaderamente no, pero luego se ve los maestros que si están preparados se ve, se ve, en la forma de trabajar, en la forma de atender a sus alumnos.

13. ¿Qué le gusta más de la secundaria técnica 11?

S1: Me llama la atención esa escuela, vuelvo a repetir, ahí enseñan muchas cosas, trabajo del campo, por ejemplo, vuelvo a repetir, sembrar maíz, a sembrar frijol, a limpiar la milpa, para mí esa escuela no hay otra, me doy cuenta porque yo visité varias veces, cuando fui presidente de los pueblos indígenas el distrito de Tenango a veces me invitaban a las reuniones en esa escuela. Y hasta la fecha para mi es la escuela numero uno.

14. ¿Hay algún aspecto de su funcionamiento que no le satisface totalmente?

S1: No, no, a mi me parece como va, como funciona.

15. ¿Cómo lo podrían mejorar?

16. ¿Qué concepto tienen en Tenango de la secundaria técnica 11?

S1: Pues fíjese que, le voy a decir una cosa, entre escuelas como que si se envidian la escuela telesecundaria con nuestra escuelita, como un trabajador del campo, el que sabe trabajar muy bien la yunta, no le parece como trabaja el otro, así es esto, es como en todas partes, la envidia siempre existe en nuestro país.

17. ¿Cree que la secundaria técnica está contribuyendo a preparar alumnos para que emigren a los Estados Unidos?

S1: Yo pienso que sí, yo pienso que si, en la forma que trabajan los maestros yo pienso que si, de ahí han salido varios, que se van, como le diré, a los concursos, siempre han sacado el primer lugar a veces el segundo lugar, pero no se quedan atrás.

18. ¿Recuerda a algún director que le dio prestigio a la institución?

S1: Conozco a la persona pero, ignoro su nombre, hasta la fecha, no me acuerdo el nombre, trabajó muy bien, muy bien.

19. ¿Está de acuerdo en que las secundarias técnicas son para los hijos de los pobres?

S1: Claro que si para los hijos de todos, para los hijos de todos, nada más que ahí, en todas las escuela, no nada más en esa escuela, los niños indígenas los critican los niños mestizos, porque como indígena no pronunciamos muy bien las palabras, yo soy indígena 100%, y este los niños lo tenían humillado, ahora ya no, por lo que se ve, ya no hay humillación como antes, el mismo gobierno los obliga ahorita a hablar la lengua, como que ahorita, ya no hay humillación como antes, hace como aproximadamente hace como 15 o 20 años los humillaban si hablaban la lengua otomí.

20. ¿Sabe si el supervisor visita con frecuencia esta secundaria técnica?

S1: Pues hasta ahorita no me he dado cuenta, ya tiene un buen tiempo que ya no voy a esa escuelita, allá tengo mis nietos, allá tengo 2 nietos estudiando, como tienen sus padres ellos van a las reuniones cuando los solicitan.

21. ¿Conoce alumnos indígenas que asistan a estudiar a la técnica?

S1: No la mera verdad no los conozco, los conozco de vista pero no sé cómo se llaman, pero si asisten gente, de las las comunidades de Damho, Peña Blanca, Santa Mónica, unos que otros, Temazcalapa unos que otros, San Nicolás, el Nanthe, y otras comunidades más.

22. ¿Al entrar a la escuela los alumnos hablan su lengua otomí, para comunicarse con sus compañeros y profesores?

S1: Algunos si, algunos es que la mera verdad ahora si es que los maestros deben de tener la lengua para que se entiendan con sus alumnos, que los maestros sean indígenas para que se entiendan con los indígenas, también, de que sirve que los

alumnos hablen otomí y los maestros no, si los maestros hablan la lengua los niños indígenas adelantarían más, yo hablo el otomí porque es mi lengua, no me da pena hablarlo, yo hablo delante de quien sea, porque es mi lengua.

Yo cuando estuve en el consejo de los pueblos indígenas, en algunas reuniones yo primero hablaba en mi lengua originaria, pues la mera verdad sí porque yo las comunidades que yo visité, el distrito de Tenango tiene 60% indígenas, 13 comunidades indígenas, pues no yo pienso que no, porque ahorita, los maestros permiten que los niños hablen otomí, el otomí no va a desaparecer, cuando fui presidente de los pueblos indígenas, visité escuelas, (Huehuetla, San Bartolo, 90%), la cabecera municipal de Huehuetla hablan el Tepehua pero la pura cabecera, Agua Blanca solamente tiene 3 comunidades indígenas, el Tepehua tiene otro tono y se pronuncia de otra forma las palabras.

La lengua otomí de Tenango de Doria no es el mismo que el de Ixmiquilpan, cambia el tono, las palabras, cambia, cambia mucho. Le entiendo al náhuatl de Acaxochitlán como el náhuatl de Huachinango, yo le entiendo al náhuatl, yo me crie en Puebla. En ese sagrado tiempo, yo les decía que no les prohibieran el otomí a los niños.

23. ¿Qué hace la escuela ante la fuerte presencia de alumnos indígenas que asisten a la secundaria técnica 11?

24. ¿Le gustaría que a su hijo le enseñaran otomí aquí en la escuela?

S1: Claro que sí. Mis hijos todos entienden el otomí y lo hablan, tengo una hija que es la mayor le habla al 100%, el otomí es maestra, les enseño para que nuestra lengua no se pierda, ahorita a mis nietos les voy enseñando poco a poco, yo les doy clases de vez en cuando, tengo una nieta de 7 años y habla bien el otomí, algunas palabras del otomí casi coinciden con el Inglés, otomí para que no se pierda. Hay tenemos el pueblo de Santa Mónica. En San Nicolás hay ingenieros ya que estudiaron en la escuela secundaria técnica, que hablan bien el otomí.

25.- ¿Qué opinión tiene de los maestros que imparten en la secundaria técnica?

S1: Lo único que pienso que aprendan la lengua de aquí para que los niños adelanten más, no hay comunicación no se entienden, no conviven, los niños sí, tengo algunas personas que vienen de Santa Mónica llegan aquí, platican otomí, son muchachas, yo

siempre les digo me gusta como hablan muchachas otomí, no dejen de hablar de su lengua. Que no les de vergüenza. Cuando venga no dejen de hablar en su lengua.

26. ¿Está enterado si en la escuela respetan el calendario escolar que elaboró la SEP?

S1: Sí, sí cumplen porque hasta la fecha la afama mucho esa escuelita y sé que son muy activos, muy trabajadores los maestros, si les dan clases bien, o no en fin, me informan mis nietos, ya están grandes, porque les pregunto.

27. ¿Cree que en la escuela han tenido logros como institución en concursos, en eventos, en actividades, en ceremonias, en clausuras?

S1: Si, si han tenido, nada más yo no he asistido, ya nomás me platican los que van, los padres, los alumnos, exactamente, yo me entero por medio de ellos.

28. ¿Cuál es el imaginario social sobre la secundaria técnica?

S1: Porque les platican que enseñan muy bien, trabajan muy bien los maestros, enseñan bien, los niños, ellos mismos platican entre ellos, vamos a esa escuela, yo todos los hijos que tengo allá terminaron la secundaria, yo tengo 4 hijos, los 4 terminaron allá la secundaria.

29. ¿Hay rendición de cuentas por parte de la escuela hacia los padres de familia?

S1: Sí, me informan que sí, hay corte de caja creo cada año, no nunca, no, no miento, sí, fui como integrado un tiempo, al comité, claro que si, íbamos seguido, en las reuniones ahí se daba uno cuenta como trabajaban los maestros.

30. ¿Qué futuro le espera a la Escuela Secundaria Técnica 11, de Tenango de Doria, Hidalgo?

S1: Pues yo pienso que esa escuelita va a avanzar más, va avanzar más, que las demás escuelitas, por ejemplo la escuela mi modo de pensar, está saliendo adelante, ojalá que esa escuela siga funcionando a todo tiempo, yo camino por allá, cuando voy a mi rancho, por ahí camino a veces, me doy cuenta la cantidad de alumnos que tienen. Se me viene a la cabeza, esta escuela va a avanzar más, pues sí, yo fui electo como presidente de los pueblos indígenas en 1981, un año como ciego porque ya ve que cuando uno va entrando en una función de estas, porque uno ignora muchas cosas, al siguiente año salí, visité muchas escuelitas, escuelas albergues, me di cuenta a donde trabajaban bien los maestros.

Yo preguntaba si los maestros no faltaba si no eran faltistas, y me decían que en unos no y en otros sí, la misma comunidad les decía que los maestros tenían que trabajar de lunes a viernes, y algunas comunidades como estaban más cerradas todavía, engañaban a la gente, tengo reunión mañana, mañana no vengan niños, hay mucha gente muy cerrada, hoy la gente ya despertó mas, ahorita el maestro que quiera pedir permiso tiene que comprobar su permiso, claro que sí, estamos hablando de hace 25, 27 años, en ese tiempo, la gente todavía estaba más atrasada, había comunidades donde nadie sabía leer.

Por ejemplo en el Nanthe municipio de Tenango, en Santa Mónica había un líder de recibir a los de gobierno, en San Nicolás había un líder, Federico Cajero, había líderes buenos y malos sí, el líder bueno le daba su lado a la gente, el líder malo hora sí, que tenía a la gente como esclavo vaya, yo viví en una comunidad, vuelvo a repetir, se llama Nanthe allá me crie, yo nací en Tenango de Doria aquí llevo 37 años viviendo otra vez.

Esa comunidad era el único que yo recibía a la gente, porque nadie, llegaba algún visitante, la gente no se presentaba, ahí hay ejido, todo el tiempo me ocuparon como secretario del comisariado ejidal, del juez auxiliar, tesorero, consejo de vigilancia, todo el tiempo, presidente, llegaba alguno de gobierno, yo lo recibía, me iban a ver, llegó el licenciado por favor vaya a platicar con ellos, nadie sabía hablar español, el tiempo que le estoy platicando, tiene aproximadamente hace 48 años, invité a la gente, acudí al gobierno a solicitar apoyo para que se construyera una escuelita, no había ni brecha.

Palabras finales

S1: Lo que yo le deseo a todos mis hermanos indígenas, que hagan un esfuerzo, el que no sabe, nada hace, porque en la vida en que vivimos, el que no sabe nada da lástima, el tiempo que vivimos, ya no sirve la primaria, ahora la secundaria, yo le estoy hablando, Tenango tiene 7 comunidades, San Bartolo el 90% son indígenas, Huehuetla lo mismo, el único municipio que no tiene indígenas es agua blanca, hay personas que hablan el otomí, son personas que se han ido de Tuto municipio de San Bartolo Tutotepec, que se han ido para allá, muchas gracias, que bien que se acordó de

nuestro municipio, que bien que se acordó de los indígenas de Tenango, ojala que nos siga visitando maestro, queremos que no se olvide de Tenango de Doria, muchas gracias.

Anexo 2: Silencio Emigdio

¿Qué hay con el otomí?

S7: Eh, es una lengua que se ha perdido aquí en Tenango, en Tenango en la cabecera municipal se ha perdido, los únicos lugares donde se conserva es Santa Mónica y San Nicolás, dos lugares de la cual tenemos alumnos y ellos yo creo también han sentido ese rechazo, como alumnos han tenido rechazo, porque no pronuncian bien las palabras. Yo he tratado de defenderlos, de decirles que no deben apenarse y si se equivocaron a eso vienen a la escuela a equivocarse, si ya supieran qué sentido tendría la escuela.

Me ha costado mucho el poder hacer esto no, porque incluso los muchachos algunos se niegan, se niegan a decir que hablan alguna lengua materna, o que son nativos de aquí, aunque la hablen, si, porque por la misma discriminación que existe, por la misma auto-discriminación podría decir, porque no existe la discriminación, sino uno mismo, se excluye, se minimiza uno. Es muy difícil poder este, poder este, decir soy tepehua en este caso yo, yo en lo particular le quisiera comentar ahorita que está tomando esto, yo me avergonzaba andar con mi mamá, me avergonzaba andar con ella porque viste con traje típico, y era motivo de burla de mis compañeros. Es a través de la escuela que me di cuenta de otras cosas.

Es una cuestión de orgullo, yo incluso le reclamaba y le decía que por qué no me enseñó a hablar bien tepehua, yo aprendí a hablar tepehua por una abuelita postiza, y me decía: hijo, para qué enseñarte una lengua, por la cual te iban a hacer burla.

Y que en una muestra intercultural aquí en Tenango de Doria, le decía a los, al jefe del sector y a otras autoridades educativas, que ellos tenían la culpa que la lengua se perdiera esto, ellos impedían, estaba prohibido hablar una lengua materna dentro de una aula, les decía ustedes son los culpables, se niegan, no aceptaban, se niegan.

¿Qué sentido tiene la escuela secundaria técnica 11 en esta región otomí?

S7: Empezaría por comentarle primero que, como que, yo a esta escuela cuando llegué como que la vi en decadencia, y el día que, cuando yo me ascendieron frente a grupo, cuando yo ascendí frente a grupo, pensé que la técnica 11 se iba acabar la técnica, yo pensé. Incluso un maestro que me dio clases en COBAEH Tenango de Doria, me hacia burla que está escuela se iba a cerrar y que iba a ser para bodega, o para guardar animales, y pensaba que si iba a pasar yo creo. Pero hoy no sé qué ha pasado, no sé en qué ha influido, pero la escuela está de pie, y es una alegría inmensa para mí ahorita al ver la matrícula ya elevada, ya grande.

Yo no me atrevería a decir lo que el maestro me decía no me atrevería, solamente me da alegría, me da, si mucha alegría, el saber que nuestra escuela está de pie, el saber que técnica 11 tiene credibilidad. Y no sé por qué había perdido credibilidad, la verdad no sé, yo nueve años en técnica 11, nueve años en el sistema, nueve años en la escuela en la cual yo he aprendido muchas cosas, pero que técnica 11 está de pie, y hemos tratado de que todos los maestros traten de defender y que los chicos estudien.

Pese a que tienen la presencia de la telesecundaria aquí enfrente.

S7: Pero como que se ha politizado eso maestro, estaba perdiendo seriedad la técnica 11, y como la gran mayoría de maestros no se quedaban aquí, llegaban tarde, no llegaban, eso va perdiendo seriedad, no entraban, hoy los maestros que estamos aquí en técnica 11, nos quedamos aquí, en Tenango de Doria y dentro de la comunidad, aquí. Tratamos de no andarnos emborrachando, porque eso nos ha dado credibilidad, hoy los maestros estamos más unidos, tratamos de que la comunidad siempre nos vea platicando, y siempre bien, esto ha hecho que técnica 11 esté bien.

Por ejemplo, el que según no nos preparábamos, el que siempre, siempre el ahí se va, los alumnos andaban fuera de la escuela, todo esto fue reclamo, nos lo decían en reuniones. Hemos tratado de cuidarnos, de no faltar, y que sus hijos no salgan de la escuela, que sus hijos estén en clases, de no faltar y de prepararnos más, eso le ha dado seriedad a la escuela, le ha dado mayor seriedad.

¿Qué le gusta de esta escuela?

S7: Yo creo, esta escuela es para mí lo máximo que me ha pasado, me abrió las puertas, claro con la ayuda de personalidades, que confiaron en mí, que yo les decía es

que no me gusta barrer, entonces ponte a estudiar, alguien me llevo a COBAEH y en COBEH me aceptaron, y yo esta escuela para mí es lo más bonito que me ha pasado. Me ha visto nacer, como otra persona, esta escuela para mí es lo máximo, lo he dicho públicamente, a los alumnos muchas veces les he dicho, yo a esta escuela la quiero mucho y a ustedes igual.

Para mí esta escuela es lo máximo, esto yo creo jamás se me va a olvidar, haber hecho aquí en COBAEH, haber hecho la normal superior es lo máximo que me ha pasado, y esta escuela más que nada. Incluso en mi documento hago un, hago un agradecimiento, recalco técnica 11 como institución como escuela, como lo que sea, que me abrió las puertas, para seguirme preparando.

¿Le gustaría estudiar una maestría?

S7: Muchas ganas, tengo esa gran curiosidad de hacer maestría, esa enorme curiosidad de hacer maestría, la verdad que si y siguiendo trabajando aquí en Tenango. Por qué, porque siento que se puede hacer mucho en la educación, y la educación es un trabajo, o un o algo muy, muy satisfactorio, muy digno de hacerlo. En lo particular es lo máximo que me ha pasado, el dar clases para mí es pasión, es pasión, es alegría.

¿Cómo se expresan los alumnos otomíes?

S7. A algunos chicos no quieren hablar, es muy difícil arrancarles unas palabras, me ha costado mucho, pero cuando lo hacen, digo entre mí ¡qué bueno!, le digo es lo mejor que pude haber hecho. Como maestro se cometen muchos errores al principio la cosa es ir aprendiendo de ellos, es aprender de ellos, hoy he tratado de ya no cometer tantos, incluso traer algo, una actividad para los chicos, porque ha sido el reclamo de los muchachos a veces, profe., porque no, nos fastidia esto nos fastidia lo otro, recuerden que hay momentos para distraerse luego les digo, podemos ir a jugar un rato, pero aquí estamos en el aula hay que trabajar, quiere seriedad, quiere tranquilidad. Me ha costado, no digo que todo es maravilloso porque hay momentos en que todo se va a la basura, todo lo que traías de actividades, no funcionó, y se fue y se fue, y no lo tomaste nota, hoy he tratado de corregir esto. Ya tengo mi libreta, he tratado de escribir, esto dijeron los chicos, esto no resultó, para tratar haber que puedo rescatar, como un diario, como una bitácora.

¿Cree usted que algún día la lengua indígena desaparezca?

S7: Estamos a tiempo, ya está perdiendo mucho, estamos a tiempo, si se puede rescatar, aunque se ve ya lejos, por ejemplo, alguien, yo creo que alguien me decía, me decía, los tepehuas, dentro de 10 años ya no va a haber tepehuas, por qué ya no va a haber trajes típicos, mi madre es de las personas, habrá como 60 mujeres de edad ya todas de edad. Cuando muere una persona que viste traje típico, que habla la lengua se está muriendo la lengua junto con ella y más si no hacemos algo. Si lo llevo a Santa Mónica, si lo llevo a San Nicolás, si lo llevo a Huehuetla, va a ver que el traje típico lo usa la gente adulta, ya no joven.

Yo le decía una vez a un director de UPN, que porque no implementaba en UPN, que se llegará con traje típico a clases, ya que de acuerdo a los lineamientos de UPN, hay que saber una lengua materna, bueno cuando menos con el traje típico sería formidable, pero hay compañeros que no usarían un traje típico, implica mucho. Qué impacto sería llegar a la escuela con un traje típico, como se vería, cuál sería la reacción del alumno al verte con traje típico.

A veces como maestro, no le he encontrado ese objetivo, no le he encontrado el verdadero sentido de las muestras, yo no le he encontrado el verdadero sentido de las muestras, expresamos ideas pero de un texto, no de una vivencia real de la reunión, es un ratito, y ya, no pasa de un evento nada más, pasajero exactamente y ya. Yo creo que sería interesante que la muestra trascendiera más allá, se fuera hacia la comunidad, que no se quedara en las aulas, hay que hacer un proyecto para llevarla a la comunidad, eso implica sentarse a trabajar, y desgraciadamente no tenemos ese hábito, en lo particular me cuesta mucho, sentarme a trabajar, a escribir.

La gente en la ciudad, piensa que es muy fácil ser maestro, que es lo más sencillo del mundo, que es lo más fácil, le digo uno trabaja en un grupo y ve la realidad, es cansado, no es fácil, cuesta en verdad, cuesta, les digo no. Le decía a un maestro, trabajar 34 horas frente a grupo, no es fácil, en verdad, no es fácil, en verdad cuesta, estar con adolescentes bien inquietos, no es fácil, en verdad cuesta. Yo decía que como maestro no puedes rendir tanto, yo decía que para que la educación empezara a

cambiar, yo creo de esta manera empezáramos a hacer cosas, pero, esto se ve como un sueño, no porque todos queremos dinero, la situación económica.

¿Qué concepto se tiene en Tenango sobre esta escuela?

S7: Muchos comentarios, tanto positivos como negativos, últimamente más positivos que negativos, últimamente le digo con la llegada de alumnos el concepto ha mejorado.

¿Qué no le gusta de la 11?

S7: En lo particular todo me gusta de la 11, todo, la verdad todo me gusta, y yo creo que como compañeros todos nos llevamos bien, en términos generales nos llevamos bien como compañeros, mucho personal joven, los mayores se jubilaron, yo creo que eso hace que estemos más unidos, no sé.

¿La secundaria técnica de Tenango ha sido dirigida por alguien de aquí?

S7: Nunca, nada, nadie, ni de Tenango, ni de la región, nadie, aquí en Tenango de Doria, nadie la ha dirigido gente de Tenango, yo en mi caso aquí, yo no podía creer, fueron tres años nada más y me pagaron. Dejé de ser el alumno más dedicado, como que mi rendimiento académico bajó. Todavía no acababa la normal y ya estaba regularizado, eso en lo particular me afectó un poquito, por qué me afectó, el hecho de ganar dinero empiezas a cambiar, te empiezas a divertir. Y cuando no tienes dinero no te queda de otra, más que estar en tu cuarto.

¿Algo más que quiera agregar?

S7: Que nos visitaran autoridades, que tomaran más seriedad a la escuela, que nos dejaran de ver como la escuela marginada, la escuela abandonada, la escuela que no tiene nivel académico, yo creo que eso sería motivo de orgullo, que una vez al año que nos vinieran a visitar, a dar asesoría, aquí está esto. Tenango no está lejos, yo iba cada ocho días a Pachuca en el mismo día, ahora en unidad es más rápido, si es cansado. No en plan de regaño, en plan de compañerismo, una vez al año, yo en el tiempo que llevo, nunca ha venido nadie a visitarme.

No dude en venir, si quiere más información de otra lengua, en Huehuetla tiene las puertas abiertas se puede ir a quedar a su pobre casa, y disfrutar de otro paisaje también, no dude en venir, podemos ir a mi casa.

Anexo 3: Concentrado del estado del conocimiento

| Estudio, año, autor y lugar | Metodología | Teóricos | Hallazgos |
|---|----------------------------|--|---|
| <p>“Todos somos iguales” 2002 Levinson Tesis doctoral San Pablo, Michoacán</p> | <p>Etnografía</p> | <p>Clifford Bourdieu Wacquant McLaren Marcus</p> | <p>Los alumnos valoran más sus semejanzas que sus diferencias. Responden creativamente a los contextos escolares: la igualdad es la principal preocupación de todos sus participantes.</p> |
| <p>“El valor social, ocupacional y formativo de la secundaria técnica” 1993 Gómez Bogotá Medellín Bucaramanga</p> | <p>Trabajo cualitativo</p> | <p>Bourdieu Durkheim Apple Sharp</p> | <p>La escuela sin sentido expulsa estudiantes. Es nivel de paso hacia otro superior. Es para pobres, marginados o estudiantes menos capaces. La ausencia de sentido, significado o relevancia de la experiencia educativa para los jóvenes, es una de las causas de la deserción.</p> |
| <p>“La transición a la educación secundaria” 1997 Gimeno Valencia Andalucía</p> | <p>Estudio cualitativo</p> | <p>Derricott Hargreaves Foucault Bourdieu</p> | <p>Incremento de la presión evaluadora, que reclama en el educando una alteración de sus hábitos de trabajo. La transición supone procesos de desajuste personal, es fuente de inseguridad, ansiedad y motivo de fracaso escolar para algunos estudiantes.</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p>“Estrategias de enseñanza en la escuela secundaria” Díaz 1996 Tesis de maestría Al norte de la ciudad de México.</p> | <p>Perspectiva etnográfica</p> | <p>Coll Perkins Zabala Levinson</p> | <p>Exposición oral del maestro, interrogatorio a los alumnos, resolución de ejercicios y cuestionarios, el dictado, la lectura en voz alta por parte de los estudiantes son las que aparecieron con mayor frecuencia. Para muchos alumnos, los contenidos sólo cobran relevancia con relación a la asignación de calificaciones.</p> |
| <p>“Saberes y cualidades pertinentes en la formación y práctica docente de los profesores de educación secundaria” 2003 Lozano Tesis doctoral Ciudad de México</p> | <p>Estudio cualitativo</p> | <p>Bourdieu Foucault Giroux McLaren Moscovici Berger y Luckman</p> | <p>Describe la obsesión por el control y mantener el orden, la disciplina de la institución, el directivo y el orientador como los guardianes del orden. Comenta un alumno: “Vivimos en un reclusorio”. Quizá ese sentir se deba a la burocratización y anomia de docentes, a profesores demeritados, desanimados y rutinizados para sobrevivir.</p> |
| <p>“La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes” 2004 Sandoval Tesis doctoral Distrito Federal</p> | <p>Enfoque de la etnografía</p> | <p>Heller Gramsci Ginzburg Geertz Bourdieu Rockwell</p> | <p>La secundaria en México es la que menos unidad educativa tiene. Tampoco los alumnos actúan igual con todos los maestros. Las calificaciones son un mecanismo de poder de los docentes. Por prestigio de la escuela hablamos de una categoría social construida tanto por los maestros como por los usuarios.</p> |
| <p>“La docencia frente al espejo” 2004 Anzaldúa Tesis doctoral</p> | <p>Desde un marco teórico psicoanalítico</p> | <p>Kaës Freud Balint Castoriadis Lacan</p> | <p>El magisterio de educación básica sigue invistiendo esta profesión con significaciones idealizadas. El maestro asume el papel de agente del poder del dispositivo pedagógico.</p> |

| | | | |
|--|-----------------|---|---|
| UPN | | Foucault | gico. El poder recluta a los maestros como “apóstoles”, pero en la realidad les asigna tareas de carceleros. |
| “La secundaria técnica y su contribución a la formación para el trabajo en sectores de pobreza” 2005 Pieck Medio urbano, rural e indígena. | Estudio de caso | De Ibarrola De Moura Castro Muñoz Izquierdo Sandoval | La ST puede continuar como una opción en el nivel de la educación básica. Las posibilidades de estudio en niveles superiores en las comunidades son limitadas. Es necesario evaluar a la ST en todos sus niveles. |
| “Uso y aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza a nivel secundaria” 2008 López Tesis doctoral Medio urbano y rural | Descriptivo | Morin Cabero Buckingham Castells Bartolomé | Los profesores usan más los medios audiovisuales tradicionales que las computadoras o internet. Las escuelas estudiadas manejan esquemas tradicionales de enseñanza. Falta de capacitación de los docentes en el uso y manejo de los medios o las tecnologías de información y la comunicación, así como una especie de rechazo a las mismas. |
| “Necesidades humanas, educación secundaria y nuevas tecnologías” 2008 Gutiérrez Tesis doctoral Medio urbano | Descriptivo | Hargreaves Gimeno Heller Maslow Delors | Urge transformar los procesos de formación de los profesores. La estrategia metodológica recomendada para la integración de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, parte de organizar los contenidos del currículo. |

Cuadro de elaboración propia con base en los datos del estado de conocimiento.

Anexo 4: Acuerdo número 97 (artículo 3º)

| |
|--|
| I. Propiciar que se cumplan los objetivos de la educación secundaria técnica, con absoluto apego a lo establecido en el artículo 3o. constitucional y a los demás principios contenidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la Ley Federal de Educación. |
| II. Inducir y capacitar al educando en el conocimiento y aplicación de las técnicas de una actividad tecnológica que le permita incorporarse de manera inmediata a una actividad productiva. |
| III. Proseguir la labor de la educación primaria en relación con la formación del carácter, el desenvolvimiento de la personalidad crítica y creadora, y el fortalecimiento de actitudes de solidaridad y justicia social; |
| IV. Promover condiciones para el desarrollo integral del educando y su adaptación al ambiente familiar, escolar y social, procurando orientar sus capacidades, intereses e inclinaciones hacia su plena realización; |
| V. Estimular el conocimiento y la valoración de la realidad nacional para que el educando esté en condiciones de participar en forma consciente y constructiva en su transformación; |
| VI. Brindar una formación humanística, científica, técnica y artística, que permita al educando afrontar situaciones concretas con capacidad resolutive, espontaneidad, seguridad y economía de esfuerzo; |
| VII. Proporcionar una sólida formación moral que propicie el sentido de responsabilidad y de servicio, y el respeto a otras manifestaciones culturales, a los derechos de los demás y a la dignidad humana; |
| VIII. Promover las actividades encaminadas a la formación de hábitos y actitudes deseables, respecto de la conservación de la vida y la salud física y mental del educando; |
| IX. Desarrollar en el educando la capacidad de participar activamente en su propia formación, considerada ésta como un proceso permanente a lo largo de su vida; |
| X. Intensificar la formación del educando, en cuanto a la significación auténtica de los problemas demográficos, a la urgente necesidad de proteger y conservar los recursos naturales y a la necesidad de contribuir a mantener el equilibrio ecológico; |
| XI. Proporcionar al educando las bases de una educación sexual adecuada a su grado de evolución personal; |
| XII. Desarrollar en el educando el respeto por el patrimonio material y espiritual de la Nación, y capacitarlo para su aprovechamiento en forma racional y justa, y |
| XIII. Proporcionar al educando una formación general que lo habilite para su pre-ingreso al trabajo y para el acceso al nivel educativo inmediato superior. |

Fuente: Cuadro de elaboración propia a partir del Acuerdo 97, SEP, 1982a: 2-3.

Anexo 5: Funciones directivas de secundarias técnicas

| | |
|--|--|
| Director | Planear, organizar, dirigir y controlar las actividades docentes, de formación tecnológica, de asistencia y de extensión educativa, así como las administrativas y de intendencia del plantel, de acuerdo con los objetivos de la educación secundaria técnica y los lineamientos que establezcan las autoridades educativas correspondientes. |
| Subdirector | Programar, organizar y controlar las actividades docentes de formación tecnológica de asistencia y de extensión educativa así como las administrativas del plantel de acuerdo con los lineamientos que establezcan las autoridades correspondientes mediante la dirección del mismo. |
| Coordinación de Actividades Académicas | Coordinar el desarrollo de las actividades académicas conforme a los lineamientos que establezcan las autoridades superiores mediante la dirección del plantel. |
| Coordinación de Actividades Tecnológicas | Coordinar el desarrollo de las actividades tecnológicas de acuerdo con los lineamientos que establezcan las autoridades superiores mediante la dirección del plantel. Difundir entre el personal docente los planes y programas de estudio, los métodos y las técnicas educativas del área tecnológica. |
| Coordinación de Asistencia Educativa | Coordinar los servicios de asistencia y extensión educativa que proporciona el plantel, de acuerdo con los lineamientos que establezcan las autoridades superiores, mediante la dirección del mismo. |

Fuente: Elaboración propia a partir del Manual de Organización de la escuela de educación secundaria técnica, SEP, 1982b.

Anexo 6: Información general sobre los Silencios entrevistados

| Silencios | Antonio | Amalia | Aída | José | Basilio | Apolinar | Emigdio |
|-----------|---------|--------|------|------|---------|----------|---------|
| Edad | 67 | 42 | 35 | 78 | 47 | 70 | 43 |

| | | | | | | | |
|----------------|--------------|------------|---------------|-----------------|---------------|----------------|-----------------|
| Origen | Tenango | Tenango | San Bartolo | Tenango | Tenango | Tenango | Huehuetla |
| Estudios | 1º. Primaria | Secundaria | Normal Básica | Normal Superior | Normal Básica | 1º Primaria | Normal Superior |
| Habla el otomí | Sí | No | Sí | No | Sí | No | Sí |
| Empleos | Peón | Hogar | Profesora | Profesor | Profesor | Administrativo | Profesor |

Anexo 7: Glosario de acrónimos y siglas

ANMEB: Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica

AGEH: Archivo General del Estado de Hidalgo

BM: Banco Mundial

CM: Carrera Magisterial

CONAPO: Consejo Nacional de Población

COBEH: Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo

CDI: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas

CEIA: Conservación e Industrialización de Alimentos

CERESO: Centro de Readaptación Social

CNDH: Comisión Nacional de los Derechos Humanos

CONALTE: Consejo Nacional Técnico de la Educación

CONAPRED: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación

CREN: Centro Regional de Educación Normal

DIE-CINVESTAV: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados

DGEI: Dirección General de Educación Indígena

EST: Escuelas Secundarias Técnicas

ESG: Escuelas Secundarias Generales

ESTV: Escuelas Telesecundarias

EZLN: Ejército Zapatista de Liberación Nacional

ENLACE: Evaluación Nacional del Logro Académico en los Centros Escolares

FMI: Fondo Monetario Internacional

FEP: Federación de Escuelas Particulares

INEE: Instituto Nacional de Evaluación Educativa

INEGI: Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática

IFE: Instituto Federal Electoral

IPN: Instituto Politécnico Nacional

ILCE: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa

INALI: Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas

PRD: Partido de la Revolución Democrática

PAN: Partido Acción Nacional

PRI: Partido Revolucionario Institucional

PEC: Programa Escuelas de Calidad

PISA: Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes

RES: Reforma de la Educación Secundaria

SEP: Secretaría de Educación Pública

SNTE: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo

UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México

UPN: Universidad Pedagógica Nacional

UAM: Universidad Autónoma de México

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura

UAEH: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Anexo 8: Fotos



Celebración de los Silencios en el Cerro Sagrado, 3 de mayo de 2012



Instalaciones de la Escuela Secundaria Técnica 11, Tenango de Doria, Hidalgo



Fachada Principal de la Presidencia Municipal de Tenango de Doria, Hidalgo



Silencios en la peregrinación anual al Cerro Sagrado del 3 de mayo de 2013



Tenangos, bordados en manta blanca con hilos multicolor