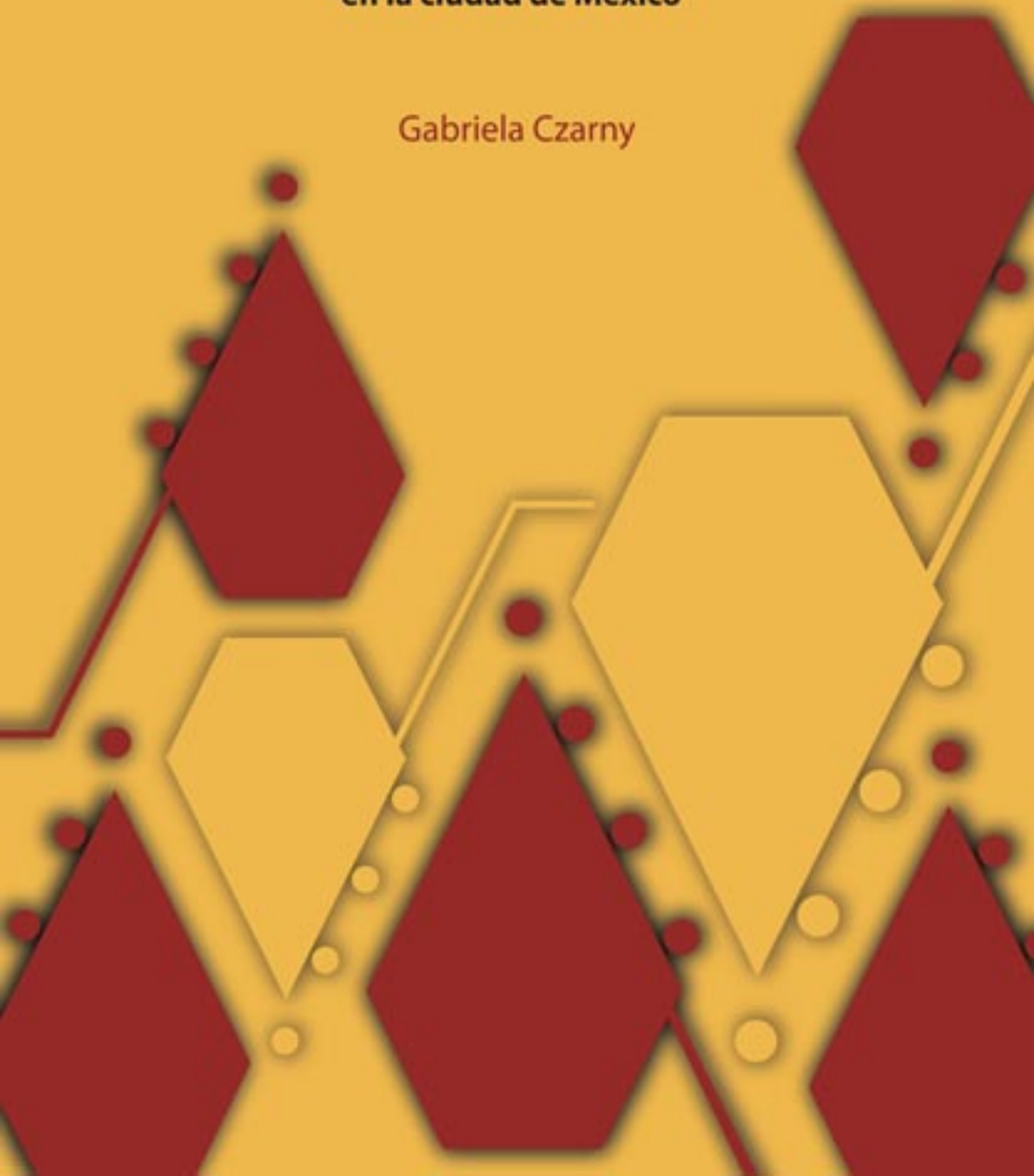


UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

PASAR POR LA ESCUELA

**Indígenas y procesos de escolaridad
en la ciudad de México**

Gabriela Czarny



Pasar por la escuela

Indígenas y procesos de escolaridad
en la ciudad de México

Pasar por la escuela
Indígenas y procesos de escolaridad
en la ciudad de México

Gabriela Czarny



Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México
Gabriela Czarny

Sylvia Ortega Salazar
Rectora

Aurora Elizondo Huerta
Secretaria Académica

Manuel Montoya Bencomo
Secretario Administrativo

Adrián Castelán Cedillo
Director de Planeación

Juan Acuña Guzmán
Director de Servicios Jurídicos

Fernando Velázquez Merlo
Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña
Director de Unidades UPN

Juan Manuel Delgado Reynoso
Director de Difusión y Extensión Universitaria

Coordinadores de Área Académica:

María Adelina Castañeda Salgado
*Política Educativa, Procesos Institucionales
y Gestión*

Alicia Gabriela Ávila Storer
Diversidad e Interculturalidad

Cuahtémoc Gerardo Pérez López
*Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias,
Humanidades y Artes*

Verónica Hoyos Aguilar
*Tecnologías de la Información
y Modelos Alternativos*

Eva Francisca Rautenberg Petersen
Teoría Pedagógica y Formación Docente

Diseño y formación: Rayo de Lourdes Guillén Castrillo
Revisión: Armando Ruiz Contreras
Diseño de portada: Jesica Coronado Zarco

1a. edición 2008

© Derechos reservados por la autora Gabriela Czarny

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco Núm. 24,
Col. Héroes de Padierna, Tlalpan, C.P. 14200, México, D.F. www.upn.mx
ISBN 978-607-413-010-2

LC5148
M6
C8.6

Czarny, Gabriela

Pasar por la escuela : indígenas y procesos de
escolaridad en la ciudad de México / Gabriela Czarny
México : UPN, 2008 284 p. --

ISBN 978-607-413-010-2

I. Triquis -- México (Ciudad) 2. Educación
indígena I. t.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Impreso y hecho en México.

Índice

AGRADECIMIENTOS	7
PRÓLOGO	9
HISTORIAS, SIGNIFICADOS Y ESCOLARIDAD: UNA INTRODUCCIÓN.....	14
CAPÍTULO 1.	
NARRAR LA HISTORIA DE OTROS: LA LECTURA	
Y LA ESCRITURA DEL MATERIAL ETNOGRÁFICO	31
Escuchar a los otros y la producción de significados.....	31
Marcos, Pedro y Federica: subjetividad, voces y textos	43
La escuela entre narrativas de oposición: a propósito de la metáfora <i>pasar por la escuela</i>	51
CAPÍTULO 2.	
SENTIDOS PARA LA ESCUELA: LA RELACIÓN DE LOS PUEBLOS	
INDÍGENAS CON LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.....	63
La construcción de la diferencia en el sistema educativo: entre la invisibilidad y la visibilidad de los indígenas	63
Salir de la encrucijada en que se encuentra la escuela (a modo de perspectivas).....	93
CAPÍTULO 3.	
LA COMUNIDAD TRIQUI EN LA CIUDAD	
Y EN LA ESCUELA.....	105
Sobre los triquis de la calle López en la ciudad de México	105
Algunas notas sobre el poder y la autoridad en una comunidad indígena	113
La comunidad triqui extraterritorial.....	118
Expectativas sobre la escolaridad.....	131
Asistir a la escuela como comunidad	137

CAPÍTULO 4.	
REPRESENTACIONES CRUZADAS EN TORNO	
AL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN LA ESCUELA.....	141
Atravesar el español en la escuela	142
La compleja presencia de la relación entre la lengua y la identidad en la escuela.....	149
“Cambiar por asistir a la escuela”: una experiencia entre la continuidad y la ruptura	164
CAPÍTULO 5.	
LA ESCUELA ENTRE SABERES	177
Saber por asistir a la escuela y por ser miembro de la comunidad.....	178
La “noción de persona” y la de “experiencia” como referentes de los procesos de aprendizaje.....	186
Los vínculos sociales como potenciadores de relaciones interculturales y de aprendizajes	197
CAPÍTULO 6.	
LA NOCIÓN DE MEMBRESÍA COMO ORIENTADORA	
DEL PASAJE POR LA ESCUELA	208
Valores sociales y nociones alternas en torno al saber que se adquiere por la escuela.....	210
Sentidos alternos sobre el pasaje por la escuela: “estudiar para servir a la comunidad”	222
Sentidos diversos sobre la noción de aprendizaje.....	232
CAPÍTULO 7.	
NOTAS PARA PENSAR LA EXPERIENCIA ESCOLAR	
EN SOCIEDADES PLURALES.....	240
Multiplicidad de sentidos para la escolaridad	241
La escuela entre la etnicidad y las ciudadanías	247
Nociones alternas de la escolaridad.....	251
BIBLIOGRAFÍA.....	257
ANEXOS.....	280

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo está vinculado con el apoyo de muchos, y a todos ellos mi agradecimiento. En primer lugar, mi gratitud a Ruth Paradise, quien una vez más me permitió ampliar mis perspectivas sobre el tema y sobre la vida; entre los diálogos de este tiempo he reaprendido el significado y los efectos de lo que es la confianza.

A los maestros, directivos y alumnos de la escuela primaria “Agustín Rivera”, de la ciudad de México, escenario de referencia inicial para pensar la relación entre la experiencia escolar y las diversidades en ella presentes; en especial a Juan Manuel Rodríguez, quien me facilitó el conocimiento de distintas situaciones que presentan las escuelas del Distrito Federal, a las que asiste población de diferentes comunidades indígenas. En particular, a los miembros de la comunidad triqui en la ciudad de México, quienes me permitieron compartir reflexiones y pensamientos sobre lo que es migrar, estudiar y criar niños; por dar testimonio, una vez más, de las obviedades y silencios construidos.

A Elsie Rockwell, Antonia Candela, Silvia Schmelkes y Maya Lorena Pérez Ruiz, quienes en sucesivas etapas han compartido preocupaciones, aportando comentarios que indudablemente han enriquecido este trabajo. A Stefano Varese, a quien debo muchos aprendizajes sobre la discusión en torno a los pueblos indígenas y la migración. A Elena Achilli y Graciela Batallán, quienes tienen mucho que ver con los inicios de mis primeras preguntas antropológicas. A Justa Ezpeleta y Celma Agüero, quienes acompañaron los instantes cotidianos en los que me he perdido y a los que he vuelto para reencontrar los sentidos. A Elba Gigante y Ernesto Díaz-Couder, referentes de discusión para esta temática; en particular a Elba, quien leyó una versión preliminar del trabajo ayudándome a repensar aspectos centrales que me recuerdan, una vez más, el compromiso y la utilidad de las palabras que ponemos en juego.

A los amigos que resultan un lugar insustituible de refugio en la experiencia de la migración, entre ellos, Mónica Schulmaister, Mónica Díaz, Teresa Espinoza, Rocío Vargas, Débora Asteggiano, Sara Schilman, Andrea Marcovich, Vanesa Sruogo, Rosaura Galeana, Fernando García, Rosalba García, Ruth Guzik y Norma Gutiérrez. A Rosa María Martínez y a Rubén Fischer, quienes fungieron como un gran apoyo técnico para integrar primeras versiones.

A mis padres, David y Ana, y a mis hermanos Diego y Adela, que siempre estuvieron, en palabras de Páez: "Como un documento inalterable ofreciendo su corazón". A las luces del camino, sin las cuales me resultaría muy difícil recorrerlo: a Juan, mi compañero, y Jeremías y Sebastián, adorados hijos.

PRÓLOGO

La educación pública, laica, gratuita y obligatoria, que constituye el referente institucional para el estudio que se recoge en este volumen, ha enfrentado múltiples obstáculos para hacer efectiva la concepción igualitaria que, en principio, la sustenta, incluso respecto de algunos sectores de las clases urbanas que incluyó en sus orígenes. Pero a medida que el sistema educativo se fue expandiendo y fue incorporando a sectores sociales menos continuos con el proyecto educativo escolarizado, las instituciones educativas evidenciaron limitaciones y poca flexibilidad para generar las condiciones que permitieran a esos nuevos sujetos –diferentes del alumno estándar presupuesto– desarrollar sus potencialidades individuales y sociales durante los procesos educativos y apropiarse de los recursos que les permitieran transitar por los distintos niveles y modalidades educativas.

Cuando la socialización familiar no incluye las mismas expectativas sobre las que ha sido concebida la escuela y, por lo tanto, ésta no necesariamente constituye el eje de los proyectos familiares y comunitarios, el paso por la escuela suele sostenerse en la “construcción de los sujetos en tanto estudiantes”, a veces tienen incluso que inventarse como estudiantes, a partir de condiciones muy distintas de la visión institucional. Los migrantes cuyas experiencias escolares se reconstruyen en el trabajo de Gabriela Czarny, me evocan las importantes contribuciones que está produciendo la sociología de la experiencia escolar para el estudio y acompañamiento de los sujetos en el marco de instituciones que ya no puedan responder a sus necesidades educativas. A pesar de las relevantes críticas que se han elaborado sobre las concepciones y el funcionamiento de las instituciones educativas, éstas tienden a permanecer incólumes.*

En este contexto, el debate sobre la escolarización de los niño/as y jóvenes indígenas ha sido una constante en México. La discusión ha incluido diversas vertientes de los ámbitos académico, político y jurídico, así como, a partir de la década de los 70, una intensa participación de las organizaciones etnopolíticas, al igual que de intelectuales y líderes indígenas. Las demandas de reconocimiento de los derechos a la diferencia cultural y lingüística y a construir proyectos educativos que incluyan –o se sustenten– en esas dimensiones han suscitado la generación de dilemas, ambivalencias y dicotomías en el tratamiento de las cuestiones educativas. Sólo a manera de ejemplo: se ha llegado a poner en cuestión la pertinencia

* Francois Dubet. “Sociología de la experiencia”, en: *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales* (pp. 51-75). COMIE-SES, México, 2006.

y el sentido de escolarizar a los niños/as indígenas y, en el mismo sentido, la pertinencia de la formación profesional de los docentes que los atienden. Las razones tienen que ver con la historia de exclusión y discriminación que la autora revisa para mostrar cómo se ha construido la noción de diferencia cultural en la sociedad mexicana.

La experiencia de migrar en busca de mejores oportunidades educativas o para poder seguir “pasando por la escuela”, es muy desigual e injusta para los que, además de ser pobres, poseen estilos culturales y lenguas diferentes y cuando las representaciones propias y ajenas sobre el sentido de la educación institucionalizada suelen estar permeadas por algunos de los dilemas y ambivalencias arriba insinuados

Esta obra introduce una perspectiva que intenta desmontar dicotomías y certezas acerca de los efectos de la escolarización en sujetos que son miembros de comunidades indígenas en la diáspora. En este caso, se trata de tres migrantes triquis, dos hombres y una mujer, que viven en la ciudad de México desde hace mucho tiempo y que han tenido una experiencia de larga duración en instituciones educativas de carácter general. Es decir, en proyectos educativos no concebidos para ofrecer educación específica a la población indígena.

Por otra parte, el estudio se centra en la reconstrucción etnográfica de la producción simbólica de esos sujetos sobre las respectivas experiencias de “pasar por la escuela”. Esa reconstrucción, aparentemente tan puntual y circunscrita, se desplegó en un trabajo que aborda la problemática de la escolarización de sujetos atravesados por condiciones de diversidad cultural y lingüística y por los efectos de la desigualdad socioeconó-

mica que han producido, y siguen produciendo, sucesivas estructuras de dominación sobre los pueblos indígenas.

Los capítulos transcurren como capas en que van desvelando los matices que imprimen las múltiples voces convocadas: las que provienen de la evocación del “paso por la escuela” de los tres migrantes entrevistados, los vínculos permanentes que ellos establecen con la experiencia escolar que están viviendo sus hijos y otros niños de la comunidad y su visión de la educación a futuro, es decir, vinculada con sus proyectos individuales y sociales.

Destaca también la importancia de otras voces, las influencias recibidas por los informantes y las que vienen de otros contextos. En esta concepción, supongo, contribuyen también las voces de la propia investigadora y las múltiples referencias en que se apoya.

A partir de la metáfora “pasar por la escuela” la autora inicia un complejo tejido donde a través de la reconstrucción de las experiencias escolares de sus interlocutores nos acerca sucesivamente a:

- Las trayectorias escolares de los migrantes asociadas a las nociones del pasaje por la escuela como migración mediante la ecuación escuela-ciudad-migración.
- Los avatares de la relación simbólica entre la comunidad de origen, la comunidad en la diáspora y los sujetos.
- El sentido de aprender desde la experiencia y para ser útil a la comunidad frente a los estilos de aprendizaje propuestos por las instituciones educativas.
- Los dilemas que plantea la relación entre la lengua indígena y el español en los procesos educativos pen-

sados para la comunidad de origen y en las escuelas generales de la ciudad de México.

- La noción de membresía y las implicaciones para la reconstrucción de las experiencias educativas.

Los hallazgos en términos de valoración positiva de la escuela y del dominio del español constituyen el eje de las nociones y expectativas alternas que se van construyendo a lo largo del estudio. Como ya se ha señalado se trata de escuelas generales para los niveles de educación básica, instituciones de nivel medio y medio superior de los servicios educativos del Distrito Federal y la UNAM. Como señala la autora, esta valoración no implica que todo está bien en las instituciones educativas, por el contrario, hay mucho que transformar y los resultados de este estudio constituyen potenciales aportes para ese proceso .

Finalmente, el trabajo se inscribe en el campo de la antropología educativa y articula perspectivas relevantes de corte sociohistórico y crítico. La lectura del texto nos pone en contacto con una sistematización de fuentes actualizadas sobre cada una de las dimensiones que analiza. Introduce también perspectivas y nociones que pueden contribuir a nuevos desarrollos en el campo de la investigación educativa.

Elba Gigante
Octubre 2008

HISTORIAS, SIGNIFICADOS Y ESCOLARIDAD: UNA INTRODUCCIÓN

Preguntarse por la escolaridad de las poblaciones indígenas implica reconocer la existencia de una larga historia construida desde la oficialidad del sistema educativo, y desde las respuestas que las comunidades, en distintos tiempos y con características diversas, han dado al sentido de la escuela. También implica ubicar que en esa historia –la escuela de la que hablo en este estudio–, la escuela laica, gratuita y obligatoria, expresión de un proyecto de nación iniciado en el siglo XIX, se ha creado a través de imágenes que se conforman de aspectos materiales, simbólicos y emocionales, muchos de los cuales se han cristalizado.

Mi interés por comprender el sentido que adquiere la escolaridad para miembros de comunidades indígenas que migraron a la ciudad de México, me llevó a buscar a dichos migrantes y a reconocerlos en sus actividades cotidianas en el espacio urbano, dentro del cual la escuela y el acceso a

la escolaridad resultan lugares de *experiencia*. La pregunta detonadora se vincula con la reflexión iniciada hace varios años, cuando me acerqué a escuelas de la ciudad de México ubicadas en la zona del Centro Histórico, a las que asistían niños procedentes de diferentes comunidades indígenas, con residencia temporal o permanente en la ciudad. En ese tiempo, 1993-1994, el reconocimiento de esas poblaciones en las escuelas generales, en tanto comunidades vivas con rostros, no era un tema de la agenda educativa, porque la atención a las poblaciones indígenas se ubicaba en las escuelas conocidas como de educación indígena, atendidas por el subsistema de educación indígena a través de la aún presente Dirección General de Educación Indígena (DGEI). La presencia de los indios y de comunidades en las ciudades más grandes del país era un hecho que no resultaba nuevo, ya tenía una larga historia, pues cuantitativamente se daba con más evidencia desde la década de los años 70. No obstante, reconocer la existencia de diversas comunidades socioculturales y lingüísticas en el espacio escolar general no era un aspecto común.

En esa ocasión, las preguntas acerca de la escolaridad de las poblaciones indígenas, o más bien de los miembros de estas comunidades, iniciaron mirando a los enclaves mazahuas en la zona del Centro Histórico. Mediante las visitas a lo que se conocía como Cooperativa "Flor de mazahua", ubicada en una nave del mercado de la Merced, y del diálogo con las mujeres que trabajaban allí como tejedoras y bordadoras, identifiqué las escuelas adonde asistían sus hijos. En ellas descubrí no sólo niños procedentes de diferentes comunidades y regiones del país, sino también a maestros que, motivados

por la inquietud de la visitante ante la presencia de niños indígenas en la escuela, comenzaban a señalar sus propias adscripciones a comunidades indígenas. Los maestros que se reconocían procedentes de estas comunidades conformaban, en esas escuelas y a través de sus prácticas, una articulación que posibilitaba la estancia de niños indígenas tras el cobijo que éstos ejercían disminuyendo los terrores de los padres por la discriminación. Esa discriminación formaba parte de la memoria y construcción identitaria de esos maestros y padres indígenas, aunque no siempre de modo explícito. Es decir, para esos indígenas mazahuas y otomíes, el haber tenido que migrar desde pequeños, asistir a escuelas en la ciudad, conseguir trabajo y sobrevivir implicaba un acto que tenía un “plus de costo”. Si para los que no somos indígenas, el acto de migrar, ir a las escuelas en nuevos contextos, conseguir trabajo y sobrevivir también resulta un gran desafío, para el caso de las comunidades indígenas es, además, parte de una historia marcada por la negación y marginación.

La discriminación a la que han estado sujetos los miembros de las comunidades indígenas en la escuela –tema que recientemente comienza a reconocerse de manera oficial–, al ser identificadas como “indígenas”, ha tenido consecuencias en la autopercepción y la heteropercepción, procesos que constituyen a la misma construcción identitaria. La negación y el ocultamiento de esta adscripción, detrás de la identidad del mestizaje, ha sido una estrategia de sobrevivencia, sobre todo para quienes salieron de sus comunidades y migraron en busca de mejores condiciones y oportunidades de vida. Esas construcciones de identidades solapadas y ocultas es

lo que me llevó, en la primera investigación, a referirme a la *invisibilidad* de las poblaciones indígenas en la escuela. Allí, la interculturalidad era *vivida* –bajo la tensión de mostrar y no mostrar adscripciones comunitarias– y aún no formaba parte de las políticas educativas dirigidas a poblaciones indígenas en el contexto de las escuelas generales.

Pero ¿cuál es la razón de que la presencia de miembros de comunidades indígenas en las escuelas generales y las ciudades no resultara tema, hasta bien avanzados los años 90, en el marco de la discusión educativa para todos? Preguntas como ésta implican reconstruir los modos en que se ha pensado la diversidad sociocultural, lingüística y étnica, esto es: la diferencia. Desde la formación del moderno Estado mexicano, la cuestión indígena formó parte de los temas por resolver y la preocupación en torno a estos pueblos condujo a distintas acciones y políticas; no obstante, “integración” ha sido la palabra clave que, de cierto modo y como lo planteó Anderson (1993), orientó la construcción *imaginada* de una nación con una ciudadanía común –en este caso la mexicana– y una lengua –el español–. Para ello, y por una parte, se desconocieron las diversidades existentes desde siempre, mismas que se condensaron en una identidad genérica como la “indígena”. Al mismo tiempo, la adscripción a tal categoría generalizada se ha utilizado desde el poder para justificar el tratamiento sobre las “diferencias”.

El reconocimiento de los pueblos indígenas como miembros de la nación mexicana ha oscilado entre: cierta legitimidad en la que son vistos como parte de una historia petrificada en los museos –la que alude a la gloria de las grandes civilizaciones que ya no están–, y el abandono de

esa existencia a un mundo rural y aislado que los han acompañado, desde la sociedad hegemónica, con algunos adjetivos como “retraso”, “incultos”, “poco civilizados”. Si acaso habría indios en las ciudades, éstos ya no podían denominarse así, principalmente los que ya no eran portadores, de modo visible, de los atributos que históricamente los ubicaban bajo tales identidades: hablar una lengua indígena, vestirse con ropas tradicionales y vivir en comunidades rurales. En este sentido, y volviendo a Anderson (1993), los censos operaron a manera de herramienta, entre otras tantas, para la construcción de la nación tras el rasgo, en este caso, de lo mestizo. Por mucho tiempo, en los censos se identificó quiénes eran indígenas a partir de criterios únicos, como la lengua que se habla. No es de sorprender que por la discriminación y la forma oculta en que han tenido que vivir estas comunidades, en escenarios urbanos donde la identidad única de lo mexicano o lo mestizo ha sido la carta de presentación, la negación de las identidades culturales y lingüísticas, entre otros aspectos, resultaran hechos indiscutibles. Esto es, la construcción de la nación bajo una sola identidad y lengua implicó acciones reales sobre las diversidades desde siempre existentes.

En los intentos por construir una nación con una sola identidad, la escuela pública, laica y gratuita del siglo XX ha tenido un importante lugar. A través de esta institución se buscó, tras el principio de igualdad, homogeneizar las diversidades que se convocaban en ella. Esa pretendida igualdad, expresada en tanto derecho de todos los ciudadanos a recibir educación por parte del Estado, promovió diferentes procesos vinculados con la escolaridad y la imagen que

mediante ésta se proyectó, como instancia promotora para el acceso a un bienestar y progreso. No obstante, brindar educación como derecho no resolvió las desigualdades que históricamente se han perpetuado sobre los pueblos y las comunidades indígenas; la escuela no ha podido restituir inequidades, aunque sí puede resultar un espacio en que se gestan procesos de transformación.

En México, sin embargo, la escuela que se pensó para los indígenas mantuvo dos caras: por una parte, las propuestas específicas dirigidas al nivel de educación primaria, en que el tratamiento de la lengua indígena y la cultura de estos pueblos se acomodaron y atendieron con la finalidad de integrar una sola identidad y, por otra, las de la escolaridad general en que el desconocimiento de estas comunidades indígenas ha sido la constante, o cuando se reconocieron sólo sirvieron para estigmatizar y discriminar a los miembros de dichas comunidades. La escuela “para los indígenas” se ubicó principalmente en las zonas rurales donde se reconocía la presencia de esta población, mientras la escuela de la ciudad se ligaba a imágenes en que los indios no tenían cabida. Lo anterior no implica que los miembros de comunidades indígenas no hayan accedido, en distinta medida, a la escolaridad en las ciudades sino que no ha existido, hasta hace poco tiempo, registro de esa presencia de modo oficial.

La migración a las ciudades para acceder a distintos niveles de estudio es un hecho que acompañó, desde tiempo atrás, la relación de las comunidades indígenas con la escuela. Al respecto, habría que reconocer que para estas personas *la experiencia de una larga escolaridad* ha resultado (históricamente) en sí una *experiencia migrante*, en senti-

do amplio. Incluso así, y por el prejuicio que sobre las poblaciones indígenas ha operado desde mucho tiempo atrás, se ha orientado a pensar, por ejemplo, que quienes asistían a la escuela ya no eran indígenas, porque en las escuelas y los distintos niveles del sistema que operaban en las ciudades, la imagen de civilidad y progreso no correspondía con la del mundo indígena de la ruralidad.

La escuela para otros diferentes –los indígenas– operó a modo de una *historia paralela* a la escuela oficial general (Gigante, 1994b). Aun tomando en cuenta las distintas tendencias que en cada periodo caracterizaron lo que hoy se conoce como educación indígena, se reconoce que esas propuestas condujeron a acentuar, en muchos casos, la discriminación –al trabajar en condiciones diferenciadas por la desigualdad promoviendo diferencias en los resultados–, además de que no siempre resolvieron las inequidades educativas –en términos de lo que se denomina acceso y permanencia en el sistema– (López y Küper, 2004). Por citar algunos datos al respecto, INEGI (2000) registraba en el año 2000 que, sobre un total de 97.5 millones de personas que habitan México, 6.1%, es decir 6,044,547, eran hablantes de lenguas indígenas. De éstos, 56% de las mujeres hablantes de lenguas indígenas sabían leer y escribir, contra 76.7% de los hombres que también lo hacían. El porcentaje de mujeres indígenas alfabetas en las áreas rurales es de 48.9%, mientras que en las zonas urbanas aumenta a 66.7%; en contraste, los hombres registran tasas de alfabetismo superior al de las mujeres, sumando 71.3% en áreas rurales y 83.6% en áreas urbanas. Asimismo, los datos muestran las dificultades entre la población indígena para concluir la educación básica y acceder a la educación superior, expresándolas

en cifras que muestran desde 18% para la edad de ocho años que no han concluido los niveles escolares correspondientes, hasta 80% para los 16 años (Pérez Ruiz, 2002). Considerando la ampliación de la oferta y las modalidades educativas que desde los años 70 se han impulsado en distintos niveles del sistema, la inequidad todavía se expresa en cifras que muestran que 1% de los jóvenes indígenas de entre 18 y 25 años ingresan a instituciones de educación superior y, de ellos, uno de cada cinco egresa y se titula, en contraste con 22.55% de los jóvenes de esa misma edad de distintas partes del país que acceden a dicha educación, egresando y titulándose sólo la mitad (ANUIES, 2003).

A partir de los años 90, en México y diferentes países de América Latina, comienza a plantearse un nuevo escenario para la discusión de la diversidad sociocultural, lingüística y étnica. El Acuerdo 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), al que también se suscribe México; la declaración en la ONU sobre el Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas, con antecedentes en los años 80 de un grupo de trabajo sobre Pueblos Indígenas para la prevención de la discriminación y protección de las minorías, así como la reformulación de artículos en las cartas magnas de los países latinoamericanos en que se introduce a pueblos y comunidades indígenas como actores con derechos en los países donde habitan y a participar en el diseño de las políticas, son antecedentes que inciden en la reformulación para el tratamiento de la diversidad y, detrás de esta figura, de las poblaciones indígenas en la escuela y el sistema educativo.

En este sentido, en 1992 en México, el artículo 4º constitucional se reforma para reconocer la composición pluricul-

tural de la nación mexicana, sustentada originalmente en sus pueblos indígenas y que el Estado se compromete a proteger y promover el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres y organización social. El reconocimiento de los pueblos indígenas y sus derechos comienza a formar parte de una escena discursiva impulsada, además, por la aparición, en 1994, del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y de los movimientos ciudadanos que en México, y en distintas latitudes, se articularon en torno a la imagen de ese zapatismo. Así, la década de los 90 y el inicio del nuevo milenio están marcados por políticas educativas que pretenden incorporar el reconocimiento de la diversidad a lo largo de todo el sistema educativo, así como revertir la desigualdad en los resultados que pesan sobre las poblaciones indígenas, aun cuando la exclusión en los distintos niveles del sistema no se encuentra suficientemente documentada. No obstante, estas políticas oscilan, como algunos trabajos lo indican, entre perspectivas compensatorias, ahora en la versión de lo que se denomina discriminación positiva –en tanto acción de reafirmación de los grupos minorizados y negados–, y las que acentúan el sentido de la igualdad a efecto de no generar, a través de la marcación, nuevas y constantes diferencias. Entonces, el problema parece estar no tanto en reconocer que existen esas diferencias, sino en resolver cómo se vive con ellas y para qué se utilizan.

El que las leyes y políticas educativas den cabida, en estos últimos años, a la existencia de la diversidad y a los derechos que han sido negados al sujeto colectivo de las comunidades indígenas, no implica desconocer que esa diversidad y la interacción –vvida como conflicto interétnico,

invisibilidad, negación— establecida entre los distintos grupos y sectores que conforman la nación, se sitúe como algo “nuevo”. Eso que pretende instaurarse como nuevo y que ha sido constitutivo de los procesos culturales y de los contactos entre pueblos en el escenario de lo que hoy se llama globalización, no es tal. Por lo menos para el caso de los pueblos indígenas de América, y como lo plantea Varese (2002, 2003a, b), el espacio indígena se globalizó —en tanto acto de contacto masivo— no en este final del siglo XX sino ya en el siglo XVI. Sin embargo, siguiendo al autor, esta neoglobalización evidencia ciertas características que anteriormente no se presentaban, entre ellas: *a)* el crecimiento acelerado de la comunicación de masas, que permite la relación y comunicación por distintas vías entre los migrados y los que permanecen en el territorio de procedencia, además del uso de los medios para defender sus derechos y denunciar, ante la comunidad internacional, los abusos de los gobiernos nacionales y del poder de los emporios transnacionales; *b)* la participación de los pueblos indígenas en distintos movimientos de la sociedad civil, que articulan respuestas desde abajo a la globalización impuesta desde arriba; *c)* el fin de los nacionalismos de asimilación, procesos que se acompañan de la crisis de los estados y del resurgimiento de los nacionalismos locales, y *d)* la proliferación de los nacionalismos étnicos y las autonomías regionales ha creado un ambiente político-cultural que favorece los procesos de redefinición de las identidades étnicas indígenas, en términos autónomos y soberanos (*op. cit.*, 2002:6). Pero, indudablemente, este escenario incide en la reconfiguración de la autopercepción y la heteropercepción que estas comunidades tienen de sí mis-

mas, así como las que distintos sectores de la sociedad construyen sobre sí y las comunidades indígenas.

El hecho que no hayan sido consideradas, y sí invisibilizadas, las adscripciones comunitarias y lingüísticas de las comunidades indígenas en el escenario de la escuela general y en las ciudades, no niega que han existido miles de personas procedentes de las distintas comunidades que pasaron por el sistema educativo, alcanzando distintos niveles escolares. Bajo el silencio y la negación de las pertenencias comunitarias, tras el principio de la igualdad en una sola identidad nacional, el acceso ha ocurrido de modo desigual; lo nuevo es que los no indígenas comencemos a reconocer que eso ha operado. Pero ¿qué sabemos de los miembros de comunidades indígenas que viven como tales y acceden a distintos niveles del sistema escolar? ¿Qué sabemos de las formas en que se vive la interacción con los otros, y con los conocimientos que se presentan en y como parte de la experiencia escolar? ¿Qué representa la experiencia de la escolaridad para miembros reconocidos como indígenas, que se define como laica, gratuita y obligatoria? ¿Qué significados adquiere el pasar por la escuela y acceder a una larga escolaridad?, aspecto este último que ha estado, históricamente, ligado a la acción de migrar para las comunidades indígenas.

Estas preguntas que pueden parecer ingenuas, también surgen de la discusión que existe en torno a la representación de la escolaridad de las poblaciones indígenas de América Latina; discusión caracterizada por su polarización. Por una parte, las reconstrucciones que señalan que asistir a las escuelas, por su carácter “ajeno” a la vida de las comunida-

des, ha implicado la aculturación y destrucción de las identidades culturales y lingüísticas de éstas y, por la otra, las que sostienen la necesidad de convertir a la escuela en un lugar donde lo “propio” resulte el tenor para asegurar la reproducción cultural.

Estas formas de mirar la experiencia de la escolaridad aparecieron, en distinta medida, en las voces de maestros indígenas de diversas comunidades con quienes compartí preocupaciones y preguntas frente al desafío de pensar una propuesta de formación docente al interior de las Escuelas Normales con Enfoque Intercultural Bilingüe. En ese periodo de trabajo compartido pude reconocer diferentes sentidos y significados que mostraban la experiencia de la escolaridad como algo polisémico y complejo. La experiencia escolar no podía reducirse a las situaciones de oposición que siempre han caracterizado la relación de los pueblos indígenas con la escuela, aunque tampoco resultaba tan fácil deshacernos de esas narrativas.

Lo que ha implicado la escuela como espacio para los miembros de las comunidades indígenas a lo largo del siglo XX, el contacto y la interacción entre indígenas y no indígenas –relaciones caracterizadas por la asimetría en distintas dimensiones (económica, social, política, cultural, lingüística)–, resulta el sitio desde donde busco comprender y reconstruir los sentidos y los significados sociales y culturales de la escolaridad para miembros de la comunidad triqui, en este estudio, quienes migraron a la ciudad de México.

En el contexto actual, la vida de los indígenas migrantes, y la de miles de comunidades conducidas por el mercado, ha llevado a una reorganización en torno a la forma en que

puede ser concebida y percibida la propia comunidad y los límites que antaño la componían. La permanencia material en el lugar de nacimiento, no es lo que necesariamente define la pertenencia, identidad y continuidad con un colectivo. Como se planteará más adelante, es posible definir la pertenencia a una comunidad indígena por diferentes caminos. A partir de la reconfiguración de las comunidades y las adscripciones, me interesa retomar viejas preguntas, tales como: ¿para qué sirve ir a la escuela?

Sin desconocer que la historia de la escolaridad se ha vivido, sobre para que la gente indígena, como una oposición –por muchas razones–, lo que se evidencia en este estudio es la existencia de *significados diversos que conviven en confrontación*. Esto no implica señalar que la escuela destruya las identidades de los miembros de las comunidades indígenas, o que la escuela resulte la salvación en el escenario de esta neoglobalización sino que, más bien, preguntar por *el sentido de la experiencia escolar* me permitió reconocer *la complejidad* que representa ese acto. Es decir, implicó deconstruir las narrativas de oposición que históricamente han cruzado al *pasaje por la escuela*, en esta ocasión desde las voces de miembros de la comunidad triqui, primera generación que migró a la ciudad de México.

La tensión entre la igualdad y la diferencia es el punto desde el cual miro en el afán de comprender los significados de la escolaridad para miembros de la comunidad triqui. Me ubico en una posición en la que, retomando a Hornberger (2000), no focalizo el lente en las diferencias culturales para mostrar polaridades, sino más bien busco entender cómo se construyen significados diferenciados y comunes en socie-

dades caracterizadas por la asimetría, y el conflicto social, cultural y étnico.

Para dar lugar a las preguntas y las respuestas de esta investigación, y a efecto de orientar al lector en lo que posteriormente encontrará, organicé el trabajo en dos grandes apartados.* La primera parte consta de tres capítulos. En el capítulo 1 ubico el escenario empírico, la problemática de estudio y la perspectiva desde la cual narro, leo y escribo este trabajo. Al mismo tiempo, presento de manera descriptiva a los interlocutores centrales, a partir de los que reconstruyo el sentido de la escuela y la escolaridad: tres miembros de la comunidad triqui en la ciudad, quienes son primera generación migrante; los tres son gente importante para su comunidad por los trabajos y papeles que han jugado en ella, siendo uno de ellos “líder” de la comunidad y dos han alcanzado el nivel de estudios superiores. En el capítulo 2 presento una reconstrucción de la relación que las comunidades indígenas y la institución escolar han tejido a lo largo del siglo XX en México, mostrando acciones que configuran un modo de entender y marcar la diferencia sociocultural, lingüística y étnica, así como de incorporar la diversidad en el sistema educativo. Desde allí, y ubicando los puntos donde ha cristalizado esa relación, planteo las perspectivas que me orientan para discutir el sentido de la escuela y la escolaridad para miembros de comunidades indígenas como la triqui.

* A lo largo del trabajo diferencio a través de comillas (o con un tamaño de letra menor) cuando me refiero y cito a los interlocutores de este estudio, así como textualmente a otros autores; y las palabras en *cursivas* sirven para referirme a conceptualizaciones que propongo para comprender y ubicar la problemática planteada.

Los nombres de los interlocutores triquis que aparecen en el texto no son los verdaderos.

En el tercer capítulo muestro el escenario de la comunidad triqui migrante en la ciudad; las *expectativas* que existen en torno a la escolaridad en la comunidad de procedencia –San Juan Copala, Oaxaca– y en la comunidad en el escenario de la ciudad de México, además de los modos en que se acercan y hacen familiar el territorio escolar al que asisten los niños en la actualidad. Argumento los distintos aspectos que la hacen *comunidad* triqui fuera de los territorios de procedencia tanto los materiales y simbólicos que aún en la *extraterritorialidad* siguen operando como marcas identitarias hacia el exterior y el interior de la misma.

Toda esta primera parte opera a modo de gran contexto desde el cual doy sentido a la pregunta: ¿para qué sirve ir a la escuela? Las respuestas se presentan en los capítulos 4, 5 y 6. Así, en el capítulo 4, el sentido de la escuela se construye desde el valor que los interlocutores, en tanto representantes de una comunidad indígena, en este caso la triqui, brindan al acto de *adquirir el español*. Aprender el español, segunda lengua para esta comunidad, resulta uno de los primeros aspectos que aparece en los interlocutores cuando hablamos de la importancia de asistir a la escuela, y muestro *lo que media en esa valoración* para la defensa de las identidades lingüísticas y culturales en el escenario de la escolaridad. En el capítulo 5 trato la respuesta a partir de *los saberes* que se plantean en confrontación, por lo que implica *la experiencia* de aprendizaje en el contexto de la familia-comunidad y la que se da en el escolar. Al mismo tiempo, planteo la diferencia que existe entre la posibilidad de dialogicidad entre sistemas de conocimientos, aspecto distinto de la negación y deslegitimación sobre otros sistemas de conocimientos, si-

tuación existente en la escolaridad. En el capítulo 6 retomo la pregunta desde la relación que se establece entre la imagen atribuida masivamente y en distintos confines al *pasaje por la escuela*, en tanto habilitadora de prestigio y autoridad, y lo que ese pasaje implica para miembros de comunidades como la triqui. Sin desconocer lo que la escuela ha implicado para la “supuesta igualdad” se reconocen, además, *significados alternos* a ese pasaje, mismos que se construyen a partir de lo que representa ser *miembro* de una comunidad.

A lo largo de estos últimos capítulos se exponen las perspectivas de los tres interlocutores, mediadas por los significados que se construyen en el diálogo con ellos. Al mismo tiempo, esas perspectivas orientan los significados de distintos modos, por la posición que cada uno tiene en su comunidad (hombres, mujeres, líderes). Tales diferencias no sólo reflejan la diversidad presente al interior de las comunidades, sino las tensiones y los conflictos que hacen, del *pasaje por la escuela*, un acto de encuentros polisémicos. Finalmente, en el capítulo 7 pretendo señalar, a modo de conclusiones, la forma en que la escuela se resemantiza para miembros de la comunidad triqui en la diáspora, así como reconocer todo lo que en ese espacio se confronta. En este sentido, resaltar lo anterior, introduciendo las maneras en que juegan las *nociones alternas* sobre la escolaridad, permite mirar esos procesos más allá de las polarizaciones construidas históricamente entre los pueblos y las comunidades indígenas con la institución escolar. De algún modo implica confrontar a la escuela con todas las diversidades que siempre han existido y que han pasado por ella, y lo que aún éstas reclaman tras la noción de “reco-

nocimiento". Al considerar las diferencias en torno al valor de la escolaridad que prevalecen en el discurso de los tres interlocutores triquis, se abren nuevos espacios para pensar la escuela, a modo de sitios desde donde se continúa construyendo la imagen y las prácticas sobre esta institución para las comunidades indígenas y la sociedad en su conjunto.

NARRAR LA HISTORIA DE OTROS: LA LECTURA Y LA ESCRITURA DEL MATERIAL ETNOGRÁFICO

ESCUCHAR A LOS OTROS Y LA PRODUCCIÓN DE SIGNIFICADOS

Mi interés por comprender el sentido y los significados que adquiere la escuela y la escolaridad para miembros de comunidades indígenas migrantes, me llevó inicialmente al espacio escolar, mismo que resultó, en una primera etapa, el escenario físico para abordar la relación con los miembros de la comunidad triqui, interlocutores centrales de esta investigación. A partir de la estancia de campo, entre los años 2001-2002 y parte del 2004, en dos escuelas primarias¹ del sistema federal que desarrollaban,

¹ Las escuelas compartían el nombre ("Agustín Rivera") y el edificio; una funciona en el turno matutino y la otra en el vespertino. Cada una opera con institucionalidad propia y forman parte de las escuelas convocadas bajo la Dirección 1 de Educación Primaria del Distrito Federal. El edificio de ambas escuelas se localiza en la calle Pino Suárez, junto a la estación del metro Salto del Agua, en la zona del Centro Histórico de la ciudad de México, a cuatro cuadras de la casa de los triquis que se

entre otros programas, el de Atención Educativa a Niños Indígenas Migrantes (AENIM), de la Secretaría de Servicios Educativos del Distrito Federal, me acerqué a miembros de distintas comunidades indígenas que tenían en ellas a sus hijos. Desde mi trabajo de investigación anterior² conocía la existencia del programa AENIM,³ y en aquella ocasión, a través de la incursión en las escuelas generales de la ciudad, no sólo descubrí a niños y niñas provenientes de distintas comunidades indígenas y diferentes regiones del país sino, además, a maestros que se adscribían a comunidades indígenas, pero cuyas identidades se encontraban invisibilizadas.

Las cifras de población indígena que atienden las escuelas primarias del Programa registraban, para el ciclo escolar

ubicaba en la calle López Núm. 23. En las dos escuelas realicé observaciones en el aula, en los recreos, en juntas de padres de familia y en distintos festejos que forman parte de la vida escolar, como el Día del niño y el Día de las madres, al tiempo que identificaba a los niños y las niñas indígenas allí presentes. Entrevisté a distintos maestros y a los directivos de las escuelas; principalmente sostuve un diálogo más cercano con una de las docentes encargadas del Programa de Atención Educativa a Niños Indígenas Migrantes (AENIM). También observé un foro para maestros que contaban en sus aulas con niños indígenas, de algunas escuelas del Distrito Federal. El evento se denominó: "Diversidad cultural e identidades múltiples", se llevó a cabo en septiembre de 2001, y formó parte de las actividades del Programa AENIM (véase cuadro 1 en anexo 2).

² Czarny, G. *Acerca de los procesos de interculturalidad: Niños de origen mazahua en una escuela pública en la ciudad de México*, CINVESTAV-Universidad de Colima, México, 1995a.

³ El Programa opera desde el año 1994 y se ha enfocado a identificar a la población indígena que asiste a las escuelas en la ciudad de México, para mejorar el trabajo escolar que allí realizan. Entre las actividades que se llevaron a cabo como parte del Programa se conocen: becas de apoyo para las familias de los niños y niñas indígenas, talleres de actualización para maestros y directivos de las escuelas con el propósito de "sensibilizarlos" sobre las características de esta población y el diseño de algunos materiales de estudio. Reconstruí esta información a partir de entrevistas con maestros que, por mucho tiempo, han sido responsables del Programa conocido como AENIM, así como a través de algunos materiales diseñados para éste.

2001-2002, 1, 864 alumnos en un total de 209 escuelas.⁴ Para ese mismo periodo, Valencia (2000) reportaba la presencia de población indígena migrante en distintas ciudades del país, señalando que se calculaba su presencia en más de 300 000 en toda la zona metropolitana de la ciudad de México, aunque en esta cifra no se especifica población en edad escolar. La dificultad para identificar a esta población en las escuelas primarias aún resulta una constante, y cuando se realiza es porque tales acciones al interior de las escuelas están motivadas por el Programa. Lo anterior obedece a distintos motivos. Por una parte, la forma en que oficialmente se ha contabilizado a la población indígena a través de los censos, siendo su principal indicador hablar la lengua indígena, hasta el año 2000. Pero se sabe que, a partir del complejo y largo proceso de desindianización vivido por parte de estas comunidades (Bonfil, 1987), la lengua no puede ser el único atributo mediante el cual la gente se adscribe a determinadas identidades. Por otra parte, la discriminación vivida por estas poblaciones, los rasgos como la lengua indígena, la vestimenta, etcétera, son aspectos ocultados y negados para la sobrevivencia. Así, es común que los padres y los niños en las escuelas no señalen adscripciones lingüísticas o comunitarias (Czarny, 1995a).

Al avanzar el tiempo comencé a formar parte de una imagen conocida para los maestros y los padres indígenas como “la maestra de los indígenas migrantes”, expresión que alu-

⁴ Esta información se desprende del documento *Educando en la diversidad. La escuela, un espacio de encuentro y socialización entre culturas*, Coordinación sectorial de educación primaria, Distrito Federal; Secretaría de Servicios Educativos en el Distrito Federal, México, enero, 2000.

de a mi interés en los niños y las niñas indígenas en la escuela. De acuerdo con las cifras registradas en esta escuela, para el ciclo escolar 2001-2002, se habían detectado 20 niños en el turno matutino y 11 en el vespertino, procedentes de diferentes comunidades indígenas.⁵ A través de los maestros, cité a los padres de los niños y las niñas indígenas identificados para entrevistarlos. De este modo inició una búsqueda por conocer el sentido de la escolaridad a partir de las voces y los rostros de los padres indígenas. Las entrevistas se plantearon como un diálogo lo más abierto posible, tratando de no orillar a los sujetos a hablar de lo que preguntaba la entrevistadora; más bien, y partiendo de preguntas abiertas, se buscó promover un diálogo reflexivo, *como una instancia de conocimiento* (Linger, 2001; Vila, 2000). Así, y con el propósito de conocer cómo resultaba la experiencia escolar de los niños procedentes de distintas comunidades –las conocidas bajo el nombre de mazahua, otomí, triqui, nahua–, se abordaron temas que espontáneamente salían en la conversación como: el tiempo que cada niño tenía viviendo en la ciudad, la relación y comunicación con los familiares que quedaron en los pueblos y las comunidades de origen, además de las relaciones y nuevas prácticas de vida que se adquirirían en el escenario migrante urbano.

Lo que de manera reiterada aparecía, de distintos modos, al hablar de la escolaridad de sus hijos y de las situaciones que se presentaban en la escuela, resultaba *un puente que permitía hacer presente* la experiencia escolar que ellos habían pasado. Los padres, con distintas adscripciones comunita-

⁵ Para mayores datos sobre presencia de niños y niñas indígenas identificados en el ciclo escolar 2000-2001, véase anexo 2 al final del documento.

rias, valoraban y confrontaban la experiencia escolar de sus hijos, a partir de cómo habían vivido su propia experiencia y de lo que esperaban respecto al futuro de los niños. En esos relatos aparecieron imágenes que señalaban una mala experiencia y un recuerdo de lo escolar en expresiones como: “Los maestros nos regañaban mucho”, “Teníamos problemas, porque nos obligaban a hablar en puro español, y así era muy difícil aprender”, “En la escuela del pueblo no aprendíamos mucho”. Es decir, lo que aparecía cuando hablaban de la experiencia de los hijos era parte de su propia historia escolar y, desde ella, producían un marco para comparar la escolaridad que tenían sus hijos en las escuelas de la ciudad. Las distintas dificultades que han enfrentado para acceder a la escuela resultaba un referente en los relatos de estos adultos. Así, de 13 padres de familia entrevistados –entre ellos y en su mayoría triquis (siete), además de mazahua (uno), otomí (uno), chinanteco (uno) y nahua (tres)–, sólo dos habían alcanzado el nivel de estudios superiores universitarios (dos triquis); dos tenían el bachillerato inconcluso (una chinanteca y un triqui); tres la secundaria (un mazahua, y dos nahuas), y el resto nada más el nivel de primaria, pero no todos la terminaron. Estos adultos indígenas accedieron a diferentes niveles escolares en el marco de lo que se conoce como escuela general; es decir, la escuela primaria que cursaron en sus comunidades de procedencia, en la mayoría de los casos, no fue la escuela indígena (con propuestas bilingües-biculturales), y en pocos casos asistieron a secundarias que se encontraban en comunidades próximas. De esta manera, los que pudieron continuar estudiando fue porque, en la migración, tuvieron oportunidades para acce-

der a estudios en distintos niveles. La migración y la escolaridad resultaban un binomio inseparable en la constitución de las subjetividades.

La forma de ligar los relatos sobre la escolaridad de sus hijos con las propias escolaridades, ponía al discurso en dos niveles. Por una parte, al hablar de cómo era la experiencia de sus hijos en las escuelas donde nos encontrábamos (“Agustín Rivera”, del DF), aparecían aspectos que referían a: la escuela es “buena”, porque “son buenos los maestros y los niños aprenden”. Otros comentarios aludían a situaciones de rechazo y dificultad que los niños experimentaban cuando “no hablaban muy bien el español”, “principalmente en los primeros grados”, lo cual representaba una queja permanente de los maestros, y sobre el rechazo y dolor que vivían los niños cuando algún compañero los señalaba de modo peyorativo con la denominación “indio”, causando burlas y risas en los demás escolares. Pero la escuela como “símbolo” aparecía cuando estos padres, algunos más que otros, introducían sus propias experiencias escolares. Esto es, reconocer que *los símbolos que aparecen en la historia de las personas no son significados inherentes en sí mismos sino más bien están investidos de significados por los actores sociales* (Ortner, en Behar, 1995:150). Entendí que se estaba produciendo la construcción de los significados sobre la escolaridad a partir del discurso de los padres. En este sentido, y retomando la perspectiva de Bakhtin (Morris, 1994; Holland *et al.*, 1998), *los discursos resultaban prácticas alrededor de las cuales se construían las subjetividades ubicadas social e históricamente*. Así, lo que en el inicio de la investigación se planteó como la valoración sobre la experiencia escolar de los niños y las niñas indígenas

en la ciudad, fue corriéndose de la escena, porque la ocupó principalmente lo que ella resultaba en tanto “símbolo” para los padres indígenas.

Además, y a efecto de un recorte metodológico, la presencia mayoritaria de la población triqui en las escuelas seleccionadas, me llevó a preguntarme por ésta de manera más específica. Después de entrevistar a varios padres triquis, identifiqué que entre ellos se encontraban miembros de la comunidad que habían alcanzado el nivel de estudios universitarios en la ciudad de México, en la UNAM, mientras otros habían conseguido estudiar el bachillerato, aunque no terminarlo. A partir de este momento comenzó la segunda etapa de la investigación, misma que se centró en un diálogo que procuró mayor profundidad con tres miembros de la comunidad triqui, primera generación que migró a la ciudad de México y residentes, en ese entonces, en la casa ubicada en la calle López Núm. 23. La elección de estos tres interlocutores no fue al azar, pues a esta definición me condujo la consideración de sus trayectorias escolares y los ámbitos de reconocimiento que cada uno tenía en la comunidad triqui en el contexto de la migración a la ciudad de México. Cada uno de estos tres interlocutores triquis ha tenido un papel “representativo” al interior de su comunidad. Uno de ellos, Pedro de Jesús, de unos 30 años de edad (al momento de las entrevistas), fungía durante la escritura de este trabajo como el líder político de la comunidad triqui. Otro, José Marcos de 38 años de edad, es uno de los primeros hombres de la comunidad triqui en llegar a la ciudad, y fue fundador y partícipe de la creación del movimiento de artesanos. La tercera, Federica Martínez, de unos 22 años de edad, también ha tenido

algún lugar articulador al interior de la vida social comunitaria en la casa de la calle López 23.⁶ Los tres provienen de San Juan Copala, Oaxaca, conocida como la región “triqui baja” y tienen entre 10 y 20 años viviendo en la ciudad de México, con reiteradas visitas y contacto permanente, e incluso estancias prolongadas en sus rancherías de procedencia en Copala. Los tres son “referentes” en su comunidad y se han dedicado activamente al apoyo de la gente triqui de la calle López y de los que residen en distintas partes de la ciudad.

Las referencias directas e indirectas que hacían los tres interlocutores al hablar sobre la escuela y la escolaridad, me llevó a preguntarme por las imágenes que han ligado a esta institución en el siglo XX, y que se ubican en enunciados que forman parte del sentido común, a saber: “La escuela hace progreso”, “La escuela permite condiciones mejores para el futuro”, “La escuela borra las identidades indígenas”, “La escuela aleja a los que pasan por ella de sus comunidades”. Estas imágenes no tenían la misma dimensión en los interlocutores triquis y, en este sentido, resultaba muy interesante contrastar cómo esas construcciones generalizadas, a modo de mitos sobre la escuela, realmente se resemantizaban.

Para hablar de la escuela y la experiencia escolar, ellos acudían al pasado –en tanto formas de vida vinculadas a la

⁶ El material etnográfico recabado a partir del diálogo sostenido con los tres interlocutores, se compone de un total de siete largas entrevistas. Todas fueron grabadas y transcritas para el análisis. Además se integraron diálogos y comentarios que no se grabaron, pero que forman parte del material de campo. Las entrevistas con Pedro se realizaron en la escuela, y en un restaurante cercano a su lugar de residencia; con Marcos se llevaron a cabo en la escuela, y con Federica en su vivienda, misma que se ubicaba en la calle López Núm. 23, residencia que fungió como espacio habitacional de la comunidad triqui.

comunidad y lo que allí han aprendido— y a lo que la comunidad triqui espera de sus miembros en el futuro. En distintas situaciones, los relatos sobre lo escolar indicaban aspectos que resaltaban la confrontación; esto es, una instancia y experiencia que ponía siempre en tensión las identidades al interior de la escuela, así como el reconocimiento de sus membresías en las comunidades. Esa confrontación no era permanente ni lineal en los relatos de los tres interlocutores, antes bien la escolaridad aparecía relatada como experiencia significativa en los distintos niveles escolares y por diferentes aspectos, al mismo tiempo que se incorporaba la confrontación de diversas maneras. Esto se vincula con lo que los antropólogos están planteando como la construcción de una perspectiva que resalta el relato sobre la experiencia de vida, en este caso con la escuela, más que una historia de vida que se centre en la escuela (Peacock y Holland, 1993; Behar, 1995).⁷

Las perspectivas anteriores, en torno a resaltar el relato sobre la experiencia de vida, consideran también otros

⁷ Estas perspectivas remiten a la discusión que existe en ciertos ámbitos de la antropología para la construcción y presentación del material etnográfico. Remite a la diferencia que se plantea entre lo que se ha llamado historias de vida (*life history*) y relatos de vida (*life story*). La primera se ha abordado como el acto a través del cual el etnógrafo presenta la trama de la narrativa. Por la actitud natural de los lectores hacia esto que puede abordarse como una biografía, Behar (1995) señala que se entiende la historia de vida a manera de una representación directa de la vida de los informantes, como la unión entre el texto y la persona. En los relatos de vida se trata la historia del sujeto, más bien, como un cuento o trama, lo cual implica considerar la ficción de la autorrepresentación, las imágenes que se utilizan para contar el relato, además de la reordenación del pasado impuesto por la personalidad presente y por sobre el desorden de la vida (*op. cit.*, 149). Esta última perspectiva, señala Behar (1995:155), se ubicaría dentro de lo que ella denomina narrativa crítica etnográfica, que incluye la reconceptualización de la narrativa de historia de vida, en la cual la comprensión y la práctica crítica de los actores específicos requiere estar por delante.

modos de abordar las *contradicciones* en el discurso de los informantes. Para el caso del tratamiento de las historias de vida, en ocasiones se ha procurado explicar aspectos vinculados con las *contradicciones* en los informantes, por ejemplo, a través de las nociones de conciencia y alienación. Pero en los abordajes que resaltan el relato sobre la experiencia y en los que se retoman la perspectiva bakhtiniana, se puede comprender que el discurso es una *heteroglosia de voces*; esto es, que al interior de los discursos aparecen contradicciones y confrontaciones que se entienden como la presencia de las distintas voces de las generaciones pasadas y presentes (Morris, 1994; Holland *et al.*, 1998). Bakhtin considera que para existir y salir del yo, *esas voces* aunque estén en conflicto, deben orquestarse, estar juntas; situación que no deja de ser compleja. La existencia de voces mezcladas en el sujeto, señala Bakhtin, da cuenta de que nuestro desarrollo ideológico –la construcción del yo, dirían Holland *et al.*, (1998); Holland y Leander (2004)– es una lucha intensa en nosotros por la hegemonía entre varios puntos de vista verbales e ideológicos. Lo anterior resulta porque la estructura semántica de un discurso internamente persuasivo no es finita, es abierta; porque en cada nuevo contexto que se dialoga, ese discurso puede revelar nuevas formas de significar o de mediar (Bakhtin, en Holland *et al.*, 1998; Bakhtin, en Morris, 1994). Esto es, considerar que las posiciones desde las cuales se enuncia y produce un discurso no están determinadas para siempre por la posición de clase, la cultura, la lengua, el género, etcétera, y más bien implica entender que las condiciones y los contextos en que se producen esos discursos son instancias de potencial transformación, en las

que el pasado, el presente y el futuro aparecen en un todo, pero mezclados.

Así, las entrevistas con los interlocutores triqui, en tanto instancia que se generó para hablar de ellos y sus familias en la migración y en Oaxaca, constituyó en sí misma la que agregó un *plus de sentido a la interacción e interlocución* (Vila, 2000; Behar, 1995). A través de las entrevistas he pretendido recuperar la voz de los actores (Geertz, 1987), pero reconociendo que en los documentos confeccionados por el investigador aparecen como parte de los datos en fragmentos de entrevistas y constituyen, de alguna manera, la perspectiva del actor, mediada por la situación de interlocución (Vila, 2000). En este trabajo hago uso de conceptos como narrativa o relatos de los interlocutores, aclarando que no estoy diciendo que los entrevistados hablen siempre en términos narrativos. Más bien, y retomado a Vila (2000), las entrevistas se transforman en crónicas, argumentos, preguntas-respuestas, y otras formas del discurso. Lo que generalmente ocurre es que la gente construye narrativas que no son completas, pero tienen elementos básicos que componen una narrativa; esto es, la estructura narrativa. Por esto último, se entienden los temas básicos que estructuran tramas que guían el proceso de selección y pensamiento sobre eventos que van junto con la comprensión que los sujetos hacen de la realidad que cuentan (Vila, 2000:234).

Por todo esto, la forma en que construí este texto sobre el significado de la escolaridad para miembros de la comunidad triqui, en la ciudad de México, adquiere una silueta en que se privilegiaron ciertos topos del discurso, mismos que no se sitúan en una perspectiva de temporalidad lineal “la

primaria, la secundaria, el bachillerato, la universidad” para hablar de lo escolar. Más bien retomé lo que en la situación de entrevista aparecía como cargado de sentido, topos desde los cuales intenté comprender ese pasaje por la escuela. Recordando lo que señala Behar (1995:151) sobre la entrevista y la producción de significados, *el texto es, de hecho, no la persona sino más bien una versión de la autoconstrucción del sujeto en el presente para el antropólogo.*

Sin duda, los significados atribuidos a la escolaridad adquirirían diferentes dimensiones de acuerdo con las posiciones sociales y las responsabilidades que cada uno de los tres interlocutores tenía en la comunidad al momento de realizarse este trabajo –Pedro como líder político; Marcos, uno de los primeros en llegar a la ciudad, y Federica, una mujer y joven–. Estas posiciones dibujaban direcciones distintas en las perspectivas que asumían en torno a la escuela. El tratamiento analítico dado al material de entrevista recolectado a partir de estos tres interlocutores,⁸ me ha permitido no sólo contrastar un discurso que también resulta oficial como el de Pedro –en tanto líder político de la comunidad–, sino descubrir las diferencias que permean la pertenencia a esta comunidad triqui considerando trayectorias escolares, posiciones de género y jerarquías. En este sentido, diferentes actores de las comunidades, entre los que se encuentran los jóvenes y las mujeres, están mostrando otras interpretaciones de las

⁸ En el tratamiento efectuado a las entrevistas seleccionadas se procuró identificar algunas categorías sociales que surgían de esas fuentes empíricas. A partir de ello, y en un constante ir y venir de los referentes teóricos-conceptuales a los datos, comenzaron a surgir nuevas categorías analíticas que prefiguraron ejes de análisis interpretativo. También utilicé la triangulación, cuando fue posible, para comparar, comprobar y contrastar información e interpretaciones.

perspectivas en torno a la escuela y la de *pasar* por los distintos niveles escolares.

Al mismo tiempo, reconstruir significados a partir de estos tres interlocutores me permitió, una vez más, reconocer que la vida en la comunidad y la membresía a ella, resultan configuraciones más variadas que las concepciones un tanto tipificadas en las que solemos ubicarlas. Por ejemplo, se ha descrito la vida en las comunidades desde ciertas perspectivas antropológicas, con adjetivos tales como “armónicas” y “solidarias” en las que siempre, y sin dolor, se impone el colectivo sobre lo individual. Lo anterior no implica que, y hacia el exterior de las mismas, en muchas ocasiones se pretenda mostrar una imagen única de la comunidad, en tanto voz unificadora necesaria para enfrentar los embates que históricamente han vivido, y que justamente la fuerza del colectivo ha sido una instancia privilegiada para la sobrevivencia. Así, uno de los primeros ejes del trabajo se dirigió a comprender frente a qué comunidad me encontraba y lo que implicaba *la membresía* a ella. Sin este gran texto de referencia resultaría muy difícil abordar los significados que se produjeron en la interlocución en relación con la pregunta que guía el interés de este trabajo: ¿para qué sirve ir a la escuela?

MARCOS, PEDRO Y FEDERICA: SUBJETIVIDAD, VOCES Y TEXTOS

Presentaré a los tres interlocutores a través de textos que conforman descripciones analíticas. Principalmente, la información que éstos exponen refiere a temas como la conformación familiar, el tiempo de migración y los lugares habitados en la

ciudad, además de las trayectorias escolares propias y las de sus hijos. El orden en que aparecen las descripciones reflejan los tiempos en que me acerqué a cada uno de ellos durante la investigación.

Marcos

Lo conocí en la escuela “Agustín Rivera” y fue uno de los primeros entrevistados entre los padres triquis. Ese primer lugar también obedece a que, en el medio escolar (entre maestros y jefes de sector del programa AENIM), su familia, su nombre y apellido son conocidos por ser “los Marcos”, una familia triqui en la ciudad con un tiempo prolongado de permanencia en ésta.

Lo primero que me dice el señor Marcos, de contextura baja, cabellos oscuros y una mirada penetrante, sabiendo que soy una maestra que “está por lo de los niños indígenas migrantes” –en un español que indica que es su segundo idioma– es que: “Lo difícil para los indígenas cuando llegan a la ciudad es que no saben cómo hacer los papeles para que entren los niños a la escuela y que no saben hablar bien el español”. Este comentario marca, desde el inicio, un tema central para varios de los grupos y las comunidades indígenas migrantes: la relación con la burocracia, tener los “hábitos” para tratar con ellos y lograr realizar los trámites requeridos. Marcos se reconoce como alguien “de valor” para la gente de su comunidad, porque ha ayudado a muchos de los triquis que llegan a la ciudad “para que metan a los hijos a la escuela”.

Es originario de San Juan Copala, municipio de Juxtlahuaca, Oaxaca; vive en la ciudad de México desde los años 80, ubicándose “para habitar” en la zona del centro de la ciudad,

porque ya había algunas familias triquis viviendo por la Alameda Central. En su relato aparece la mención de un episodio de desalojo contra las familias asentadas en la zona de la Alameda y que se dedicaban a la venta de artesanías. Para evitar el desalojo señaló que él “fue conectado con la Confederación Nacional Campesina y con el presidente de los artesanos que trabajaban en la ciudad de México”. Al parecer, a través del vínculo con estos movimientos campesinos y sus autoridades consiguieron la casa de la calle López Núm. 23, para que los triquis que vivían en la ciudad utilizaran ese espacio como casa habitación y para la venta de artesanías. En seguida de esa descripción, en el relato se menciona que con la llegada de más gente a la calle López “comenzaron los problemas”. Por temor a esos conflictos, Marcos decidió dejar López por un tiempo “para que no afecte a su familia”. Entonces, hasta los años de 1989 y 1990 Marcos se retira a vivir por la zona del metro Normal. En el transcurso de esos años lo vuelven a llamar para que regrese al predio de López, donde reaparecieron otros conflictos por la casa y su ocupación, ya que es Marcos “quien sabía cómo estaba todo eso”.

Estudió la escuela primaria en un internado de monjas en San Juan Copala.⁹ Señaló que todos en la escuela “hablaban dialecto”. En su valoración sobre su propio proceso escolar co-

⁹ En la descripción sobre la escolaridad que realizan Marcos, Pedro y Federica, aparece la mención de un “internado” en donde los tres realizaron la escuela primaria. Una etnografía reciente de los pueblos indígenas, de los triquis en particular, realizada como parte de los proyectos del INI (Huerta, 1995), al describir las escuelas que existen en la región señala a este internado como única institución educativa oficial. Éste se construyó en los años 70 en San Juan Copala, como escuela primaria. En un principio fue atendido por las religiosas del Señor de los Corazones; poco después fue ocupado como internado y escuela secundaria para jóvenes de la región.

mentó que los maestros no eran buenos, “esos maestros apenas si salían de la primaria o acaso de la secundaria”. Marcos se refiere a sí mismo como interesado por seguir estudiando, aunque “[...] sin recomendación de mis padres, sin apoyo de ellos y yo hice esfuerzo y terminé mi primaria [...]”.

Desde Copala se fue a San Luis Potosí, con el apoyo de una organización religiosa que promovía el estudio de jóvenes indígenas; allí terminó la secundaria. Posteriormente entró un semestre al bachillerato, pero no pudo seguir por problemas de salud. Regresó al pueblo, a San Juan Copala, y de ahí, apoyado por un padrino, se fue a la ciudad de México.

Marcos se casó con una mujer de su pueblo; hasta la fecha ella “sabe hablar, pero poco el español”. Tuvieron siete hijos, y al señalarme el número comentó: “[...] Me da pena decir cuántos hijos tengo, son muchos... es que mi mujer y yo no tenemos familia, sus papás y los míos murieron hace mucho, entonces con mi mujer dijimos: ¡Vamos a tener muchos hijos![...]”. Todos sus hijos han pasado por la escuela en la ciudad de México, desde la primaria, casi todos terminaron la secundaria y dos estudian la preparatoria. Entre diálogos comentó, en algunas ocasiones: “[...] mi idea era que todos mis hijos estudiaran, la vida es muy difícil y hay que saber hacer algo para vivir [...]”.

Pedro

El primer encuentro con Pedro fue en la escuela. Llegó a la entrevista como también lo hicieron otros padres de familia. Un joven, de estatura mediana y con una presencia que transmite “seguridad” sobre sí mismo. Es conocido por las

autoridades educativas y los maestros de la escuela como el “líder” de los triquis en la ciudad, o por lo menos de los de la calle López. Habla un español perfecto, que aprendió cuando llegó a la ciudad de México, donde vive desde 1987. Proviene de una comunidad conocida como Rastrojo, en Copala, Oaxaca. Allí cursó la escuela primaria en un “internado del Instituto Nacional Indigenista (INI)”. En su recuerdo por el pasaje escolar mencionaba que, “...ahí aprendimos a trabajar en equipo... fue una etapa que a algunos nos sirvió, no había comida y lo que había lo compartíamos...”. Realizó los estudios de secundaria en una localidad cercana a su comunidad y apenas la terminó decidió “irse para México”.

En parte, vino a México para estudiar la preparatoria —estuvo en la preparatoria Núm. 9— y en ese entonces ya vivían en la ciudad algunos de sus hermanos, mientras otros permanecían en Copala. Uno de sus hermanos, al que reconoce como de los primeros triquis que llegaron a la ciudad de México, sobre finales de los años 70, es abogado. La figura de este hermano, quien conoce la lengua triqui, pero ya no la habla más “porque decidió que no quería ser más triqui” (por el trato segregador y la violencia vivida), aparece con frecuencia en sus pláticas y, haciendo uso de esa “antiimagen” triqui, explica por qué él sí sostiene que los niños deben hablar y conocer la lengua y la cultura triqui.

Haber estudiado representó un gran esfuerzo, en sus propias palabras: “Salí adelante porque en las mañanas trabajaba haciendo figuras y diademas, y en las noches estudiaba”. Sus padres no tenían dinero para apoyarlo, “no eran maestros”. Mientras estudió la prepa vivió con unos triquis por la zona de La Presa; luego, avanzada la década de 1990,

se trasladó a vivir a la calle López 23. Ingresó a la UNAM y estudió Ciencias Políticas; aún no concluía sus estudios. Pretende dejar el cargo de representante, porque “ya es tiempo” y quiere dedicarse a “hacer su tesis” de licenciatura, cuyo tema es “La participación en la comunidad triqui”.

Dos de sus hijos asisten a la escuela primaria “Agustín Rivera”, y otro va al kinder que está junto a la escuela. Su mujer es de la comunidad triqui, ella no habla tanto el español y terminó la escuela secundaria en Copala, Oaxaca.¹⁰

Al momento de estas notas, y debido a la destrucción del predio de López por el incendio, Pedro vive en otra parte del centro de la ciudad, donde renta un cuarto en el que vive con su esposa e hijos. Trabaja en una oficina de gobierno vinculada a proyectos de desarrollo social.

Pedro comenta que la gente sale de la comunidad, porque “hay muchos problemas, el precio del café está por los suelos”. Estar en la ciudad no es la gran cosa; aparentemente, vivir en la ciudad sólo “da para comer y pasar el día, no venimos aquí para enriquecernos, no se saca para eso...”. En tanto “representante” de la triqui baja, ha participado en Foros sobre Derechos de los Pueblos Indígenas en la ONU, y ha estado en Nueva York representando a los triquis de Copala. Esas han sido experiencias enriquecedoras para él, “principalmente por conocer a otros compañeros que son indígenas de otras partes del mundo”.

Las reflexiones de Pedro expresan una posición identitaria respecto a la lengua y la cultura, principalmente al referirse a

¹⁰ Según la etnografía sobre triquis editada por el INI (Huerta, 1995), en la región existe una escuela secundaria en la zona conocida como “triqui alta” con cabecera en San Andrés Chicahuaxtla, atendida por maestros triquis y mixtecos.

la necesidad de que “la escuela reconozca la lengua y la cultura de los niños triquis, y también la de todos los indígenas que se encuentran en la escuela y la ciudad”. En este sentido, considera que el programa AENIM es “paternalista”, porque lo único que hace es dar dinero para apoyar a las familias indígenas, pero con eso no se resuelve el tema; hay que “reconocer y valorar la diversidad cultural que hay en la escuela”, frente a la cual sostiene que “los maestros aún no están preparados”.

Federica

Antes que a Federica conocí a su padre, Javier. A él lo entrevisté en la escuela como a otros padres de familia. A través de la plática con él me enteré cuántos hijos tiene, y en ese diálogo comentó sobre su hija Federica. Al referirse a ella narra un episodio que parece relevante dice: “... con ella el año pasado preparamos un altar de muertos y competimos en una exposición que organizó el gobierno (del DF); ella ganó y le dieron de premio una computadora...”.

Al conocerla, Federica ya tenía un hijo que asistía al primer grado de la escuela “Agustín Rivera”, en el turno de la tarde. El encuentro con ella se llevó a cabo en la casa de la calle López, las entrevistas se realizaron en su habitación, localizada en la parte alta de la casa, en la azotea. Durante las entrevistas estuvo presente su niño, sólo un lapso, quien jugaba en la computadora con un juego interactivo o hacía su tarea escolar, entre tanto preguntaba a su mamá cosas en lengua triqui. Federica es joven, en ese momento tenía alrededor de 24 años de edad, tiene el cabello largo y negro, rasgos salientes, una sonrisa fresca y blanca, y habla un español perfecto.

Su trayectoria escolar inicia en la escuela primaria en San Juan Copala, que era “un internado de monjas”; luego se va a la ciudad de México para estudiar la secundaria, porque ya no quería quedarse interna y prefería estar junto a sus padres que ya tenían varios años viviendo en la ciudad de México. Luego entra a una preparatoria en la zona del Centro Histórico. Cursando el segundo año de la preparatoria, se casó con un hombre de la comunidad triqui que era maestro bilingüe en San Miguel Copala. Por ello, regresó un tiempo a vivir a San Juan Copala, donde nació su primer hijo.¹¹ Durante un año no trabajó y se dedicó a cuidar al niño y a la familia del esposo; después, como su esposo entró a estudiar medicina a la Universidad de Oaxaca y ya no estaba en el pueblo, ella decidió regresar a la ciudad de México y optó por terminar sus estudios. Ingresó a otra preparatoria privada, porque no pudo retomar los estudios en la que inicialmente estaba; obtuvo su certificado después de cursar el último año que dejó pendiente en la preparatoria privada. Entró a una escuela privada para estudiar enfermería a nivel licenciatura, pero no le gustó y luego de unos meses presentó el examen para ingresar a la carrera de Trabajo Social, en la UNAM, donde al momento de la entrevista cursaba el quinto semestre.

Su padre sólo estudió hasta tercer grado de primaria, mientras que su mamá no asistió a la escuela; el primero habla un poco de español y su madre casi nada. Ella reconoce que gracias a ellos ha podido estudiar y llegar hasta la universidad, “quién sabe cómo es que aunque nunca estudia-

¹¹ Al momento de hacer las entrevistas, Federica sólo tenía un hijo.

ron (sus padres) me apoyaron mucho”. Este señalamiento expresa una forma de interpretar cómo se “entiende o ve” a los padres apoyando a sus hijos en experiencias que los primeros no han tenido. Federica tenía opiniones favorables y positivas sobre el valor que representa “ir a la escuela”. Son reiterados sus comentarios acerca de la diferencia que hace el que uno (ella) asista a la escuela y entre los que no. En sus opiniones hay aspectos que señalan las concepciones que existen entre los triquis de la calle López, acerca del hecho de mandar o no a los niños y las niñas a la escuela.

Federica tenía expectativas de volver a la comunidad para trabajar allí con mujeres en algún proyecto sobre salud o tal vez en educación. De hecho, al momento de escribir estas notas, ella ha regresado en reiteradas ocasiones a San Juan Copala, Oaxaca, para visitar a familiares y amigos. En la conversación, la idea del “retorno al pueblo, a la comunidad” está muy presente en Federica, y como parte de su construcción sobre los otros de su comunidad, menciona que “todos piensan en volver a sus comunidades”, como un deseo o un imaginario que mantiene vivo algún sentido sobre el futuro.

LA ESCUELA ENTRE NARRATIVAS DE OPOSICIÓN:

A PROPÓSITO DE LA METÁFORA *PASAR POR LA ESCUELA*

Acercarme a comprender los significados que adquiere la escolaridad para miembros de la comunidad triqui migrantes a la ciudad de México, representó una empresa de alta complejidad, porque la reconstrucción de significados no deviene sólo de una acción metodológica “correcta”, sino de

la reformulación de las propias concepciones y del reconocimiento de lo que esa pregunta implica para el investigador. Hablar de la escolaridad de “los otros” sin reconocer lo que significa para “nosotros”, resultaría una trampa.

Para hablar de la escuela y la escolaridad de miembros pertenecientes a la comunidad triqui, originarios de San Juan Copala, pero migrantes a la ciudad de México desde hace más de 15 años, me ubicó en la discusión en torno a la escolaridad de las poblaciones indígenas, la que se inscribe en dos poderosas narrativas en oposición: aquéllas que señalan a la escuela como destructora de las identidades culturales y con ello la negación de la pertenencia comunitaria; y las que la ubican como instancia para el empoderamiento e igualamiento con los no indios, aunque también bajo el costo de la confrontación hacia el interior de las propias comunidades.¹² Estas narrativas de oposición resultan un signo que permite comprender la forma como se ha construido el discurso sobre la escolaridad para y en torno a la diferencia inscrita bajo la categoría de lo indio.

Los estudios sobre minorías en la escuela

Lo que se *confronta* en la experiencia escolar no resulta una idea nueva. Distintos trabajos etnográficos en que convergen disciplinas como la antropología, la sociolingüística y la psicología, desde los años 50 en Estados Unidos,¹³ han

¹² Para la constitución de estas dos narrativas sobre lo escolar y, de manera más específica, para el caso de México me referiré en el siguiente capítulo.

¹³ La discusión educativa en EU, en torno a las minorías, se vincula justamente a la perspectiva de esta sociedad como un *melting-pot*, concepto que busca la integración de las diversidades para la formación de una nación bajo el signo de la identidad americana y todos los ideales que se depositan detrás de ésta.

mostrado que la escuela es un espacio de confrontación para las minorías migrantes, con una serie de prácticas y valores derivados de sus formas de socialización primaria dentro de lo que cuentan nociones como la lengua, la cultura y la identidad (Spindler, 1987; Levinson y Holland, 1996; Foley, 2001). En esos primeros trabajos (los años 50), las dificultades que presentaban los niños de comunidades consideradas diferentes por el color, la lengua materna y la cultura a la que eran adscritos –marcas que los hacían distintos de la sociedad hegemónica blanca–, se explicaron bajo nociones como las de déficit genético, y luego déficit cultural (Erickson, 1987). A través de estas categorías, las diferencias se abordaron como “problema individual”, pero a partir de los años 70 comienza a señalarse que las trabas y los problemas al interior de la escuela son los que provocarían el fracaso escolar de estas minorías. Las nociones que explicaban las diferencias y dificultades en los resultados escolares eran las de continuidad y discontinuidad, o compatibilidad e incompatibilidad entre la familia y la escuela (Philips, 1972; Cazden y Hymes, 1972; Erickson, 1987). Paralelamente a esta discusión, otros trabajos desde perspectivas marxistas y orientados por las teorías sociológicas de la reproducción, muestran las maneras sutiles en que la escuela excluye a los estudiantes minoritarios cultural o socialmente, o hace que éstos se autoexcluyan (Willis, 1977; Bourdieu y Passeron, 1981; McDermont, 1987; Mehan *et al.*, 1996).

También, y como parte de los antecedentes importantes para comprender la discusión actual sobre minorías socio-culturales y la escolaridad, se reconoce en los años 80 una amplia serie de trabajos con otros focos de atención. En éstos se consideraron los modos en que las minorías culturales y

lingüísticas se insertaban en la nueva sociedad de acogida, así como las expectativas que estos grupos tenían respecto de su nuevo lugar de vida y del futuro para sus hijos. Los trabajos de Ogbu (1978, 1987, 1991) y Gibson (1991, 1993) han marcado toda una tradición de estudios, mostrando las diferencias en la adaptación, la integración y el éxito escolar en las minorías, pero diferenciando resultados a partir de entender si son minorías voluntarias (los migrantes que eligieron el nuevo país de acogida) o involuntarias (los que no tuvieron opción y fueron llevados por la fuerza).¹⁴ Estas últimas experimentarían mayores dificultades en cuanto a barreras lingüísticas y culturales en las escuelas de la sociedad mayoritaria que los inmigrantes voluntarios, aspecto que explicaría los resultados de la escolaridad. En dichos trabajos, las categorías que explicaban los procesos de escolaridad se plantearon en términos de minorías voluntarias/involuntarias, éxito/fracaso, acomodación/resistencia, mismas que se cuestionan en trabajos de los años 90. Estas últimas investigaciones mostraron que al interior de las llamadas minorías hay una gran variedad que atestigua la posibilidad de éxito entre los inmigrantes involuntarios, además de registrarse lo anterior en las primeras y segundas generaciones de hijos nacidos en los nuevos contextos (Hayes, 1992; Ernst y Statzner, 1994; Rumbaut, 1995; Davidson, 1996; Lee, 1996; Portes y Zhou, 1993).¹⁵ Para principios de

¹⁴ Dentro de las minorías voluntarias se ubican los trabajos en torno a migrantes europeos y asiáticos, mientras que dentro de las involuntarias los de comunidades africanas.

¹⁵ Entre las recientes críticas que se le hacen a lo que se llamó el modelo de Ogbu, se indica que no se atendieron, por ejemplo, las diferencias entre generaciones de inmigrantes y las de género. No obstante, lo que se reconoce es el valor heurístico para el análisis que sus trabajos han aportado a países tradicionales en la recepción de inmigrantes como Australia, Canadá, Israel y Estados Unidos (Gibson, 1997).

los años 90 y a partir de la crítica al modelo de minorías voluntarias/involuntarias, otros trabajos con población mexicana-estadounidense muestran que, por ejemplo, comparten elementos de ambas categorías (Foley, 1991; Delgado-Gaitán y Trueba, 1991; Trueba, 1988, 1998). Junto a estos trabajos, lo que comienza a cambiar es la forma de mirar la posición de los actores; los análisis no se centran tanto en documentar cómo se impone la escuela sino más bien cómo los actores de grupos en posición subordinada –alumnos, padres, maestros–, se apropian y utilizan el espacio escolar para fines propios y de sus comunidades (Delgado-Gaitán, 1994; Mitchell, 1994; O’Cadiz y Torres, 1994; Lipka y McCarty, 1994; Villenas, 1996; Trueba, 1998; Villenas y Dheyle, 1999). Aquí, las nociones de “empoderamiento” (*to empower*) comienzan a explicar otros aspectos de la escolaridad, y la filosofía de Pablo Freire, en la perspectiva de la educación liberadora, conforma parte del cuerpo teórico para el estudio de procesos culturales diferenciados en la escuela.¹⁶

Los estudios sobre pueblos indígenas en la escuela

El trabajo con las poblaciones nativas –las comunidades conocidas bajo el nombre genérico de “indígenas”– implicó otra reflexión, para el análisis educativo. Estos pueblos no pueden ser tratados como migrantes, ya que históricamente habitaron los territorios donde, y desde los siglos XIX y XX, se habían formado los estados nacionales. En el contexto de esos estados, los pueblos y las comunidades indígenas recibieron distintos tratamientos. Desde los años 60, los

¹⁶ Es interesante ver cómo los trabajos de Freire, que en América Latina tuvieron tanto impacto para la discusión en los años 60 y 70, sobre alfabetización, educación y escuela, se retoman en nuevos escenarios y se recuperan perspectivas.

estudios sobre comunidades nativas en América del Norte plantearon que la escuela representa la *tensión entre el pasado y el presente*, porque los que accedían a ella no regresaban a la comunidad, y cuando lo hacían, era con valores distintos que interpelaban a las autoridades y las relaciones sociales que allí imperaban (Wax, 1973; Peshkin, 1997). Otros trabajos en los años 70 y 80 indagaron en los aspectos que incidían en el aprendizaje de los niños y las niñas provenientes de comunidades con tradiciones culturales y lingüísticas diversas, dentro de los que se encontraban las comunidades indígenas, mirando las interacciones y los estilos de comunicación que se generan en el aula y los que corresponden al ámbito de la familia-comunidad. En éstos la atención se centró en reconocer cómo aprenden los niños y cómo demuestran sus aprendizajes. De esta manera mostraron las diferencias que se expresaban en las formas de interacción, en los usos del lenguaje y en los estilos de aprendizaje (Philips, 1983; Swisher y Deyhle, 1991; Ogbu, 2000). Lo que se pone al descubierto a través de estas investigaciones es que la escuela, en su estilo monocultural y vinculada a prácticas de socialización de la clase media blanca, no reconocía otras formas de interactuar, participar y aprender (Rogoff, 1993; Paradise, 1996, 1998). Desde los años 70 se llevan a cabo algunas experiencias en comunidades y escuelas a las que asisten niños provenientes de tradiciones culturales y lingüísticas distintas a las de la sociedad mayoritaria blanca, y prueban que es posible construir puentes entre lo que se había planteado como dicotomía por los modos de aprender en las comunidades y las familias, y los que se promovían en la institución escolar; esto es, entre el apren-

dizaje en la comunidad (informal) y el que se promueve en la escuela (formal).¹⁷

En México, al igual que en diferentes partes de América Latina, el tratamiento de las diferencias a través del concepto de *minorías* no fue un tema de análisis en la escuela.¹⁸ Más bien, lo que en esta región era portador de alguna diferencia señalada como cultural, lingüística y étnica se depositó tras la mención genérica de lo “indígena”. Los conceptos que en la región privilegiaron el campo de análisis de los procesos escolares fueron, como lo señala Rockwell (2002), el de pobreza –referido en clases sociales, clases o sectores populares–, el de población rural –que también se superpone al de pobreza–, y el de trabajadores y migrantes internos. No obstante, los cambios en las políticas y reformas educativas que se producen en muchos países latinoamericanos en los años 90, comienzan a mirar la discusión referida a las minorías del contexto europeo y norteamericano. Lo anterior es impulsado por las nuevas perspectivas que, desde organismos internacionales, comienzan a plantearse como temas de agenda educativa para el nuevo milenio: la atención de la *diversidad*.¹⁹ Pero

¹⁷ El proyecto conocido como Keep in Hawaii, y el trabajo de Teresa MaCarty con los pueblos Navajos (Cazden, 1991). En los años 90, el trabajo de Jacob y Jordan (1993) recupera una diversidad de experiencias y señalan los distintos modos y prácticas que pueden incidir para acercar la distancia presente entre comunidades con antecedentes culturales distintos a los que se promulgan en las escuelas en Estados Unidos.

¹⁸ En el capítulo 2 se presenta una reconstrucción de las formas en que en México se ha abordado la diversidad en el sistema educativo, a partir de la ubicación de los pueblos indígenas, como el componente único alrededor del cual supuestamente se ha atendido la diversidad.

¹⁹ En 1987, la OCDE señala la necesidad de buscar estrategias apropiadas para que los sistemas educativos puedan “integrar”, de manera efectiva, a los niños migran-

paralela a esta reflexión incipiente, en la región existe una larga discusión que centró el tema de la diversidad cultural y lingüística sólo para las comunidades y los pueblos indígenas que por siempre han vivido en estas tierras. El tema de la escuela para los indígenas en el marco de la creación y consolidación de los modernos estados nacionales de América desde el siglo XIX y durante todo el siglo XX,²⁰ se ligó principalmente con la noción de ciudadanía, en tanto únicas identidades marcadas por una sola adscripción: la pertenencia a una nación (Levinson y Holland, 1996). En este marco de creación de los estados nacionales, la perspectiva sobre los indios ha sido la *integración* (Amadio *et al.*, 1987; Gigante, 1994b; Bertely, 1998b), y tras esta noción se han desarrollado distintas acciones, así como estrategias pedagógicas para atender a la población indígena en las escuelas. En algunos trabajos lo señalan: la relación de los pueblos indígenas con la escolaridad ha estado signada por las distintas propuestas y acciones que se plantearon desde el Estado, y por las acciones que estos pueblos han articulado frente a ello (Aguirre Beltrán, 1973; De la Peña, 1996; Hornberger, 2000; López, 1998; López y Küper, 2004).

tes y extranjeros en la corriente principal de la cultura dominante (García Castaño *et al.*, 1999). También para esas fechas, el Proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe escogió a la población indígena como meta necesitada de máxima atención (Barnach-Calbó, 1997), y en los años 90 con las reformas educativas de muchos países de la región se incrementan las acciones dirigidas a las poblaciones indígenas en los sistemas educativos.

²⁰ Distintos trabajos muestran cómo la conformación de los estados nacionales modernos de América y el trazado de sus fronteras, en realidad dividió pueblos que tenían y aún tienen matrices culturales comunes. Así también los modos en que fueron tratados para su "integración" a esas nuevas entidades nacionales adquirieron diferentes matices para el caso de América del Norte y la región latinoamericana,

Al mismo tiempo, los trabajos que analizan las formas en que se ha planteado la experiencia de la escuela para los miembros de comunidades indígenas –ya sean escuelas bajo propuestas bilingües-biculturales, bilingües-interculturales o interculturales-bilingües, además de la escuela convencional o general–, concluyen que resulta una experiencia de alta confrontación. La experiencia de los pueblos indígenas con la escuela ubica la construcción que se hace sobre el conocimiento escolarizado (Lindenberg, 1998), por lo menos en tres grandes campos de oposición y discusión (también pueden ubicarse otros), en los cuales la escuela se discute como causante de: *a)* la alienación de los miembros de las comunidades nativas, entendiéndolo por ello la transformación de los indios en blancos o en mestizos, de acuerdo con lo que en cada contexto resulte el color de la hegemonía; en estas perspectivas la escolaridad en su conjunto se presenta como paquete que reproduce el orden hegemónico y provoca la confrontación indentitaria, por los valores que a través de la imagen de la escuela históricamente se han propiciado como civilización *versus* barbarie, progreso *versus* atraso, etcétera; *b)* la producción de fracaso escolar y/o de analfabetismo, por la manera en que se plantea la enseñanza, esto es, la escuela ignora las formas socioculturales que se involucran en el aprendizaje, lo cual incluye la participación de distintos miembros y agentes en el proceso educativo, así como expectativas sobre el producto, provocando la oposición entre el aprendizaje

por lo que las dinámicas y luchas del movimiento indígena en América adquiere formas diferentes y comunes a la vez. Para comprender los procesos dados en los distintos contextos, los trabajos de Brysk (2000), y Curtis y Lindau (eds.) (2000) son referentes y sitúan para la comparación.

en la familia-comunidad *versus* aprendizaje en la escuela; c) abandonar la oralidad y, con ello, el uso de las lenguas nativas vistas como puras y orales *versus* la escritura, acto privilegiado de y en lo escolar. Con esta oposición –culturas orales *versus* culturas escritas– se potencian las imágenes que conciben a la escritura como referente de la civilización, el progreso y la individualidad en oposición a la oralidad, concebida por sus defensores como el acto de la memoria, la creatividad y la comunidad.

Sin embargo, frente a estas fuertes cristalizaciones construidas sobre lo escolar, distintos trabajos en los años 90 incursionan en el campo mostrando que tales oposiciones resultan más bien de la polarización social, económica y política; esto es, las relaciones de asimetría imperantes desde siempre sobre las comunidades indígenas. Lo anterior implica entender que la escuela ha operado como instancia de dominación, pero también vale considerar que los pueblos indígenas han hecho usos diferenciados de los conocimientos, las tecnologías y los distintos atributos que, a través de la escuela, se experimentan y aprenden. Así, nociones como *apropiación*, *interculturalidad vivida*, *empoderamiento*, *membresía*, entre otras, comienzan a formar parte de la escena analítica (Paradise, 1992, 1996; Rogoff *et al.*, 2003; Rockwell, 1996, 2005; Czarny, 1995a; Lindenberg, 1998; Bertely, 1998b; Aikman, 1999; Zavala, 2002).²¹ En estos trabajos se

²¹ Los autores que señalo inscriben sus investigaciones (en la lectura que realizo de ellos) en el campo de la discusión sobre las oposiciones señaladas, desde donde se atribuyen significados en torno a: la complejidad que involucra la construcción identitaria y la pertenencia y membresía a distintos colectivos y comunidades; las formas de aprendizajes socioculturales en contextos diferenciados, y las re-

reformula y pone en otro nivel de interpretación, la relación entre pueblos indígenas y la escolaridad, donde lo cultural y el aprendizaje resultan una construcción, más que una cosificación. Se inserta así, en la escena de la oposición, la multiplicidad de situaciones que sin negar la confrontación que la escuela históricamente ha representado para estas comunidades, los sentidos y significados construidos son más diversos que los mitos instaurados sobre el bien y el mal.

Reconociendo los discursos contrapuestos que históricamente se han cernido en torno a los significados que se otorgan al *pasaje por la escuela* para miembros de comunidades indígenas, nuevamente la polarización en relación con lo escolar me interpeló para la construcción analítica. ¿Hasta qué punto esas polarizaciones sobre el valor de lo escolar están presentes en los miembros de la comunidad triqui en la diáspora, y hasta qué punto los discursos dicotómicos han sido reapropiados por estas comunidades y por sus miembros para hacer uso de ellos de acuerdo con los contextos y las situaciones? ¿Se trataba de seguir insistiendo y potenciando alguna de las narrativas señaladas en torno a lo escolar, entendiendo este espacio como destructor de identidades o empoderador de las mismas? Preguntar lo anterior no implica desconocer la base material y simbólica de esas imágenes y narrativas construidas en esta larga historia de relación que incluye el discurso hegemónico, así como el contrahegemónico sobre lo escolar. Más bien se trata de reconocer que adscribir a una de esas narrativas, en tanto versiones

laciones entre oralidad y escritura. Estos tres ejes de discusión se interrelacionan permanentemente. En distintos momentos a lo largo de esta investigación retomo las perspectivas de estos trabajos.

verdaderas y únicas de la realidad, simplifica procesos diversificados y multifacéticos. Asimismo, adscribirse a una u otra versión del valor de lo escolar para los que justamente hablamos desde lugares académicos legitimados por tener títulos escolares –como licenciaturas, maestrías y doctorados–, puede resultar poco ético. A este respecto, recuerdo lo que señalara Landaburu al referirse y analizar la oposición oralidad-escritura:

[...] la paradoja es que los que exaltan lo oral y desprecian lo escrito son letrados que no sólo no renuncian a la práctica de la escritura sino que dicen a los que no la tienen: es mejor que no la tengan. Si la adquieren van a perder su sabiduría arcaica (Landaburu, en Lindenberg, 1998).

Es así que intentar un argumento único y coherente frente a la escolaridad, y el valor de ella para miembros de comunidades indígenas, resulta todo un desafío.

CAPÍTULO 2

SENTIDOS PARA LA ESCUELA: LA RELACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS CON LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

LA CONSTRUCCIÓN DE LA DIFERENCIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO: ENTRE LA INVISIBILIDAD Y LA VISIBILIDAD DE LOS INDÍGENAS

En este apartado pretendo identificar las nociones que, en distintos periodos y hasta el inicio del siglo XXI, han marcado los modos de entender la diferencia –cultural, lingüística y étnica– puesta siempre sobre las poblaciones y comunidades llamadas indígenas. No intento hacer una cronología en términos estrictos sino más bien a través de reconocer tres grandes periodos, sitúo en ellos las concepciones que, desde el Estado nacional, orientaron lo que ha sido la atención educativa de los pueblos y las comunidades indígenas. Al mismo tiempo, busco resaltar cómo las perspectivas de análisis social en boga incidieron en las formas de plantear la integración

de estos pueblos ubicando, principalmente, la discusión antropológica por el lugar de reconocimiento discursivo que los antropólogos han tenido en México en la construcción de la moderna nación mexicana del siglo xx.

Reconociendo que todo intento por contar una historia resulta una construcción siempre subjetiva y por ello parcial (Todorov, 1992), no aparecen todas las figuras que han incidido en la delineación de la diferencia, ni la descripción completa de los escenarios políticos que las circunscribieron. Más bien, lo que me interesa es dejar planteada la manera en que se ha construido la invisibilidad y la visibilidad de la presencia indígena al interior del sistema educativo, así como algunos rasgos de la relación histórica entre indios y no indios. Indudablemente, esta historia de relación opera, de algún modo, como una memoria en la que se inscriben los significados de la escolaridad. Sin la consideración de este recorrido resultaría oscuro leer y comprender el discurso de la escolaridad de miembros triquis migrantes a la ciudad de México, además de las diferencias que se advierten entre ellos respecto de para qué sirve ir a la escuela.

Intentar esta reconstrucción desde una perspectiva mediante la cual entendemos la diferencia como una construcción sociocultural (Shimahara, 2001), implica alejarnos de concepciones identitarias esencialistas que atribuyen rasgos y características basadas en determinados elementos que, en tanto sigan presentes e inalterables, marcarían diferencias insustituibles a quienes se las adjudican. Desde esta mirada, también es comprensible que las comunidades indígenas hagan uso de las diferencias que se les asignan –identidades de clase, culturales, lingüísticas o étnicas– para enfrentar la

profunda asimetría social, económica y política que históricamente ha caracterizado dicha relación. Las respuestas que las comunidades indígenas articulan para el y frente al Estado nacional no siempre implicaron el uso de las mismas diferencias. No todas las comunidades han respondido igual a las acciones educativas del Estado, no todas presentan las mismas expectativas, no en todos los contextos los indios pretenden ser marcados como diferentes por hablar otra lengua o haber nacido en comunidades reconocidas como indígenas. Sin considerar lo anterior, es probable que sigamos cosificando y cristalizando las imágenes polarizadas que, como se verá a continuación, han conducido a empobrecer nuestra perspectiva de la diversidad, además de la posibilidad de vivir la diversidad o la interculturalidad.

El afán por la homogeneidad durante los inicios de la construcción del sistema educativo nacional

Distintos trabajos señalan el lugar central adjudicado a la escuela para y durante la formación de los estados nacionales liberales y modernos de América, desde el siglo XIX y durante su consolidación en el XX (Amadio *et al.*, 1987; Levinson y Holland, 1996; Rockwell, 2002). Esa escuela se presentaba como la instancia que posibilitaría el acceso a la “civilización” para miles de pueblos y comunidades indígenas que habitaban América desde antes de la creación de esos estados modernos, permitiendo a su vez la entrada a la modernidad. No obstante, se sabe que antes de la creación de estos estados nacionales ya existían “escuelas” a las que asistía la población indígena. En México, en el periodo prehispánico se tiene conocimiento de la escuela, en tanto ins-

tancia de instrucción y preparación para ciertos grupos; por ejemplo, los hijos de las elites gobernantes de las antiguas sociedades-Estado, como los mexicas (León-Portilla, 1958). Después, en la época de la Colonia, los indios, sin generalizar, accedían como distintos estudios lo indican a escuelas religiosas y de órdenes eclesiásticas (Cifuentes, 1998).¹

Pero la escuela de la que hoy hablamos en México, la escuela pública, laica y gratuita del siglo XX –imagen de la escuela francesa desde sus comienzos (Rockwell, 2002)– ha sido la plataforma para la proyección del Estado con una sola identidad: la mexicana, y con una sola lengua: el español. Como ha sucedido en la mayor parte de los estados modernos de América, alcanzar la igualdad, a través de la escuela, se tradujo en homogeneizar a la población. Desde esta concepción, las diferencias que existiesen por hablar una lengua indígena o reconocer diversas prácticas socioculturales en los pueblos nativos, fueron instancias negadas o consideradas un “problema”. Por ejemplo, entre 1824 y 1917, la mención de lo indio había desaparecido de los documentos oficiales; no obstante se vuelve a introducir cuando se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP), en 1921 (Bertely, 1998a). A partir de entonces, el tema de la lengua y la cultura de

¹ Los estudios que se abocan a escribir la historia de la escolaridad de las poblaciones indígenas señalan que, hasta 1920, la escuela estuvo a cargo principalmente de órdenes religiosas dedicadas a evangelizar y castellanizar a los indios, mientras que la atención educativa estatal impulsada en las regiones indígenas, durante el siglo XIX, tiene poco impacto. No obstante, la atención educativa concentrada en los centros urbanos y las diferencias en resultados que éstos obtenían respecto de las zonas periféricas, son algunos de los elementos que justifican la creación de las escuelas conocidas como rudimentarias para los indios en 1911, así como contribuyen al proceso de federalización iniciado a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública, en 1921 (Bertely, 1998a).

estos pueblos, se introduce como una preocupación oficial. Algunos trabajos señalan que si bien desde ese momento, y a lo largo de todo el siglo XX, han cambiado los nombres y las estrategias pedagógicas para la educación formal de la población indígena, se ha mantenido mucho del sentido “incorporativista” que orientó la formación del sistema educativo (Amadio *et al.*, 1987; Gigante, 1991, 1994b). La fuerza impulsora para la construcción de la moderna nación mexicana, y con ella la creación de ciudadanos con una sola identidad –mexicana y mestiza–, fungió como línea orientadora para el tratamiento de las diferencias. En ello jugaron un papel predominante los conceptos *incorporación*, *integración* y *asimilación*, desde los inicios del sistema educativo. A través de estas nociones se han abordado ideas centrales como las de *cambio* y *continuidad cultural*, categorías que desde hace mucho han desvelado a los antropólogos (entre otros), mismos que han tenido un papel central en la comprensión y el tratamiento de las diferencias.² Incluso así, hasta entrado el siglo XXI, las concepciones que orientaron el tema del cambio y la continuidad, se han ubicado en “lo indio”, por lo cual la polarización de una sociedad fragmentada entre indios y no indios es la línea divisoria que heredamos.

² Como ejemplos, desde los años 20 y hasta los 60, antropólogos como Manuel Gamio, Alfonso Caso, Julio de la Fuente y Gonzalo Aguirre Beltrán fueron pilares en la construcción ideológica y operativa de las políticas incorporacionistas del Estado destinadas a los indígenas. Posteriormente, antropólogos como Salomón Nahmad y Arturo Warman, lo fueron del indigenismo para el etnodesarrollo y de participación, que propondrían la transferencia de funciones a los indígenas (Pérez Ruiz, 2003a:121). Cada uno de estos antropólogos, orientados por perspectivas funcionalistas y estructural-funcionalistas, y otros más por el marxismo, han marcado los modos de abordar las relaciones interétnicas, aportando importantes definiciones en la construcción de un pensamiento antropológico latinoamericano

Las propuestas educativas en los distintos periodos del siglo XX oscilaron entre la escuela, hoy conocida como “general”, junto a las dirigidas de manera específica para los indios. En los primeros tiempos postrevolucionarios, las escuelas para los indios fueron las escuelas rurales, Casas del pueblo y las Misiones culturales. La integración de los indios era una tarea insoslayable y la misión de la escuela era castellanizar como equivalente de alfabetizar, por lo cual la sustitución lingüística fue inobjetable. Desde estos inicios, la idea de escuelas “para” los indios ha estado presente en forma constante y, aunque con modificaciones en lo estratégico, permaneció latente a lo largo del sistema. Las primeras orientaciones en torno a la educación e integración de la población indígena estuvieron marcadas por Manuel Gamio,³ quien era responsable del Departamento de Educación y Cultura Indígena en el año de 1921. En su perspectiva, el México indígena y el México mestizo debían reconocerse y aceptarse como no excluyentes, mediante acciones legislativas que influyeran en la autonomía de los pueblos, el respeto y la vigencia del derecho tradicional, la restitución de las tierras comunales, y la preservación y el cultivo de sus lenguas (León-Portilla 1997). Pero su estancia en dicho departamento fue corta y será Moisés Sáenz⁴ quien marcará otro

y sobre todo de lo que se ha llamado el indigenismo hasta finales de los años 90. Para ver una reconstrucción del trabajo de estos antropólogos y sus perspectivas, véase De la Peña (1996); Pérez Ruiz (2003a); Esteban Krtoz (2003).

³ Manuel Gamio fue discípulo de Boas; este último es referente central de la teoría culturalista norteamericana. Aguirre Beltrán será discípulo de Gamio, pero romperá con la perspectiva culturalista que orientaba a su maestro (De la Peña, 1996).

⁴ Moisés Sáenz no pertenece al grupo de los antropólogos, pero por su trabajo como Subsecretario de Educación y su participación en el ámbito educativo nacional resulta una figura influyente (véase Aguirre Beltrán, 1989).

rumbo para el tratamiento de lo indígena, principalmente a través de resaltar el mestizaje como única solución para el crecimiento de la moderna nación mexicana. En su concepción, los indios debían integrarse a la civilización y para eso son considerados como campesinos. Desde esta perspectiva, tomándolos como clase rural, tendrían el acceso al estado positivo, en la versión de A. Comte (Aguirre Beltrán, 1990, en Bertely, 1998a).

Las nociones de lengua y cultura no resultan temas de discusión respecto a la escolaridad de los indios; es decir, la instrucción en español se plantea como acción central. Esta visión se fortalecerá más en los años 30, en que la escuela estará marcada por una perspectiva productivista. En estos años se crean las escuelas regionales campesinas, los internados indígenas regionales, y el conjunto del aparato escolar se subordina al desarrollo económico en el medio rural. Junto a estas escuelas orientadas hacia la población rural indígena coexistió lo que se conoce con el nombre de Casa del estudiante indígena,⁵ un experimento de M. Sáenz, misma que operó en la capital de la República (Gigante, 1994a; Bertely, 1998a).

Con las acciones de este periodo, de alguna manera comienzan a asentarse los precedentes para que, a finales de los años 30, se defina el sentido que guiará la acción pedagógica y que se conoce como educación socialista. Durante

⁵ La casa del estudiante indígena, experiencia que duró unos años, a través de la cual Sáenz pretendía demostrar que los indios podían superar la distancia cultural evolutiva que en su concepción los separaba de la civilización occidental. Los pocos internos que allí sobrevivieron a las precarias condiciones institucionales se integraron a la vida ciudadana y algunos continuaron sus estudios (Gigante, 1994a; Loyo, 1996 en Bertely, 1998a).

el socialismo nacionalista, bajo la presidencia de Lázaro Cárdenas, la necesidad es más que nunca “mexicanizar” a los indígenas y resulta la acción por excelencia mediante la reforma agraria, el acceso a nuevas tecnologías y su inclusión corporativa (De la Peña, 2001). En los años 40 se inaugura lo que se conoce como *indigenismo oficial* y se crea el Departamento de Asuntos Indígenas (1942), el cual trabajó bajo los objetivos integradores del socialismo mexicano (Bertely, 1998a). Aun así, se dan las primeras discusiones sistemáticas en torno a la enseñanza bilingüe vinculadas a la presencia del Instituto Lingüístico de Verano (ILV); se identifican los primeros proyectos,⁶ cuyos objetivos eran alfabetizar en la lengua indígena en las etapas iniciales para garantizar el desarrollo cultural de los indios, pero con el fin de castellanizarlos. Ese método de alfabetización indirecto fue conocido como “método bilingüe” y como señala Gigante (1994a) hasta fechas recientes la idea de “educación bilingüe” para los indígenas suele tener ese sentido transicional. En este periodo también se crean, en 1944, el Instituto para la Alfabetización de Lenguas Indígenas; en 1948, el Instituto Nacional Indigenista (INI), y unos años después la Dirección General de Asuntos Indígenas, mientras los internados se convierten en Centros de Capacitación Económica (Delgado, Paradise *et al.*, 1993).

⁶ Es el conocido Proyecto Tarasco de Alfabetización, de M. Swadesh, que contó entre otras estrategias con la elaboración de un alfabeto en lengua nativa, materiales educativos y distintas tareas de difusión (Gigante, 1994a). Cuando me refiero a “primeros proyectos”, lo hago en torno a los que marcaron rumbos en el siglo XX; hay que señalar que desde la Colonia hasta la Independencia de México se reconocen distintas estrategias, aunque no masivas, en que las órdenes religiosas, principalmente, impulsaron la alfabetización en lenguas nativas y en español (Cifuentes, 1998).

Las ideas que sustentaron las políticas de la época las debemos a Julio de la Fuente, Alfonso Caso y Gonzalo Aguirre Beltrán. En este contexto, Aguirre Beltrán, considerado uno de los teóricos más representativos del indigenismo, acuña la noción de *regiones de refugio*, concepto que le permitió explicar la peculiar configuración regional intercultural.⁷ La situación de las comunidades indígenas se explicaba, bajo su perspectiva, en situaciones de trabajo precapitalista y en relaciones de peonaje, bajo el dominio y control de las tierras, la economía y la educación de una elite no indígena. Los indios reproducían, así, una cultura comunitaria distintiva de la sociedad nacional y, en la perspectiva de Beltrán, la acción indigenista estaría encaminada a modernizar esas regiones mediante comunicaciones, reforma agraria, alfabetización y educación popular. Mediante ello, los indios se convertirían en ciudadanos mexicanos y no destruirían sus culturas. En esta perspectiva, la tarea de los maestros rurales era central, en tanto la educación y la escuela castellanizadora resultarían un arma liberadora (Bertely, 1998a). Beltrán entendía la aculturación a manera de síntesis y en-

⁷ La teoría de A. Beltrán sobre las regiones de refugio resulta una respuesta crítica al modelo de la antropología norteamericana de los años 40, de Robert Redfield, conocida como folk-urban continuum. En esta última teoría, el cambio cultural para las comunidades indígenas y rurales –consideradas aisladas, cerradas y homogéneas– resultaría inevitable, vía la expansión de las telecomunicaciones y la tecnología a las que se expondrían por el cada vez mayor contacto con la ciudad y la vida secular. Aguirre Beltrán rechazaba la idea de que las comunidades indígenas estuviesen aisladas, planteando más bien que su historia debe entenderse a la luz de la formación estatal y la colonización. Para Beltrán, y basado en sus investigaciones, desde antes de la Colonia había existido una simbiosis entre las ciudades y las áreas rurales, y que esa relación de interdependencia no se basaba en el principio de reciprocidad y de ganancia mutua de los funcionalistas, sino en la dominación (De la Peña, 1996; Pérez Ruiz, 2003a).

cuentro creador entre la cultura nacional y los pueblos indígenas; así, la nueva cultura sería mestiza entendida como resultado de un proceso de enriquecimiento (De la Peña, 1996). Si bien Beltrán supera las visiones atomísticas de la cultura bajo su teoría de las regiones de refugio, también mantiene una visión de aculturación sobre lo escolar. En esto, las visiones marxistas de la época inciden para señalar que no se puede concebir una nación donde coexistan grupos culturales y lingüísticos distintos, por lo que entiende al mestizaje como el producto necesario de ese encuentro (Pérez Ruiz, 2003a).

Hasta entrados los años 60, las nociones de clase social y campesinado ocuparían la escena de análisis y discusión. En este sentido, la problemática indígena se situaba, más bien, como un problema de “clase social” y al interior de esa discusión la confrontación interétnica era explicada por la situación de dominación y explotación a la que estos grupos estaban expuestos y sometidos, en tanto indios, por los ladinos y por las elites gobernantes. La producción antropológica se centró principalmente en los estudios sobre el campesinado bajo perspectivas funcionalistas, estructural-funcionalistas y marxistas (Krotz, 2003). Si bien la discusión en relación con lo cultural y lingüístico referido sólo a las poblaciones indígenas va cobrando auge, siguió relegada a proyectos y experiencias específicas. A pesar de las distintas instancias y proyectos escolares creados desde el Estado, se evidencia que la tarea integracionista propuesta por el indigenismo no lograba sus cometidos. Se plantea nuevamente la necesidad de revertir la permanente desventaja en que se encuentran las comunidades indígenas, aspecto

que se vinculó siempre con lo escolar. Así, de la escuela se esperaba la alfabetización –entendida como saber leer y escribir en español–, la profesionalización y la preparación técnica, medios que conducirían al cambio cultural, y por esa vía, a la integración en una perspectiva más bien económica frente al creciente mercado nacional e internacional (Bertely, 1998a).

Las formas en que la escuela fue concebida desde el Estado nacional, paulatinamente fueron creando los nichos donde la imagen de esta institución y *el pasaje* por ella se convirtieran en una verdadera oposición. Por una parte, a través de la escuela se instauraba el mensaje de que hablar las lenguas nativas era un obstáculo y para ser mexicano había que hablar sólo español, símbolo de civilidad. Al mismo tiempo, y por la creación de los distintos niveles escolares, la idea de migrar para ir a la escuela fue central. Con esto no sólo se consolidaba la posición de que la escuela civilizaba y hacía ciudadanos modernos, también por la ubicación de los niveles correspondientes a secundarias y educación universitaria –generalmente en los grandes centros urbanos–, la relación escuela-ciudad-migración se tradujo en que para acceder a esa modernidad no sólo había que dejar de pensar y sentirse como indios, sino materialmente dejar de vivir en las comunidades y migrar a los centros urbanos. Esta construcción sobre lo escolar atravesará todo el siglo XX y con ella iniciará el nuevo milenio.

Las acciones producidas por el sistema educativo generaron respuestas desde las propias comunidades y los pueblos indígenas, quienes plantearon sus propuestas fortaleciendo estrategias de acción a través de los movimientos etnopolí-

ticos.⁸ En este sentido, ha sido una constante la búsqueda del reconocimiento y de hacer oír las voces de los pueblos indígenas frente al Estado nacional, con la intervención de antropólogos y otros agentes. De alguna manera, la creciente demanda de estos pueblos por una educación más acorde a sus necesidades, así como el ambiente cultural mitológico reinante a inicios de los años 70, donde se resalta el pasado indígena como ingeniosa utilería (Medina, 1992, en Bertely, 1998a), llevan a la creación de propuestas educativas bilingües con carácter masivo al interior del sistema educativo.

Los años 70 y el surgimiento del paradigma etnicista

Los años 70 inauguran, en América Latina y en México, un nuevo momento donde la educación conocida como bilingüe-bicultural resultó un gran escenario que buscó la restitución de las identidades culturales, lingüísticas y étnicas socavadas sistemáticamente, además de lo que aún no se había alcanzado: la integración de las comunidades indígenas a la nación. En 1978 se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), misma que hasta el momento de este escrito forma parte de un subsistema específico para la población indígena al interior del gran sistema educativo nacional. En este escenario, las cuestiones de lengua y cultura se vuelven a introducir

⁸ La historia de los movimientos indígenas en América Latina es larga, y también la forma como los maestros de educación indígena se articulan a dichos movimientos. Sólo para referir algunos eventos importantes en el periodo que describo, mencionaré el primer Congreso Indigenista en Pátzcuaro, Michoacán (1940), en el cual surge la creación del Instituto Indigenista Interamericano, con Gamio como director; en 1939, Antonio Caso fundó el Instituto de Antropología junto con la Sociedad y Escuela de Antropología (véase Gigante, 1994a; Bertely, 1998a; Pérez Ruiz, 2003a).

como temas, pero en la perspectiva de lo que algunos llaman el indigenismo de participación o el paradigma etnicista (Gigante, 1994b; Bertely, 1998a), esto es, la recuperación identitaria y la defensa de los derechos de las comunidades indígenas a partir de la incorporación de las lenguas y las culturas de las comunidades al proceso educativo escolar. Como lo señala Gigante (1994a), para este periodo las culturas indígenas pasan de ser un obstáculo para el desarrollo de los pueblos indígenas y se convierten en un recurso indispensable.

El modelo bilingüe pretendió fortalecer la integración sociocultural desde la reivindicación étnica por medio de la revitalización de la lengua nativa –usarla como medio de instrucción–, al tiempo que se procuraba favorecer la integración geopolítica a través del dominio del español (Bertely, 1998a). También se buscaba que la escuela bilingüe-bicultural, atendida por maestros hablantes de las lenguas indígenas, resultara un espacio en que “lo propio” tuviera cabida, dejando fuera “lo ajeno” que en sí representaba la escuela. Para algunos autores estas concepciones estuvieron guiadas por una perspectiva antropológica crítica, en que nociones como “descolonizar”, “revalorizar”, “resistir”, comienzan a formar parte del lenguaje no sólo de los académicos sino de la dirigencia indígena.

En esta perspectiva, trabajos como *México profundo. Una civilización negada*, de Bonfil Batalla (1987), marcan el inicio de planteamientos que hasta ese momento habían estado fuera de la discusión. Se introduce la noción de identidades culturales en los grupos indígenas, sustentadas en una *matriz cultural mesoamericana*, que sugiere particularidades a pesar de los siglos de dominación e imposición social, cultu-

ral y económica que han vivido estos pueblos. El trabajo de Bonfil representa una postura crítica frente al indigenismo, al subrayar la continuidad cultural como expresión de resistencia y contrahegemonía (De la Peña, 1996). Lo anterior no implica desconocer la existencia de procesos de *desindianización* en los pueblos y las comunidades indígenas expresados en la pérdida de algunos rasgos, a saber: la lengua, las tradiciones y hasta la adscripción identitaria. Al iniciar los años 80,⁹ el interés por lo étnico se retoma en el debate antropológico, categoría que por mucho tiempo fue estigmatizada por el economicismo, en su reacción contra el culturalismo (Bartolomé, 1997).

La educación bilingüe-bicultural operó para las comunidades indígenas principalmente en el nivel de primaria. Esta escuela es resultado, en parte, de las demandas de las comunidades y sus líderes por hacer valer sus derechos a ser reconocidos como pueblos “con historia”.¹⁰ Sin embargo, como distintos trabajos lo revelan, las condiciones en que comenzaron a operar esas escuelas fueron complejas y, desde el inicio, bajo el signo de la inequidad: no sólo la formación de maestros, sino hasta las condiciones de infraestructura,

⁹ Bartolomé (1997:53) sustenta esta afirmación a partir de los análisis que realiza Rodolfo Stavenhagen (1984), quien indica que la ausencia de un tratamiento sistemático de la cuestión étnica en las ciencias sociales se debe en parte a que, hasta ese momento, los paradigmas con los que se trabajaba excluían este tema de la discusión.

¹⁰ La metáfora que utilizo de “pueblos con historia”, refiere a una larga discusión existente en el seno de la antropología acerca de cómo entender todo lo otro que no era de occidente: sociedades frías *versus* calientes; sociedades ágrafas *versus* con escritura, etcétera. Por su parte, la mención de “pueblos sin historia”, remite a la expresión acuñada por E. Wolf (1993), justamente para mostrar que esa historia siempre ha existido, pero que la negación ha privado por las polarizaciones operadas para la construcción del “otro”.

e incluso de organización institucional del subsistema, son algunos rasgos que la caracterizaron. Han sido una marca los magros resultados que, de modo general aunque con excepciones en estados y regiones, presentaban las escuelas indígenas. Como se ha documentado, los niños no aprendían ni la lengua indígena ni el español, lo cual condujo a que muchas comunidades, cuando tenían opción, eligieran la escuela general, “porque los niños allí aprendían mejor el español y las cuentas” (Delgado, Paradise *et al.*, 1993; Freedson y Pérez, 1999). No obstante, el inicio de la educación bilingüe-bicultural coincide con la ampliación de la cobertura en la educación básica para mediados de los años 70. De esta manera, los miembros de las comunidades indígenas incursionaron en la escuela general –en los distintos niveles– y en la indígena, esta última como instancia específica y circunscrita al nivel de primaria. Desde entonces, los maestros bilingües –antes promotores culturales– y el movimiento indígena, demandaban una educación bilingüe que proporcionara a los indígenas no sólo educación primaria y secundaria sino normal y universitaria (Medina, 1992, en Bertely, 1998a); pero esas acciones no lograron concretarse en este periodo.¹¹

¹¹ Entre las acciones que destacan del movimiento indígena en los años 70, por ejemplo: el 7° Congreso Indigenista Interamericano, en 1972, en donde se plantea que la educación debería ser un “instrumento de liberación” y no de dominio, y que los planes y programas no deben violentar “la autodeterminación” de la comunidad indígena sino ampliar el respeto a sus valores culturales fundamentales (Gigante, 1994a); el Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas, realizado en Pátzcuaro, Michoacán (1976), y se integran en el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI); la Alianza Nacional de Profesores Indígenas Bilingües, AC (ANPIBAC), creada unos años después del surgimiento de la DGEI. Estas acciones se enmarcan en la creciente movilización de los pueblos indígenas en América Latina (Bertely, 1998a).

La polarización entre indios y no indios continuó expresándose, entre otros ámbitos, a través del significado otorgado al sentido de pasar por la escuela. Como lo señalara Barabás en un artículo de esos años (Barabás 1978, en Bartolomé 2003), la concepción era que los indígenas que llegaron a ser “intelectuales”, fue porque dejaron de ser indios, aspecto concebido desde la sociedad hegemónica, y a lo que agregaría que también por las propias comunidades. Los que eran considerados intelectuales para la sociedad mestiza, categoría vinculada con la escolaridad y los estudios prolongados en el sistema, implicaba que esos sujetos se habían desindianizado, porque a través de ese pasaje habían logrado transformarse y pensar a sus comunidades desde la lógica de la ciencia occidental, donde las lógicas locales no tenían, ni tienen, estatuto válido. Al mismo tiempo, en la perspectiva de algunas comunidades indígenas y de su dirigencia, la estancia y permanencia prolongada en el sistema escolar resultaba la fuente para el distanciamiento y la negación de la pertenencia a esas comunidades. La escuela se asociaba con el camino mediante el cual los indios dejaban de pensar como indios y en sus comunidades para transformarse en los “otros”. Si bien lo anterior continuaba operando como parte de una discusión que ya se había polarizado, para finales de los años 70, también comenzaron a proponerse espacios en educación superior orientados a captar a miembros de las comunidades indígenas.¹²

¹² Hay que señalar que existieron experiencias para este nivel educativo destinadas para la población indígena como, en los años 50, el Centro Tzeltal-Tsotsil en Chiapas, en tanto sustituto temporal de la escuela normal inexistente en la región, en donde se formaron promotores-maestros. Esa experiencia fue destacada al documentarse que se identificaron esfuerzos en la adecuación de la institución escolar a las características sociales, culturales y lingüísticas de la población en sus aspectos organizativos y pedagógicos (Gigante, 1994a:8).

En 1978 se creó el Programa de Formación Profesional de Etnolingüistas, que operó con dos generaciones de jóvenes indígenas de distintas comunidades y hablantes de diferentes lenguas,¹³ y en 1982, la Licenciatura en Educación Indígena, en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en la sede Ajusco en la ciudad de México.¹⁴ En 1987 también se creó un programa de Maestría en Educación Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el cual cambiará su curso y se reformulará en 1994; en 1990 se abre la Maestría en Lingüística Indoamericana, del CIESAS e INI. Los estudiantes indígenas que accedieron a esas instancias de formación en el nivel superior lo hicieron porque tuvieron apoyo económico, a la vez que lograron sortear todas las dificultades que ser indios les implicaba en la escuelas: desde tener un dominio del español, hasta las deficiencias que la escolaridad pre-

¹³ La creación del Programa se realizó bajo la dirección del Dr. Guillermo Bonfil, quien en ese tiempo fue director general del CIS-INAH. La primera generación (1979-1982) operó a través de un convenio entre la SEP, el INI y el CIS-INAH; la segunda (1984-1987) mediante convenios entre la sep y el ciesas. El Programa se reconoce y aprovecha la condición bicultural y bilingüe de los estudiantes como un recurso central para el proceso de formación, aspecto que otorgó características particulares respecto del resto de las carreras profesionales (Gigante, 1994a).

¹⁴ La Licenciatura en Educación Indígena de la UPN y posteriormente la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el medio indígena (LEPEPMI), se crearon como instancias de profesionalización para los maestros indígenas en servicio en las escuelas del subsistema de educación indígena. Recordemos que el ingreso de los maestros bilingües al trabajo docente inició con perfiles de formación que se caracterizaban por haber concluido la secundaria y el bachillerato, aspecto que se modificó con el correr del tiempo. Los maestros indígenas recibían los denominados cursos de inducción que, con distintas características, fueron ofrecidos por la DGEI para apoyar el trabajo de estos maestros; también, y además de la UPN, otros optaron por ingresar a las escuelas normales que existieran en sus entidades o en regiones a las que migraron, donde adquirieron el título de maestros, aunque sin una formación específica para trabajar en aulas caracterizadas, en muchos casos, como bilingües y multiculturales (Gigante, 1994a). Hacia finales de los años 90 distintas escuelas normales comienzan a plantear la necesidad de formar maestros con especifi-

via había significado. Estas instituciones y programas son algunos ejemplos que permiten reconocer la existencia de ofertas dirigidas para indígenas, y con afluencia también de no indígenas, que no operaron en la perspectiva bilingüe-bicultural o intercultural, para el nivel de educación superior, pero que resultan antecedentes de experiencias interculturales de formación (Gigante, 1994a).

La creación de estos espacios educativos es producto, en parte, de los fuertes debates al interior del movimiento indígena, así como desde el ámbito de una parte de la discusión académica latinoamericana (Barbados, I, II). Se plantea la necesidad de que sean los miembros de las comunidades indígenas los que tengan la “voz directa”, lo que implicaría que la mediación presente de los no indígenas (académicos y agentes políticos) comience a ocupar un lugar adyacente.

Estos últimos planteamientos se vinculan con la crítica que sufre la antropología en los años 70, como la ciencia que operó en tanto herramienta de y para el colonialismo (Marcus y Fisher, 2000; Krotz, 1991; Kuper, 1999). Se reconoce que esta disciplina, aun con el interés de hacer inteligibles las culturas y los otros bajo perspectivas que buscaron mostrar la “humanidad” en todas las culturas exploradas, no favoreció que las voces locales, o lo que en la conocida mención que hace Geertz (1983) de “las voces de los nativos”, irrumpieran como otros legítimos en la escena social y cultural

dad para el medio indígena de las entidades en las que se encuentran. Entre los estados que inician estas demandas educativas se encuentran: Chiapas, Guerrero, Michoacán, Oaxaca, San Luis Potosí, Sonora, Sinaloa; de esas propuestas resultan los antecedentes para la creación de la Licenciatura en Educación Primaria con enfoque Intercultural Bilingüe, que a partir del ciclo escolar 2004-2005, comienza a operar en distintas entidades y escuelas normales (SEP, 2005).

de la hegemonía. Lo anterior implicó que esos otros fueran pensados y traducidos (como operación de interpretación) bajo la tradición eurocéntrica y logocéntrica del conocimiento, por lo que millones de lógicas locales quedaron fuera de lo que tendría estatuto científico y académico (Varese, 2003a). El ataque a la disciplina devino de la producción de intelectuales –muchos se conocen a través de lo que se llamó estudios postcoloniales¹⁵– provenientes de países que fueran colonizados y que en el marco de las universidades donde estudiaron, Estados Unidos e Inglaterra principalmente, cuestionaron la manera en que occidente, mediante su tradición intelectual, produjo conocimiento sobre sus propios pueblos (Mignolo, 2000; Kuper, 1999). Paulatinamente, estos intelectuales ocuparon lugares y representaron voces escuchadas porque, y hay que reconocerlo, produjeron sus discursos desde los lugares legítimos para la ciencia y el conocimiento occidental. Pero en el marco de la discusión para América Latina, los procesos señalados en torno al reconocimiento de la intelectualidad de los grupos considerados oprimidos, como los indígenas, además de la legitimidad de sus producciones de conocimientos, han tenido ritmos y características distintas. Al respecto, Varese (2003a) señala que la formación de estos intelectuales y sus producciones se encuentra aún en la región, sujeta en parte a los márgenes de la antropología. Al mismo tiempo, y según lo plantea

¹⁵ Los estudios postcoloniales suponen una reformulación de las obras de escritores anticoloniales, como F. Fanon y A. Memmi, cuyas denuncias al colonialismo habían perdido vigencia después de la descolonización y de la posterior caída del socialismo. Entre los intelectuales que destacan en la producción conocida como postcolonial se encuentran, por ejemplo, el palestino E. Said, la feminista africana Hill Colins y la maorí Linda Tuhiwai Smith (Mignolo, 2000; Foley, 2001).

Bartolomé (2003) para el caso de México, gran parte de la producción de académicos indígenas en el campo de la educación, la antropología y la sociología, todavía mantiene un carácter altamente reivindicativo por la marcada desigualdad e ilegitimidad existente en la sociedad hegemónica en relación con las comunidades de procedencia.

Hablar de maestros, antropólogos, sociólogos y lingüistas indígenas, nos permite reconocer que el acceso al sistema educativo en diferentes niveles siguió ocurriendo. El que no existieran modalidades bilingües en los niveles de educación media y media superior, no justificó que los indios no continuaran buscando instancias de escolarización. La incursión de los indios a distintas universidades del país, tecnológicas y agropecuarias, también ocurría de modo invisible.¹⁶ En este sentido, Pérez Ruiz (2002) señala que mucha de la intelectualidad india que hoy encabeza los principales movimientos indígenas del país, o que ocupa puestos políticos importantes, se ha formado en el sistema educativo general en distintas universidades de las ciudades.

No obstante, la diferencia “visible” continuó operando en un sistema específico, la educación bilingüe-bicultural en primarias, y la presencia indígena en los distintos niveles

¹⁶ En la evaluación denominada *Pathways to higher education...* (2004), acción vinculada con las políticas educativas (2001-2006) para favorecer el acceso de los indígenas a la educación superior, se reconoce que los miembros de distintas comunidades indígenas han incursionado en la educación superior a partir de la creación de universidades y de la ampliación de este nivel educativo en los distintos estados del país. No obstante, también se indica que nunca ha operado como criterio la identificación de población indígena en el nivel de educación superior nacional, aspecto utilizado como parte de los programas compensatorios que en México han existido, principalmente en el nivel de educación primaria.

escolares no fue un elemento a considerar. No existieron rasgos de identificación para la inscripción de los alumnos en los distintos niveles, bajo el signo de pertenecer a comunidades indígenas o hablar alguna lengua indígena.¹⁷ Además, la noción de igualdad en la escuela –en frases multicitadas por maestros y autoridades educativas, como “en la escuela todos los niños son iguales”– operó como elemento indiscutible para la continua consolidación de una sola identidad nacional (Levinson, 1996; Czarny, 1995a). Incluso así, esa imaginada igualdad de condiciones y derechos de todos los ciudadanos mexicanos por acceder a la escuela, traducida como la homogeneización de la población, no evitó el subyacente racismo que sobre los miembros de comunidades indígenas se ha ejercido de modo silencioso y solapado.¹⁸

¹⁷ La identificación de población indígena en las escuelas primarias generales comienza a realizarse paulatinamente, por ejemplo, en la ciudad de México a partir del Programa Atención Educativa a Niños Indígenas Migrantes (ANIM), en 1994. Luego, esta acción se amplió, en algunos estados, como parte de programas que buscan atender a esa población en las distintas ciudades (SEP, 2000). En el año 2003 el Programa en el Distrito Federal se reorienta bajo el nombre de Programa de Educación Intercultural Bilingüe; tiene el propósito de “trabajar con los maestros de las escuelas que se reconocen ahora como multiculturales para aprovechar la diversidad como ventaja pedagógica” (CEFIA-UIC-CGEIB, 2004:104). Aun así, hasta el momento, la identificación de población indígena en los distintos niveles del sistema educativo general es una tarea que se reconoce inexistente en el conjunto de las acciones educativas. En el marco de las políticas educativas 2001-2006, se inicia un trabajo que pretende favorecer la identificación y el reconocimiento de los pueblos indígenas a lo largo de todo el sistema educativo.

¹⁸ Es interesante señalar que hablar del racismo que ha imperado sobre las poblaciones indígenas en México como tema explícito de análisis académico, así como concepto que pueda acuñarse desde la oficialidad, comienza a aparecer de modo incipiente para finales de los años 80. En esas fechas pueden encontrarse, por ejemplo, materiales publicados donde aparece la voz de miembros de distintas comunidades indígenas, quienes señalan la marginación y el rechazo que han vivido en la escuela y en distintos ámbitos por mostrar sus adscripciones a dichas comunidades

Los años 90 y el inicio de las políticas del reconocimiento

Un aspecto central que marcará el tratamiento de la diversidad y la diferencia en el país se ubica en el cambio que, en 1992, se propone al artículo 4^o de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En éste se reconoce la composición pluricultural de la nación sustentada, originalmente, en sus pueblos indígenas y se garantiza el derecho de dichos pueblos a preservar y enriquecer su cultura, sus lenguas, conocimientos y valores.¹⁹ Para principios de los años 90 cambia la denominación de educación bilingüe-bicultural hacia educación bilingüe-intercultural, donde ahora intervendrían varias culturas y no sólo dos, como en la perspectiva bicultural, en el proceso educativo. Si bien esto parece un avance en términos de romper la oposición cultura indígena y cultura no indígena, en realidad sólo cambió el número de posibles culturas involucradas, pero no implicó realmente una discusión y concepción distinta de lo cultural (Gigante,

(De la Cruz, 1984; Orozco, 1982). En los años 90, la serie editada por el Conaculta sobre Escritores indígenas actuales, también abre la presencia de esta temática.

¹⁹ Estos cambios constitucionales y en política educativa que acontecen en México, se inscriben en el conjunto de reformas educativas y cambios en las cartas magnas de distintos países latinoamericanos, principalmente aquellos que reconocen a sus poblaciones indígenas. Muchas de esas reformas responden al convenio 169 de la OIT, ratificado por México en 1990, donde se determina el derecho de los pueblos indígenas a una educación culturalmente adecuada; el uso del idioma materno junto con el acceso efectivo a la lengua franca en cada país, y la participación de los pueblos indígenas en el diseño y la administración de los programas educativos, además de medidas educativas a nivel nacional que favorezcan la eliminación del racismo. Indudablemente, la mayor presencia del movimiento indígena en la escena internacional incide para que lo anterior comience a tener presencia discursiva. En este marco se firma en México, en 1992, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, y en 1993, se promulga la Nueva Ley General de Educación, documentos normativos que orientarán el tratamiento educativo que incorporarán paulatinamente el tema de la diversidad cultural y lingüística.

1994b). En ese periodo se incorporarán, en el marco de la educación primaria indígena, los Programas Compensatorios, financiados por el Banco Mundial.²⁰ Nuevamente son la población indígena y la rural las destinatarias de lo que se requiere compensar, pero ¿compensar qué?: los problemas que tienen los niños y las niñas procedentes de comunidades indígenas y las mismas comunidades por hablar otra lengua y tener tradiciones culturales propias; por reconocer, en estas comunidades, estilos de crianza distintos a los que podrían identificarse en las zonas urbanas, además de concepciones sobre lo que puede y debe hacer un niño y lo que se espera de él en el futuro; aspectos que en estas perspectivas compensatorias son los que dificultarían y no siempre favorecerían la permanencia y la continuidad en el sistema educativo.²¹ Es decir, la noción de *diferencia* siguió operando desde una perspectiva de obstrucción para la integración a la modernidad a través de lo escolar. En 1994 se produce un alzamiento indígena en Chiapas, con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), y la irrupción visible de las comunidades indígenas que hacen presentes sus voces a través de este movimiento, ponen nuevamente en discusión el

²⁰ El trabajo de los primeros programas compensatorios conocidos como Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), de principios de los años 90, se ubicó en un paquete centrado en el fortalecimiento y la formación de los docentes en las zonas rurales y rurales indígenas, así como en las escuelas y sus condiciones materiales en los estados que tenían los mayores índices de rezago educativo (véase *Cambiar la escuela rural*, de Ezpeleta y Weiss, 2000).

²¹ En las perspectivas compensatorias, lo que se mira y mide son las condiciones de partida de los niños para promover desde allí los apoyos necesarios y favorecer que todos logren alcanzar los mismos resultados educativos. Esto implica reconocer la desigualdad económica, las asimetrías sociales y lingüísticas que existen en las poblaciones desfavorecidas y a las que se pretende promover (Didou y Remedi, 2004).

tema de los derechos de estos pueblos en distintos ámbitos, como el legal, el educativo y el territorial. Entra en discusión, entre representantes del movimiento y autoridades del gobierno federal, lo que se conoce como la iniciativa de Ley de Derechos y Cultura Indígenas. Indudablemente y a pesar de la aún pendiente resolución a las demandas de los pueblos indígenas,²² la presencia del EZLN en la escena nacional e internacional generó un nuevo impulso en el seno de la sociedad civil, recordándonos que los indígenas existen y forman parte de México.

No obstante, las políticas educativas continuaron y con el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* se reconoce el gran rezago en que se encuentra la población indígena, principalmente en la educación básica, a través de evaluar la deserción escolar de los niños y las niñas indígenas en el nivel de primaria del subsistema de educación indígena. Entre las causas se indican: la situación económica y de extrema pobreza en que viven estas comunidades, además de la persistencia de las dificultades que se arrastran, como la estandarización lingüística (la construcción de alfabetos en las distintas lenguas indígenas), y la falta de formación de los maestros que atienden las escuelas indígenas (Bertely, 1998a). En este periodo se utilizan propuestas para ayudar a los maestros a recono-

²² Después de algunas reuniones establecidas entre miembros de las comunidades indígenas y de los representantes del EZLN con representantes del gobierno federal, en las que se debatieron temas como la Ley sobre Cultura y Derechos Indígenas, ese diálogo no produjo los resultados esperados por parte de las comunidades indígenas. En abril de 2001 se aprobó una Ley sobre Cultura y Derechos Indígenas (Suplemento Perfil, La Jornada, 28 de abril de 2001), misma que generó reacciones diferentes entre las comunidades, muchas de las cuales hicieron explícito el pedido de revisión de la misma al gobierno nacional. Sin embargo, y al momento de este trabajo, esa discusión ha quedado en el abandono y el diálogo está cerrado.

cer el nivel de bilingüismo en que se encuentran los niños indígenas (SEP, 1989) y por primera vez, de modo masivo, se producen libros de texto en 52 lenguas indígenas (SEP, 2000);²³ también se considera la presencia de niños y niñas indígenas y su condición de migrantes, en las escuelas del nivel de primarias generales en las ciudades, por lo cual se impulsan programas, como el ya mencionado AENIM (SEP, 2000).

En este periodo se resalta la importancia de que los contenidos de la educación básica sean los mismos para todos los niños y las niñas mexicanos, y de la misma manera los programas de estudio sean “flexibles” para que los docentes adapten su trabajo de acuerdo con los contextos y las características de los niños (SEP, 1993). Esta definición pedagógica pretendió, a través de contenidos iguales para todos, fortalecer el sentido de la igualdad y la laicidad como características fundamentales del sistema educativo nacional, y al mismo tiempo buscó, mediante la perspectiva de la flexibilidad de los programas de estudio, dar cabida a las demandas de especificidades regionales, culturales y étnicas. Entonces, las escuelas primarias de educación indígena operaron con esta propuesta curricular bajo la concepción bilingüe intercultural. La idea de alcanzar un bilingüismo equilibrado al finalizar los seis grados de la escuela primaria indígena continuaba vigente, perspectiva que venía proponiéndose desde finales de los

²³ Estos materiales se enfrentan a una serie de problemas: desde la legitimidad en el alfabeto consensado que se utilizó en cada lengua, hasta la falta de uso de estos materiales para el trabajo escolar (véase *La educación bilingüe-bicultural en los altos de Chiapas. Una evaluación*, de Freedson y Pérez, SEBYN-DGEI-UNICACH, México, 1999).

años 70. En 1999 aparece el documento *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas* (DGEI-SEByN-SEP, 1999), y el cambio en la nominación implica, primero, ubicar la perspectiva intercultural y, después, la bilingüe. Si bien este cambio puede indicar poner en escena la dimensión intercultural como central, aspecto relegado por la fuerza que adquirió el tema de lo bilingüe en décadas anteriores, en realidad lo intercultural siguió operando desde una perspectiva donde la diversidad cultural, lingüística y étnica se discutía sólo para y en el subsistema de educación indígena.²⁴ Algunos autores, como Muñoz (2001, en Bertely y González, 2003), señalan que el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* se enmarca dentro de la doctrina de la modernización educativa y que los componentes de equidad, sustentabilidad y productividad son los que orientan el sentido para el tratamiento de las diferencias culturales y lingüísticas en la escuela. Sin embargo, y con nuevas palabras, se continúa bajo la perspectiva de integrar el México indio y el no indio, tras esas categorías.

²⁴ El documento propone 42 lineamientos sobre lo que significa la EIB en un marco participativo. Se indica la necesidad de “construir respuestas” educativas pertinentes para la población indígena, a través de la participación de nuevos actores como las comunidades indígenas, las distintas autoridades educativas, los maestros y los padres de familia. La “pertinencia” se expresa a lo largo del documento en los rasgos para el tratamiento de lo lingüístico: consolidar la lengua indígena y el español eliminando la imposición de una por sobre la otra en todos los ámbitos de la vida social, para propiciar el desarrollo de los individuos y las comunidades. Además resalta que el trabajo pedagógico será pertinente en la medida que reconozca las distintas características y condiciones que presentan las escuelas y los niños de acuerdo con los estados, las regiones y los municipios (Comboni y Juárez, 2003).

La manera en que se han planteado las políticas antes mencionadas, en algún punto se relacionan con la formas en que la producción académica ha concebido la diversidad. En torno a la discusión lingüística, la idea de bilingüismo equilibrado y la necesidad de un enfoque centrado en lo escolar ha conducido al tratamiento lingüístico como si sólo fuera un problema de método, olvidando la primacía de lo que implica hablar una o varias lenguas y el sentido de la comunicación, además de los distintos registros que hacen de ese acto un momento de significados diversos.²⁵ Así, Muñoz (2001, en Podestá y Martínez, 2003) señala que el siglo XXI inicia con una herencia en que la educación indígena escolarizada mantiene una perspectiva bilingüe de viejo cuño.²⁶

Al mismo tiempo, y partir de los años 90, distintos trabajos comienzan a poner de manifiesto la complejidad existente entre las nociones de lengua, cultura e identidad, y también los procesos socioculturales que por siempre han existido, como la migración y el contacto cultural. En el actual contexto de la globalización los procesos anteriores adquieren otra dimensión y revisión de los temas, así como la necesi-

²⁵ En el estado del conocimiento en investigación educativa en México, correspondiente al periodo 1992-2002, se indica que, como parte de la carencia en investigación que requiere realizarse para apoyar el campo de la educación indígena, está la ausencia de estudios en torno a los métodos para la enseñanza bilingüe, además de la incorporación de nuevas perspectivas en relación con los procesos educativos centrados en las nociones de leer y escribir en contextos multilingües y los significados sociales y culturales de la comunicación (Podestá y Martínez, 2003).

²⁶ La evaluación sobre los resultados de la educación indígena en las escuelas a cargo de la DGEI, fue tema de distintos trabajos de investigación, principalmente durante los años 80 y principios de los 90, a través de los cuales se evaluaron los niveles de adquisición de las lenguas, los problemas de diglosia, así como la estandarización lingüística, temas en los cuales las perspectivas sociolingüísticas y de la lingüística estructural orientaron el análisis (Podestá y Martínez, 2003).

dad de plantear la complejidad y los distintos niveles que cruzan y conforman las identidades sociales y culturales, entendidas a manera de procesos en constante construcción. De alguna forma, estos planteos se vinculan con una parte de la discusión que la antropología en México comienza a tener en torno a la comprensión y redefinición de nociones como las de “comunidad indígena”, “identidades sociales” e “identidades étnicas”.²⁷ A partir de esas discusiones, además, comienzan a ponerse en juego perspectivas de género y poder, mismas que complejizan y enriquecen la idea cerrada e ideal que se han proyectado sobre las comunidades.

Paralelo a las fechas en que se realiza esta investigación, las políticas educativas del *Programa Nacional de Educación 2001-2006* reconocen que México es un país étnicamente diverso y debe transitar hacia una realidad en que sus diferentes culturas se relacionen entre sí con aprecio, reconocimiento y respeto de sus diferencias. Se establece entonces: 1) una política de educación *intercultural para todos*, dirigida hacia todos los niveles educativos del sistema de la escuela masiva general, y 2) una política de fortalecimiento de la atención educativa a la población indígena bajo la nominación *intercultural bilingüe* en la educación básica (SEP, 2001); para ello se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe

²⁷ Por nombrar sólo algunos trabajos que iniciaron con estos planteamientos al inicio de los años 90, se encuentran libros que en muchos casos resultan discusiones de seminarios sostenidos con la participación de distintos investigadores, por ejemplo, el material coordinado por Warman y Argueta, *Nuevos enfoques para el estudio de las etnias indígenas en México*, CIIH-UNAM/Porrúa, México, 1991; el coordinado por Bonfil Batalla, *Nuevas identidades culturales en México*, CNCA, México, 1993, y el trabajo de García Canclini, *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Conaculta/Grijalbo, México, 1990.

(CGEIB), como instancia descentralizada de la Secretaría de Educación Pública.

Es entonces, sólo al iniciar este siglo, que la idea de interculturalidad para todos se introduce por vez primera como política educativa. Se reconoce la necesidad de atender bajo un enfoque intercultural a todos los ciudadanos mexicanos, a la vez que se espera fortalecer la educación que se mantiene con perfil lingüístico y cultural diferenciado para las poblaciones indígenas en la escuela indígena, misma que continúa formando parte de la DGEI, de la SEP. Al mismo tiempo se crean universidades indígenas y se generan becas para que miembros de las comunidades accedan al nivel de estudios superiores.²⁸ No obstante, y aunque en fechas recientes comienza a reconocerse la presencia de miembros indígenas en distintos niveles del sistema educativo, además del rechazo y racismo que han tenido que enfrentar, ese acto ha sido una constante a lo largo del siglo XX. Los indios asistieron a las escuelas, vivieron y sobrevivieron a los cambios de las acciones políticas, han vivido la interculturalidad desde sus propias estrategias y se han apropiado de distintos modos de los espacios escolares, aunque es cierto que en ese acto muchos abandonaron sus adscripciones identitarias. En

²⁸ Como parte de las nuevas leyes que orientan el tratamiento de las políticas educativas y las acciones hacia los pueblos indígenas en este periodo se encuentran: La Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y la Ley para la Creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas; la Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas; la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, así como correcciones y reformas a la Ley General de Educación en las que se incluye y precisan los derechos de los pueblos indígenas a recibir una educación cultural y lingüísticamente pertinente a sus demandas y necesidades.

este sentido, entender qué significa asistir a la escuela, así como lograr el acceso a distintos niveles escolares, forma parte de una larga historia.

Los análisis y las concepciones en relación con el lugar que se asigna a la escuela –en tanto institución que representa al Estado– se mueven en la actualidad desde posturas que entienden la integración en términos de una forma de modernización y la escuela como instrumento para ello, hasta aquéllas que implican el fortalecimiento y la permanencia de las diversas culturas, de acuerdo con sus propios desarrollos, donde la escuela se prefigura como espacio de diálogo equivalente entre ellas. No obstante, lo que prevalece detrás del lugar analítico asignado a la escuela es reflejo de las visiones instauradas de manera dual y en conflicto en torno a esta institución: si esta vieja y nueva escuela es el espacio para reproducir el orden social hegemónico imperante, o si existe cierto margen para la creación propia de y entre los diversos grupos socioculturales que la componen para la producción de sentidos que éstos buscan instituir. Estas oposiciones siguen permeando los sentidos alrededor de lo escolar y constituyen la discusión central en el campo de lo que se puede llamar educación para atender la diversidad (Comboni y Juárez, 2003).

Por todo esto, hablar de la relación entre la escuela y las comunidades indígenas implica referir una larga historia de relaciones marcadas por las visiones construidas desde la oficialidad del sistema –la que incluye al indigenismo–, así como por las respuestas que en torno a éstas han dado en distintas épocas las comunidades y los pueblos indígenas. Hablar de esta relación implica, por una parte, reconocer que el escenario de partida es desigual, principalmente

por las relaciones de asimetría social, cultural, económica y política que ha caracterizado la vida de las comunidades indígenas (Varese, 1997; Bartolomé, 1997; Hornberger, 2000), y por otra parte considerar que lejos de entender a los pueblos y las comunidades indígenas como meros receptores de las políticas emanadas desde arriba, estamos ubicándolos a manera de actores en escena, misma que se configura desde sus haceres y no haceres, de sus palabras y no palabras. Además, considerar las paradójicas potencialidades de esta escuela –el acceso a la igualdad a partir de la negación de las identidades y procedencias culturales–, resulta la tensión a partir de la cual se teje la escritura de este trabajo. Con el afán de no caer en las polarizaciones que siguen atravesando el discurso sobre lo escolar, y de mostrar la complejidad que presenta *el pasaje por la escuela* para miembros de comunidades triqui que migraron a la ciudad de México, que tienen posiciones diferentes en su comunidad y visiones diversas sobre la escuela, he considerado y construido las siguientes perspectivas que orientan la interpretación de este estudio.

SALIR DE LA ENCRUCIJADA EN QUE SE ENCUENTRA LA ESCUELA (A MODO DE PERSPECTIVAS)

Intento una construcción que no se ubique en un polo ni el otro de los que han conducido la discusión en torno a la relación entre las comunidades indígenas y la escuela. No obstante, considero a ambos para una nueva resemantización de la experiencia escolar. Para esta última empresa me he apoyado en distintos campos disciplinarios de discusión en

los que las nociones de comunidad, identidades culturales y lingüísticas, así como la de aprendizajes –constructos que por mucho tiempo se han planteado y pensado de manera totales, cerradas e integrales–, se reformulan y utilizan de manera polisémica. A continuación presentaré los dos grandes ejes teóricos y conceptuales que orientan la construcción de este trabajo. El primero se refiere a cómo se han concebido las comunidades indígenas y las identidades, en tanto construcciones sociales e históricas, y el segundo se despliega en torno al papel asignado a la escuela como productora de subjetividades y de sentidos.

Comunidades indígenas e identidades en tanto construcciones sociales e históricas

En primer lugar retomo las perspectivas antropológicas que abordan aspectos sobre los pueblos y las comunidades indígenas en el contexto de la migración nacional y transnacional en el marco de lo que Varese (2002, 2003a, b) denomina comunidades en la *diáspora y/o en el exilio*. Plantear lo anterior toma en consideración perspectivas sobre la producción y la reproducción de la comunidad y los procesos culturales, a través de aspectos materiales, simbólicos y emocionales contruidos históricamente por las mismas. Implica haber cambiado la forma en que por mucho tiempo se definió la identidad de estas comunidades, en la tradición de cierto pensamiento antropológico (desde la academia antropológica), a partir de nociones como lengua y cultura –entendidas en sus aspectos y dimensiones materiales principalmente–, y en relación con habitar un territorio considerado originario (Varese, 1997, 2003a, b; Augé, 1993; Pérez Ruiz, 2003a, b; Giménez, 1996, 2001). El giro para entender la construcción

de identidades sociales no necesariamente ligadas con una lengua, una cultura y habitar un territorio, sino desde perspectivas simbólicas, permitió abrir conceptos como el de comunidad y el de identidad que por mucho tiempo se vieron fuertemente circunscritos.

Así, la noción de comunidades *extraterritoriales* (Augé, 1993; Giménez, 2001) y *comunidades en el exilio o la diáspora* (Varese, 1997, 2002, 2003a, b), en tanto categorías que se utilizan para comprender la existencia de comunidades indígenas fuera de los territorios de procedencia, me permiten conceptualizar a las comunidades migrantes triquis de este estudio. El concepto de extraterritorialidad ha sido planteado por Simmel (Traverso, 2004), a principios del siglo XX, para trabajar la noción de comunidades fuera de los territorios considerados mítica e históricamente originarios. No obstante, en el marco de la discusión antropológica sobre comunidades indígenas, este concepto ha sido retomado en los últimos 20 años. Lo anterior se debe, en parte, a que durante mucho tiempo estos pueblos y comunidades fueron ubicados para el análisis en la posición de campesinos y, con ello, de comunidades cerradas, autosuficientes y tradicionales (Wolf, 1981). En este sentido, haber desterritorizado a la noción de comunidad indígena, así como a las concepciones sobre lo cultural, permitió a la discusión antropológica, entre otros aspectos, considerar que existe una relación dinámica entre lo que se denominara “tradicional” y, por oposición, “moderno”; que tras la noción de comunidad no se están definiendo unidades homogéneas y carentes de conflictos, sino más bien entidades atravesadas por distintas jerarquías sociales, entre ellas las de género, que las ubican como so-

ciudades no "simples" ni "frías" y sí, en cambio, altamente complejas (Varese, 1997, 2003a, b; Bartolomé, 1997; Valenzuela, 1998; Todorov, 1992; 2003; Gruzinski, 1999). Este giro que comienza a plantearse en la construcción antropológica para las sociedades latinoamericanas, donde se encuentran los pueblos indígenas, se vincula en parte con la discusión que la disciplina ha tenido desde los años 80 con estudios feministas y con los *subaltern studies*, mismos que consideran las perspectivas sobre el poder. Con base en éstos, y en la discusión interdisciplinaria, se han podido replantear las relaciones centro-periferia, norte-sur, en torno a la producción y legitimidad del conocimiento (Mignolo, 2000).

Retomo así, para este trabajo, las perspectivas que entienden a las comunidades indígenas fuera de los territorios, y a sus identidades sociales y culturales como producto de una construcción permanente que considera tanto su carácter histórico (lo que vino y viene del pasado), como los viejos y nuevos escenarios globales que las interpelan en tanto comunidades "locales". Para ello, considero las perspectivas que sitúan la cultura como un proceso dinámico (Rosaldo, 1989; Todorov, 2003), para la comprensión de las identidades colectivas e individuales que construyen para sí los miembros de las comunidades indígenas y en relación permanente con otros en distintos escenarios y contextos.

En el marco de estas perspectivas sobre las identidades socioculturales planteo que para comunidades migrantes indígenas, como la triqui, se produce una *resemantización* de los espacios, los tiempos y las relaciones sociales (Varese, 2002, 2003a, b; Mignolo, 1999; Valenzuela, 1998, 2003). Plantear lo anterior implica poner en la escena la referencia

de lo que Varese (2003a, b) y otros autores llaman *epistemologías nativas*, que se entienden como una ecología del conocimiento que implica modos propios de conocimiento y a lo que se denomina agencia. Considerar la existencia de sistemas propios de conocimientos para los pueblos indígenas conduce a reconocer que éstos han sido privados de un diálogo que los ha mantenido en la exclusión; y sobre la base de exclusiones se constituyó el complejo científico euroamericano de lo que hoy se denomina pensamiento científico occidental (Tuhiwai, 1999; Varese, 2003a, b). En este escenario, los pueblos indígenas, para su sobrevivencia, se han atrincherado en sus prácticas y conocimientos locales que guían las relaciones sociales, no sólo hacia el interior de todo lo que conforma su comunidad sino también las del exterior.

Retomando los planteamientos de Varese (2003a, b) y los de Tuhiwai (1999), señalo que existen *nociones alternativas* (Tuhiwai, 1999) para entender, por ejemplo, las relaciones entre el individuo y la sociedad en comunidades indígenas, tras principios como el de *reciprocidad* que las orientan, y el concepto de *persona*. Este último resulta una noción trabajada largamente por la antropología –desde M. Mauss y M. Mead–, para abordar procesos de construcción de subjetividad o de constitución del *yo* en distintas sociedades (Geertz, 1983, 1996; Augé, 1996; Bartolomé, 1996). Lo anterior ha estado marcado por un largo debate entre perspectivas universalistas –en las que se resalta la pertenencia a la especie humana y tras ello la negación de diferencias por lo cultural– y las culturalistas –en que se acentúa que la cultura y los procesos de enculturación dados en la infancia determinan

los modos de vida y de accionar—. ²⁹ Para este trabajo, retomando a Holland *et al.* (1998), y Holland y Leander (2004), entiendo que el *yo* y la cultura, por las perspectivas sobre identidades colectivas desterritorizadas y de cultura consideradas, resultan construcciones sociales e históricas que incluyen los cambios, además de las condiciones sociales y materiales buscando, así, mantener una perspectiva antiesencialista.

Finalmente, y en relación con las perspectivas señaladas, se ponen a discusión los modos en que fueron y siguen siendo tratados los pueblos indígenas a través de la noción de lo étnico. Esta última definición se ha utilizado como una dimensión más de las identidades asignadas a las poblaciones originarias, misma que implicaría rasgos específicos en tanto propiedades inmanentes. En este sentido, y a efecto de abordar las perspectivas discursivas de los interlocutores de este trabajo, miembros triquis migrantes en la ciudad, reformulo esta noción. Para ello considero los planteamientos que discuten y señalan que adscribirse a una característica “étnica”, en tanto una dimensión de la identidad, resulta una construcción social y política para legitimar una diferencia a partir de la que se impone una dominación de los grupos así “eticizados” (Shimahara, 2001; Pérez Ruiz, 2003a).

Como ya lo señaló Pérez Ruiz, para el análisis de las comunidades indígenas se requiere reconocer cómo se usó y usa el concepto de lo “étnico”. Siguiendo a la autora, reconozco que la noción *ethnos* aparece en la antigua Grecia para

²⁹ Para este debate consulté, entre otros, el trabajo de Spiro (1984), Geertz (1996) y el de Holland *et al.* (1998).

designar a los pueblos que no habían adoptado el modelo político y social de la ciudad-Estado, noción que aparecía entonces desprovista de connotaciones raciales. Posteriormente, en el siglo XIX, la noción *etnia* aparece en la lengua francesa, cuando ese país legitimaba la colonización gracias a la “misión civilizadora”. Desde allí, por ejemplo, hay que reconocer cómo las ciencias denominadas, en Francia, “etnológicas” se adjudican el estudio de las sociedades primitivas, y la sociología el de la modernidad (Pérez Ruiz, 2003a). Comenzar a ubicar el concepto de lo étnico como una forma de construir una diferencia y así legitimar formas de dominación, se vincula con lo que ya planteara Bonfil (1970) en los años 70, al definir el concepto de indio como una construcción colonial y del colonizador. A través del concepto de indio se mantuvo la dualidad y oposición que hoy sigue permeando a las sociedades latinoamericanas, generando procesos diversos en la conformación de las comunidades indígenas a partir de esa relación permanente con lo no indígena, y viceversa. Salir de esa oposición y de esa trampa es lo que, en parte, mantiene aún en jaque la discusión sobre la escuela y la diversidad que a ella asiste.

La escuela como espacio de encuentros en la producción de sentido y de subjetividades

Para entender y discutir sobre la escuela, y lo que sucede en ella, en este estudio con miembros de comunidades indígenas como la triqui, parto de ubicar ese espacio como un lugar de “encuentros”. Considero que en ello, ya lo señalé en el apartado anterior, se produce una *construcción cultural situada* (Hannerz, 1992; Levinson y Holland, 1996; Holland *et al.*,

1998), mediante la cual se negocian, rechazan y reinterpretan significados diversos para las sucesivas generaciones. En este sentido, se considera que si bien las instituciones como la escuela inciden en la formación de las subjetividades, tampoco las determinan (Levinson y Holland, 1996). Así, lo que pasa en la escuela no se entiende a partir de una mera imposición sino de un resultado de la negociación, las luchas y las apropiaciones que los distintos actores realizan en ese escenario, de la misma forma en que lo han mostrado diversos trabajos etnográficos en la década de 1970 (Willis, 1977), y en América Latina desde los años 80 (Rockwell, 1986, 1997; Rockwell y Ezpeleta, 1988; Paradise, 1992; Levinson y Holland, 1996). Estos estudios, antes que resaltar el modo en que opera la imposición y dominación de lo que se llama hegemónico, resaltan la existencia de distintos procesos como la confrontación, resistencia, anulación, apropiación y negociación de múltiples significados.

Al mismo tiempo retomo la discusión que sobre lo escolar ha existido en otros contextos, como el estadounidense, para analizar el encuentro y desencuentro que se produce entre grupos con tradiciones culturales y lingüísticas diversas y diferentes al de la sociedad mayoritaria hegemónica. Me refiero a la larga tradición de estudios socioantropológicos, antropológicos educativos y etnográficos que, en EU, discuten desde los años 50 las dificultades y posibilidades de “adaptación”, “integración”, “acomodación sin asimilación” para abordar el éxito o fracaso escolar de las *minorías* lingüísticas, culturales, raciales y étnicas (Spindler, 1987; Erikson, 1987; Ogbu, 1987, 1991; Gibson, 1987, 1997, Foley, 1991). Estos trabajos mostraron las diferencias y distancias existentes entre

la cultura de la escuela y la de las comunidades de las que provenían los sujetos considerados minorías, contribuyeron a plantear distintos modos de relación entre las escuelas y las comunidades, además de estrategias y perspectivas para el trabajo de los maestros y agentes educativos vinculados con el aula y la escuela (Jacob y Jordan, 1993). Pero las perspectivas que me permiten construir relaciones no ubicadas en la oposición, entre grupos socioculturales y lingüísticos diversos con la escuela son las que cambian el foco de discusión y tratan de entender de qué modo la escuela resulta más bien una experiencia de “empoderamiento” (*to empower*) de las minorías, así como de los grupos nativos (Delgado-Gaitán, 1994; Trueba, 1998; Mitchell, 1994; Deyhle, 1995; Villenas y Deyhle, 1999; Brayboy, 2005).

En América Latina, la discusión en torno a “las diferencias” culturales, lingüísticas y étnicas en la escuela se ha dado principalmente alrededor de la discusión educativa sobre comunidades y pueblos indígenas. El concepto de minorías no se utilizó en la tradición latinoamericana de análisis de la escuela, hasta bien entrados los años 90. La discusión antropológica sobre la escuela, en relación con las comunidades indígenas, estuvo centrada en identificar y conocer el impacto que esta institución provocara en las comunidades. Así, lo que se ha discutido hasta los años 80 resaltando distintos aspectos, principalmente fue identificar en qué modo la escuela ha favorecido la “incorporación”, “asimilación” e “integración” de las comunidades indígenas a las sociedades nacionales (Bertely y González, 2003). Entre los aspectos que más se han analizado de esa relación son los referidos al impacto de la escuela castellanizadora en las lenguas na-

tivas y en los resultados escolares de los niños y las niñas indígenas (Amadio, 1987; Hamel, 1993; Díaz-Couder 1991, 1998; Podestá y Martínez, 2003). La escuela pública conocida como general en relación con las comunidades indígenas no había sido tema específico de atención hasta recientemente. Más bien se ha analizado en tanto institución monocultural e impositiva de prácticas de enseñanza vinculadas con la castellanización. En este sentido, y considerando las prácticas de escritura como constitutivas del sentido de la escuela del siglo xx (Chartier, 2004), se ligaron procesos de alfabetización con el de castellanización en tanto fines de la escuela para las comunidades indígenas (Gigante, 1994a, 1995; Ferreira, 2001); así, y por mucho tiempo, la experiencia de la escuela centrada en la adquisición de un código escrito –el español– fue sinónimo de imposición. Lo anterior, como lo muestran distintos trabajos (Lindenberg, 1998; Zavala, 2002), resulta una de las oposiciones que todavía prevalecen en la discusión en torno a la escuela, fortaleciendo los discursos que oponen, por ejemplo, la oralidad de las comunidades indígenas a la escritura de la sociedad occidental.

No obstante, las perspectivas analíticas que permiten entender la complejidad que contiene el acto de asistir a la escuela y hacerse letrado en español para miembros de las comunidades indígenas son las que plantean más bien otras caras para esta moneda. Distintos estudios señalaron que la demanda de las comunidades indígenas en América Latina es la de una buena escuela –que en México en muchos casos es la que conocemos como general y no la bilingüe–, que “enseñe bien español y las cuentas”, y con ello poder acceder a mejores interacciones y condiciones de negociación con la sociedad no indígena, im-

plicando también la posibilidad de ser tratado como “igual” (López *et al.*, 1987; Hornberger, 1989; Aikman, 1999). En Perú, por ejemplo, para mujeres indígenas aprender el español está relacionado con una forma de controlar la experiencia oficial educativa y con ello tener instancias para manipular el sistema y transformar el mundo social en que viven (Mitchell, 1994, en Ernst y Statzner, 1994); mientras otros ponen el acento en señalar que, volverse letrado en español, ha implicado el camino para hacerse mestizo o criollo y, con esto, el imaginario de dejar de ser tratado como indio y toda la carga peyorativa que conlleva, al mismo tiempo que esa acción ha servido para reformular adscripciones identitarias en tanto estrategias de resistencia o *deindianización* (De la Cadena, 2003).

En México, distintos trabajos sobre miembros de comunidades indígenas que han emigrado a las ciudades y otros que no, destacan más bien el uso que estos actores hacen de los saberes transmitidos por la escuela, entre los que se consideran aprender a leer y a escribir muy bien el español (Paradise, 1992; Czarny, 1995a; Bertely, 1998b; Rockwell, 2005). Con base en ello plantean que el acceso a la escuela resulta un arma de “empoderamiento” y de “apropiación” de diversos significados en beneficio de las comunidades y personal al mismo tiempo. La elección de alfabetizarse en español y no elegir, por ejemplo, allí donde existen escuelas indígenas bilingües, responde justamente a que esa herramienta es la que ha servido para manejarse y negociar con la sociedad hispanohablante dominante; y que pasar por la escuela general no necesariamente ha anulado las pertenencias y adscripciones lingüísticas y culturales a las comunidades de procedencia.

No obstante, algunos trabajos buscan resaltar que si bien el acceso a la escritura de la lengua dominante y a los códigos y registros lingüísticos que provee la escuela resultan instancias de empoderamiento, también existen otros significados que explican el acceso y las razones de acceder a un código escrito. En éstos lo que comienza a repensarse es la noción de *alfabetización*, no como adquisición mecánica de un código de escritura, que en sí mismo brindaría poder, sino entendida en tanto una *práctica social inserta en el hábitus cotidiano* (Aikman, 1999; Zavala, 2004); en contextos culturales donde *la membresía a comunidades orienta el sentido de la alfabetización* (Rogoff, 1993; Rogoff et al., 2003; Serpell, 2001). Desde perspectivas como éstas, se reconoce la existencia de formas de aprendizaje dadas en el contexto “informal” de la comunidad y en el “formal” de la escuela, mismas que adquieren características distintas. No obstante, en lugar de acentuar el contexto donde se producen los aprendizajes, aspecto que formaliza en muchos casos las oposiciones, retomo las perspectivas que sostienen que tanto en un ámbito (la familia-comunidad) como en el otro (la escuela) se produce una amalgama, un ensamblaje de distintas formas de enseñanza y aprendizaje que no son necesariamente excluyentes (Rogoff et al., 2003; Barnhardt y Kawagley, 2005). Considerar lo anterior no implica desconocer los otros ámbitos en donde sí ocurre la exclusión.

LA COMUNIDAD TRIQUI EN LA CIUDAD Y EN LA ESCUELA

SOBRE LOS TRIQUIS DE LA CALLE LÓPEZ EN LA CIUDAD DE MÉXICO

Los triquis, denominación que se le ha dado desde tiempos prehispánicos a *Yi nĩ'nanj nĩ'in* (*La gente de la lengua completa*), como lo señala Lewin (1999), son comunidades provenientes del estado de Oaxaca.¹ En este estudio me refiero a la comunidad triqui que se asentó en la calle López Núm. 23, colonia Centro, de la ciudad de Méxi-

¹ Existen diferentes versiones en torno a la forma en como esta comunidad se autodenomina. En la etnografía sobre pueblos indígenas de la región del Pacífico Sur, Huerta (1995) señala que el nominativo "triqui" es una deformación del vocablo "driqui" de su lengua materna, compuesto por "dri" derivado de "dre" con significado de padre, y de "qui" con significado de grande o superior. A la llegada de los españoles así denominaban al jefe del clan, como el señor supremo a quien debían dirigirse por ser la máxima autoridad de la comunidad. Ahora llaman "driqui" a Dios y a Jesús en su acepción de padre supremo. Según el trabajo de García Alcaraz de los años 70 sobre los triquis de Copala, se denominaban a sí mismos como "Ti-

co. Hablo de comunidad a partir de las distintas referencias que hacen Marcos, Pedro y Federica, los tres interlocutores triquis de este trabajo, y de la conceptualización acuñada por Varese (2002, 2003a, b) para el caso de migrantes indígenas como *comunidades en el exilio o en las diásporas*. Digo también que se asentaron, porque durante el desarrollo de esta investigación el predio (así denominan el lugar habitacional miembros de los servicios educativos del DF) se quemó,² y los triquis que residían allí se han ubicado en otras partes de la ciudad. Algunos mantienen su residencia en la zona centro de la ciudad y otros se reubicaron en diferentes colonias.³

La presencia triqui en la zona céntrica de la ciudad de México no tiene sólo un referente de ubicación. Se pueden identificar zonas donde existe una presencia mayor de triquis, como la calle López antes del incendio; la parte conocida como la Ciudadela, y la zona del metro Candelaria. Si bien el predio de López, durante el tiempo de escritura de este trabajo, no fungía como espacio habitacional por su destrucción, aún mantenía la representación de un *lugar referen-*

nujei”, que significa “hermano mío”; *Tinujei* es el nombre con el cual este autor intituló la etnografía sobre los triquis de Copala. Retomo el trabajo de Lewin (1999) por ser la más reciente etnografía sobre triquis, y porque en este trabajo incluye material de las etnografías anteriores.

² Según datos de la entrevista con Pedro (abril, 2004), el predio se quemó en diciembre del 2002 y luego, en marzo del 2003, una parte comenzó a desmoronarse a efecto del incendio. Unos meses después del desmoronamiento algunos permanecieron viviendo allí, pero finalmente todos “abandonaron” ese lugar y se han reubicado en nuevas viviendas.

³ Para esta reubicación urbana, el gobierno federal les apoyó, a partir de las gestiones de sus representantes comunitarios, con \$3, 000.00, para que cada familia rente en lo que se recompone y mejora el predio de la calle López, o consiguen otro espacio (información de la entrevista con Pedro, 24 de abril de 2004).

cial (Augé, 1993) en la construcción identitaria tanto real y simbólica, aspecto sobre el cual trataré más adelante.

En la calle López vivían un total de 93 familias, sumando alrededor de 500 personas (entre niños, jóvenes y adultos). La casona tenía un tipo de construcción colonial de principios del siglo XIX, y antes de ser utilizada como vivienda por los triquis, pertenecía a una organización campesina. Los triquis la consiguieron a mediados de la década de 1980 para la comunidad, a través de negociaciones de sus representantes.⁴ Frente a la puerta de entrada principal de la casa subsiste, a pesar del incendio, un puesto permanente de venta de artesanías como aretes, diademas, gargantillas, pulseras, que no necesariamente caracterizan un tipo de producción artesanal triqui o de Oaxaca. También venden jorongos, blusas y prendas de vestir que sí son originarias de Oaxaca y que son traídas desde allá. Este puesto era atendido por mujeres triquis, quienes siempre estaban acompañadas de sus hijos menores y de algunos más grandes que ayudaban con el puesto. Varias de estas mujeres (al menos, las veces que he visitado López eran cinco o seis en total) usaban sus huipiles triquis tradicionales, conocidos por su atractivo color rojo y sus bordados. La presencia del puesto y de estas mujeres es un punto de atracción para muchos turistas que pasan por la zona y que no encuentran este tipo de mercancía en los puestos de alrededor.⁵ Los

⁴ Ruiz (2003) describe parte de estas gestiones a través del MULT (Movimiento de Unificación y Lucha Triqui) en la ciudad y de los triquis que vivían en López.

⁵ Es necesario decir que toda la calle López, al igual que la mayoría de las calles de un sector del centro de la ciudad, está llena de puestos de diferentes productos: venta de comida, útiles escolares, ropa, relojes y pilas, calcetines y cachuchas, discos y casetes; no obstante, sólo esas mujeres triquis venden la mercancía descrita.

hombres suelen tener puestos de artesanías en la zona de la Alameda Central, y otros alrededor de las calles que rodean a la Catedral, en el Zócalo de la ciudad; venden pulseras, diademas, aretes y collares, que elaboran ellos mismos en cada familia. Los niños, a medida que van creciendo, no sólo participan en la creación de estos productos sino también en la venta directa en la calle y cuidando el puesto de trabajo de la familia.

No es foco de este trabajo analizar continuidades y cambios en las formas de distribución del trabajo y las tareas domésticas, pero a partir del diálogo con algunas mujeres y algunos hombres se puede indicar que las tareas en la ciudad, para ambos, han cambiado. En este sentido, y como lo plantea Ohemichen (2001) en su trabajo sobre mujeres migrantes mazahuas en la ciudad de México, con la migración del campo a la ciudad ha cambiado el contexto de interacción en que hombres y mujeres indígenas despliegan sus relaciones sociales y les dan significado. En el nuevo contexto, los atributos definidos para cada sexo se han flexibilizado, así como aquellos que se utilizan para definir la membresía de quienes integran la comunidad. Los vínculos de parentesco y las pautas matrimoniales también han sufrido algunas transformaciones, aunque siguen marcando líneas de continuidad con sus antepasados y comunidades de origen (*op. cit.*). Asimismo, pueden considerarse cambios para los hombres y las mujeres triquis en la ciudad: ellas no se dedican sólo al cuidado de los niños y las tareas de la casa sino, principalmente, al trabajo fuera del hogar; además comienzan a darse relaciones de matrimonio con miembros de otras comunidades indígenas y no indígenas, parejas que

también han vivido como miembros de la comunidad triqui de la calle López.

Cuando la casa de López todavía estaba en pie, al pasar la puerta principal de la casa había un responsable encargado de cuidar el acceso y la salida de las personas, particularmente de los extraños, detrás de una mesa donde pedía alguna credencial para identificar a la persona cuando entraba y se la regresaban al salir. Al pasar este acceso se encontraba un gran espacio que fungía como “lugar para las reuniones y asambleas”; los niños también jugaban allí, bajo la constante presencia de algún adulto que entraba y salía, o de los que cuidaban la puerta de entrada. Avanzando en este espacio común, se podían ver algunos altares con veladoras, flores e imágenes de la virgen de Guadalupe. A partir de allí y hacia la derecha continuaba un gran pasillo sobre el que había una serie de puertas y divisiones construidas con lámina y otros materiales, que permitía la existencia de distintos cuartos utilizados como habitaciones por cada familia.⁶ Hacia la izquierda, se veía una gran escalera que permitía el acceso a un segundo piso, donde se repetía el modelo de pasillo con cuartos a ambos lados. Al final de este gran pasillo se encontraba una segunda escalera estilo caracol, que permitía el acceso a la azotea, en la cual se habían construido cuartos con láminas y otros materiales. En la azotea había espacio libre para lavar y colgar ropa, y era utilizado por los niños y las mujeres como lugar de encuentro común. Los baños eran

⁶ Aquí la referencia a familia no incluye necesariamente a madre, padre y niños sino puede conformarse por abuelo(s), hijo(s), nietos, así como algún primo u otro pariente.

comunes, uno para hombres y otro para mujeres, y los lugares para cocinar se organizaban en cada cuarto.

En esa casa de la calle López, la mayoría de los triquis venían de San Juan Copala, conocida como “la triqui baja”, y en menor medida vivían otros que provenían de Chichahuaxtla, “la triqui alta”. Lo que se conoce como región triqui en Oaxaca comprende dos zonas principales: la baja, cuya cabecera es San Juan Copala y se extiende desde las cañadas de Juxtlahuaca hasta el valle de Putla; y la zona alta, con cabecera en San Andrés Chichahuaxtla. Si bien la región incluye porciones tanto de la mixteca alta como de la baja, allí no conviven grupos mixtecos o mestizos, debido al tipo de tenencia comunal de la tierra y a la organización social de los grupos con descendencia unilineales (Huerta, 1995). En la etnografía sobre triquis de Oaxaca, Lewin (1999) señala que mantienen y muestran su identidad local de varias maneras, y que por lo menos se encuentran tres formas clasificatorias importantes que los distinguen entre unos y otros al interior del pueblo triqui, mismas que se realizan con base en una diferenciación geográfica o de acuerdo con la participación económica de las subregiones en las dinámicas locales y nacionales.⁷

⁷ La primera clasificación es de base ecológica y productiva: los Copala o triqui baja, y los Chichahuaxtla o triqui alta. San Martín Itunyoso está en la zona alta, pero los copaltecos lo incluyen como parte de esta subregión. Esta diferencia ecológica y económica se relaciona con formas diferenciadas de participación de estas regiones en el contexto económico y político regional, así como con contrastantes estrategias políticas de las dos zonas en relación con el estado. A los pueblos triquis que habitan la parte alta se los nombra –con un marcador geográfico– que es *Nej tino ne' ma ra kij á*, que en la perspectiva copalteca significa “Ellos hermanos nuestros que están en la punta del cerro”; los que habitan la parte baja, los Copala, reciben el nombre de *Gualaj* (Lewin, 1999:224).

Los triquis que vivían en la casa de la calle López en la ciudad de México, venían de distintos “barrios” de San Juan Copala. Los “barrios”, en la bibliografía antropológica sobre comunidades indígenas de Oaxaca, se explican como unidades territoriales y residenciales que agrupan a varias familias nucleares, a partir de los que se definen relaciones primarias de pertenencia y membresía. Estos barrios, noción que también aparece con la equivalencia de “ranchería” tienen, por ejemplo, obligaciones ceremoniales en relación con un santo patrón, alrededor del cual se convocan distintos barrios, conformando lo que se ha denominado *comunidades intermedias* (Millán y Valle, 2005). En este sentido, Pedro señala que los triquis de López “resultan una comunidad triqui, más los 22 (barrios o rancherías) que hay en Copala”, porque la comunidad en la calle López se conformaba a partir de 93 familias provenientes de distintos barrios.

Una parte de los residentes de lo que era la casa de la calle López, salieron de sus rancherías y lugares de residencia en Copala, Oaxaca, hace más de 15 años. Podría considerarse que la forma en que se ha dado la migración se caracteriza, como lo han planteado otros estudios sobre migración indígena, por la presencia de un miembro de la familia y la comunidad en el nuevo enclave, quien trae, posteriormente y en sucesivas etapas, al resto de la familia nuclear, y de la familia amplia (Arizpe, 1978, 1980; Hirabayashi, 1985; Lestage, 1997). Los triquis de la calle López también mantienen lo que estudios sobre migrantes indígenas han señalado respecto de la vinculación permanente, a través de viajes y personas que van y vienen a los pueblos de origen (Arizpe, 1980; Hirabayashi, 1985; Sánchez, 1995; Ohemichen, 2001).

Esa vinculación permanente ya sea por viajar a la ranche-ría o al poblado para visitar a familiares y las tierras que quedaron, o para *participar* en festejos cívicos y religiosos, es lo que, en gran medida, los define como *miembros* (Warren, 2000; Cohen, 1999) de la comunidad triqui fuera del lugar de procedencia.

Entre los principales aspectos que han favorecido la migración de las comunidades triquis desde los años 70, además de los factores económicos que están en la base de los análisis de estos procesos, es la violencia, que en esa región es un marcador particular. Sobre esto, trabajos como el de *Violencia y cambio social en la región triqui*, de Parra y Hernández (1994), y el de Lewin (1999), permiten comprender aspectos específicos como la participación política de esta comunidad mediante diferentes organizaciones políticas de base indígena, conformadas en relación con los partidos políticos nacionales presentes en la región triqui. Siguiendo los trabajos de Parra y Hernández, y Lewin, observo que la región triqui, en los años 70, se caracteriza por una fuerte politización de la zona y la división entre facciones de las comunidades. La intensidad de los conflictos, resultado de la expropiación de tierras, la explotación de las comunidades para la producción de café y la comercialización de los productos en manos de mestizos, provocaron la militarización de la zona.

En ese ambiente de tensión y violencia, la muerte y desaparición de muchos miembros de las comunidades triquis no sólo provocó la migración hacia distintas partes y fuera del país, sino también la gestación de lo que hoy se conoce con el nombre de Movimiento de Unificación y Lucha Triqui

(MULT), el cual surge en 1981 como movimiento político formal y representa una continuidad en la historia de las demandas y reclamos de justicia de los triquis. A partir del diálogo con los interlocutores de este trabajo, se observa que estar cerca o no del MULT resulta un elemento decisivo de esta comunidad, no sólo para la sobrevivencia pacífica en Copala sino también en la ciudad de México. El MULT se ha transformado en una forma de lucha para la reivindicación y defensa de los derechos de la comunidad triqui en la región de Oaxaca y a nivel nacional. Un trabajo de Ruiz (2003) señala que gran parte de los recursos económicos gubernamentales se gestionan a través del MULT, y las autoridades municipales están sujetas a la decisión final de la organización. En la ciudad de México, los principales objetivos de la organización son: demandar espacios para la venta de artesanías, preservar la cultura y las costumbres, y apoyar las bases del MULT que se encuentran (al momento de este estudio), en la ranchería de Rastrojo, en San Juan Copala, Oaxaca.

ALGUNAS NOTAS SOBRE EL PODER Y LA AUTORIDAD EN UNA COMUNIDAD INDÍGENA

Uno de los interlocutores –Pedro,⁸– durante el tiempo en que se desarrolló este trabajo, fungió como el “líder” de la comunidad triqui en la ciudad y, como tal, con autoridad para tomar decisiones para la comunidad, además de ser su portavoz ante la sociedad mestiza. En virtud de lo anterior, presentaré algunas

⁸ Pedro proviene de la ranchería de Rastrojo, ubicada en San Juan Copala, Oaxaca, base del MULT, según lo señala Ruiz (2003).

consideraciones que refieren que ser un representante, un líder o un dirigente entre los triquis, marca distintos momentos en la historia de lucha de esta comunidad. Ser un líder en la década de 1970, en Copala, Oaxaca, y serlo a inicios del año 2000 en la ciudad de México, adquiere dimensiones distintas, así como compromisos en el hacer y el decir de estos líderes y autoridades indígenas. En este sentido, presento parte de la discusión que sobre las autoridades triquis se ha documentado etnográficamente. Sin duda, haber considerado lo anterior, me permitió trabajar analíticamente el sentido de la escuela y la escolaridad en los discursos de los tres interlocutores, en relación con sus posiciones y jerarquías al interior de la comunidad triqui.

La literatura sobre triquis indica que han existido diferentes formas para nombrar a las autoridades políticas y religiosas. El trabajo *Violencia y cambio social en la región triqui*, de Parra y Hernández (1994), menciona que la clase gobernante copalteca en Oaxaca, estaba formada por los hombres de valor, un grupo poco numeroso que desempeñaba todas las funciones políticas, monopolizaba el poder y disfrutaba de las ventajas que iban unidas a él. Para dichos autores esa podría ser una síntesis de las características de los "líderes" hasta los años 70, periodo en que éstos se formaban en un ámbito de relaciones violentas sustentadoras del poder político y económico. Lewin (1999), en un reciente trabajo antropológico y etnográfico sobre los triquis en Oaxaca, *yi nĩ nanj nĩ ñn, La gente de la lengua completa*, retoma el trabajo inicial de García Alcaraz en los años 70 sobre este pueblo y contrasta información.⁹ Lewin también indica que, con base

⁹ El trabajo de García Alcaraz, *Tinujei. Los triquis de Copala*, en los años 70, es una completa etnografía sobre los triquis de Copala; se reeditó en 1997.

en el trabajo de García Alcaraz, el “principal” o “líder” es un hombre que debido a sus habilidades personales para el combate, arreglar asuntos con los mestizos y hablar con los hermanos, se gana la confianza y apoyo del grupo que lo reconoce como *grande*; es un cargo que no se hereda. No obstante, son Parra y Hernández (1994) quienes insisten en que no se debe confundir al líder con el “principal” de la jerarquía cívico-religiosa de otros grupos indígenas.¹⁰

En la organización política de distintos grupos indígenas en Oaxaca, cuando un hombre llega al nivel de alcalde (o el más alto nivel de mayordomo) se convierte en “principal” y pasa a ser un anciano respetable en la comunidad. En estos casos, señalan Parra y Hernández (1994), la virtud del servicio a la comunidad y la habilidad para escalar la jerarquía son la vía permanente hacia la autoridad. Pero entre los triquis, el “principal” no llega a ocupar esta posición por haber escalado todos los cargos del sistema escalafonario, sino por sus habilidades personales. Tampoco es necesariamente un anciano respetable, pues su edad promedio fluctúa entre los 30 y los 50 años (Parra y Hernández, 1994:86). Los autores señalan que los atributos en que se basa el liderazgo son: habilidad para tratar con los mestizos; destreza en la palabra, y confianza o consenso que logra obtener de sus seguidores. La habilidad para el combate, que correspondería propiamente al valor como atributo del líder, queda relegada a un segundo plano.

¹⁰ García Alcaraz, desde los años 70, ya indicaba que había dudas acerca de la funcionalidad del Consejo de Ancianos; observó que eran los “principales” de la jerarquía cívico-religiosa, quienes tenían en sus manos el gobierno local. Estos podían o no ser gente mayor, pero en todo caso su influencia y reconocimiento no dependían de la edad ni de su desempeño en algún cargo que eventualmente hubieran asumido (Lewin, 1999).

Toda esta descripción que realizan Parra y Hernández (1994), se vincula con la forma en que Pedro define las características que debe tener alguien nombrado por la comunidad para ejercer un cargo como autoridad. Él mismo señaló que para ser elegido como autoridad, la persona “sí tiene que pasar desde jovencito y cumplir los cargos, participar en reuniones y ser congruente [...], pero lo más importante es que al hablar hay que hacerlo bien, que lo que dices lo entienda la gente, también hablar triqui”.¹¹ En este diálogo, la entrevistadora es la que introduce la noción de “líder”, conceptualización que retomo de cómo en la escuela y en el medio mestizo se hace referencia a él, como el líder de los triquis en la ciudad; pero Pedro no se autodenombra líder sino “representante” de la comunidad en el contexto de la ciudad. Estas diferencias en la forma de autodenominarse de Pedro, tienen referencias en los trabajos etnográficos sobre triquis ya mencionados. La noción de “líder”, acuñada en el sentido común de la actual sociedad civil, se deriva probablemente de cómo en algún periodo se nombró a las autoridades de la comunidad triqui. Es más, en la literatura también se hace referencia a la manera en que las autoridades copaltecas se mencionan a sí mismas en el periodo caracterizado por la intensa violencia. Aparece el concepto de “representante”, “principal” o “vecino” como expresiones utilizadas por el líder para referirse a sí mismo, según Parra y Hernández (1994:87). Estos autores también mencionan que los triquis de Copala aludían a cualquier líder con la designación de “jefe”. Este término es español y se ha utilizado en un periodo y en una relación

¹¹ Entrevista con Pedro, 24 de abril de 2004.

concreta: “el jefe es el sujeto que está en el pináculo jerárquico del barrio” (Parra y Hernández, 1994:88).

En fechas recientes (los años 90), cuando los triquis mencionan a algún jefe lo llaman “líder” y la nueva denominación implica una ruptura con el pasado que se vincula a una historia de violencia. El término líder tiene una fuerte connotación política, pero no anclado en violencia, corrupción ni constreñimiento social. Lewin (1999) señala que los representantes de los barrios y sus miembros en Copala han comenzado a sustituir el término “líder” por el de “dirigente” y esto refleja un cambio en la concepción de su propia práctica política, además de una relación diferente con el poder triqui tradicional en esa región. La categoría “dirigente” conlleva para ellos una connotación más cercana a las antiguas, y todavía existentes aunque debilitadas, autoridades triquis, al tiempo que registra un vínculo más estrecho entre la categoría de los “representados” y sus respectivos dirigentes (Lewin, 1999:249).

Tener presente cómo los triquis conciben y nombran a sus autoridades y lo que éstas representan, en el sentido de que no cualquiera accede a esos espacios de autoridad, ubica el diálogo con los tres interlocutores. Las posiciones sociales y responsabilidades que cada uno tiene en la comunidad, dibujan direcciones distintas en las perspectivas que asumen sobre la escuela, lo que ella enseña y debería enseñar. Así, y como se mostrará a lo largo de estas páginas, puedo señalar que el discurso de Pedro, en tanto líder político y representante del MULT, adquiere características de reivindicación identitaria (Velasco, 2002; Bartolomé, 2003; Pérez Ruiz, 2003). Entender por qué se reivindican las

identidades de los pueblos indígenas implica, entre otros aspectos, hacer explícitos distintos procesos que cruzan la construcción vigente en torno al significado de la escolaridad. No obstante, y como se tratará a lo largo de este trabajo, reconocer la existencia de discursos reivindicativos en relación con la escuela permite separar todos los otros discursos que también se configuran alrededor de la escuela como símbolo.

LA COMUNIDAD TRIQUI EXTRATERRITORIAL

Para conceptualizar de qué comunidades hablamos cuando me refiero a los triquis que residían en la calle López, iniciaré refiriendo parte del diálogo sostenido con Pedro, en que indica que “los triquis que vivían en López son una comunidad”. La denominación de estos triquis, en tanto comunidad lingüística y cultural, también se refiere a las formas de nombrar que utilizan Marcos y Federica al hablar de los triquis que habitaban en la calle López con el nombre “comunidad” o “esa es nuestra comunidad en la ciudad”.

[...]

P: –López 23 es una comunidad, porque haz de cuenta que todo lo que pasa ahí, haz de cuenta que es una comunidad que se trae de Copala y se pone en López 23 y así funciona, donde hay trabajos comunitarios, festividades, hay; el único que tiene cargo aquí [en López] a lo mejor soy yo, pero la gente me ve como una autoridad, como si hubiera una autoridad de allá de Copala.

G: –¿Te eligieron en López?

P: –No, en Copala, me eligieron 22 comunidades en Copala, [...] López es una comunidad viva, nosotros vamos mucho a nuestras comunidades; esta es una comunidad triqui más las 22 de Copala, aquí en López se aglutina la gente, aquí somos 93 familias de distintos barrios [...].

G: –¿Y ahora que no está López?

P: –Nos vemos cada 15 días en distintas partes, aquí en frente, en el parque, y la comunidad es comunidad fuera de Copala, la comunidad es la tierra, es el río, los animales, y acá aunque no tengamos todo eso, tenemos la lengua, las tradiciones y seguimos estando. Las autoridades pensaron que si nos separaban iban a..., pero no, las gentes se vuelven a juntar y se hacen más fuertes, tienen ideales [...] Las autoridades piensan que esto [hace referencia a López 23 aunque no estamos allí durante este diálogo] es una vecindad, pero esto es una comunidad, adentro pasan muchas cosas que ellos ni saben, ¡hasta tuvimos un maestro bilingüe! La idea era tener en López una escuela bilingüe [...] (entrevista a Pedro de Jesús, 24 de abril de 2004).

Lo que describe Pedro implica entender que estamos ante la presencia de una comunidad extraterritorial y que el vivir en un lugar común, en el predio de la calle López, no es lo que los constituye como comunidad ni tampoco una vecindad. Me detendré en estas dos denominaciones. De manera previa, es necesario resaltar que la descripción de Pedro sobre los triquis que residen en López, en tanto comunidad, forma parte de los discursos de los movimientos políticos y líderes indígenas contemporáneos, actores fundamentales que precisamente reivindican, entre otras cosas, el derecho a fortalecer la comunidad. En este sentido, y de la misma manera que lo plantea Pérez Ruiz (2003a:2), para una parte del movimiento indígena la posibilidad de reconstruir a sus

pueblos se basa en el fortalecimiento y reconocimiento jurídicos de la comunidad, como un *sujeto colectivo* con derechos propios; es sobre esa base que aspiran a fortalecer una identidad colectiva integradora de lo que hoy es una población indígena fragmentada y dispersa en distintos municipios y comunidades.

Dicho lo anterior es interesante observar como Pedro define a los triquis de la calle López, en tanto comunidad, ubicando en la escena social el discurso de la legitimidad de esta comunidad triqui con derecho a existir y reproducirse como tal. Para ello refiere y utiliza en su definición distintos aspectos que estarían configurando a esta comunidad, mismos que han sido considerados por diferentes perspectivas antropológicas para definir y analizar a las comunidades indígenas.

En primer lugar, y para ubicar a los triquis de López como una comunidad, Pedro señala que se puede “traer” a la comunidad de un lugar a otro, en este caso físicamente desde Copala, y ubicarse en otro territorio: la calle López Núm. 23. Es decir, la comunidad puede existir en otro territorio y seguir siendo triqui. Él hace una definición de la comunidad, a la manera de un antropólogo y analista de la era global al decir: “la comunidad es comunidad fuera de Copala”, expresión que se vincula mucho con lo que autores como Varese llaman, para el caso de comunidades indígenas fuera de sus territorios de origen y en el análisis de la migración nacional y transnacional, *comunidades en la diáspora* (1997, 2002, 2003a, b). El autor retoma esta conceptualización en tanto término de origen griego y de tradición judeocristiana que en su sentido literal es: dispersión geográfica del pueblo, y

así define a pueblos que residen lejos de sus territorios ancestrales. Varese (2002, 2003a, b) señala que estas comunidades se encuentran enraizadas, concepción que, en el actual contexto de globalización, no implica carecer de una perspectiva y forma de vida cosmopolita, aunque con ello tradicional y a la vez moderna. Implica más bien, en palabras de este autor, que *esta neoglobalización enraiza lo local dándole nuevo sentido a la pertenencia étnico-comunal* (2002:4); también señala que la pertenencia a una comunidad puede entenderse para migrantes indígenas, a través de nociones como la de *comunalidad*, para definir identidades compartidas por ser miembros de una comunidad, e incluso remiten a comunidades esparcidas que definen para sí tipos de relaciones (Varese, 2003b:130).

En este sentido, vivir fuera del territorio copalteco, en tanto se considera originario de la comunidad triqui, no resulta un elemento que debilitaría la pertenencia y adscripción comunal e identitaria. Siguiendo la descripción de Pedro, lo anterior no sucede, porque “en López 23 hay trabajos comunitarios, festividades” que, de alguna manera, se continúan a manera de prácticas socioculturales que los constituyen como comunidades en Oaxaca y fuera de Oaxaca. Así, “López es una comunidad viva”, no sólo porque resultaría “una comunidad triqui más las 22 (que hay) de Copala”, sino por la permanente relación a través de viajes y de la participación en diferentes actividades cívicas y religiosas que dan pertenencia a los miembros en la diáspora. Distintos trabajos sobre comunidades migrantes indígenas han señalado que no necesariamente se rompen los vínculos con la comunidad de procedencia por estar fuera de los

territorios que, en un nivel así, la circunscriben y definen (Arizpe, 1980; Altamirano e Hirabashayi, 1991; Bartolomé, 1997; Kearny y Varese, 2001). Entonces, la pertenencia a comunidades indígenas se define no sólo por haber nacido en un lugar compartido sino por *participar*, aun viviendo en la extraterritorialidad, activamente en la vida social, cívica y religiosa que demanda la comunidad en lo local. Esa *participación*, retomando lo que plantea Cohen (1999) en su estudio sobre comunidades en Oaxaca, resulta *un escenario de prácticas a través del cual se recrea [el pueblo] como entidad social* (Cohen, 1999:9).

En el escenario de la migración indígena en las diferentes ciudades en México, trabajos como los de Ohemichen (2001) y Martínez Casas (2001) muestran que la comunidad resulta una construcción sociocultural, que se define como *una unidad de pertenencia y lealtades* (Pérez Ruiz, 2003b). En estos trabajos, siguiendo el ensayo que sobre ellos realiza Pérez Ruiz (2003b), la definición de comunidad como *extraterritorial* (Ohemichen, 2001) o *moral* (Martínez Casas, 2001) se construye alrededor de complejos procesos que involucran relaciones primordiales, parentesco, imperativos morales, afectos, autoadscripción, reconocimiento, solidaridad, organización social e identidad (Pérez Ruiz, 2003b:6-8). Al mismo tiempo, muestran los complejos procesos que entrecruzan la conformación identitaria al considerar posiciones como el género, la clase social y las jerarquías sociales, entre otros aspectos que configuran imágenes de comunidades más bien heterogéneas.

Las conceptualizaciones anteriores en torno a cómo se entiende y define a la comunidad indígena contemporánea

nea en el contexto de la migración, responde a perspectivas antropológicas que rompen con la visión de la comunidad cerrada y autosuficiente, aspectos que la definían en tanto unidades de producción y en la que los aspectos culturales resultarían producto de lo anterior. Por mucho tiempo, esa perspectiva marcó las maneras de abordar dichas configuraciones, ubicando a las comunidades indígenas, en América Latina, en una posición de clase a la par de campesinos, por lo que la discusión sobre cultura e identidades se vieron simplificadas a dicha adscripción (Varese, 1997, 2003a, b; Pérez Ruiz, 2003a).

Por el corrimiento de la discusión en relación con los procesos culturales de continuidad y cambio de las comunidades denominadas indígenas, la conceptualización en cuanto a la diferencia cultural y lingüística que siguió utilizándose para definir las, ha sido la de “etnias”. Sobre este constructo, como lo señala Pérez Ruiz (2003a) en un extenso ensayo para discutir, ¿qué es lo específico de lo étnico?, concepción mediante la cual se marcó y marca una diferencia para ubicar y nombrar al “otro”, es lo que requiere confrontarse y discutirse para entender de qué comunidades indígenas hablamos y en qué contextos. Siguiendo a la autora, el campo de estudios antropológicos en México presenta posiciones distintas; al respecto señala que el concepto de étnico se ha aplicado a los indígenas, y que tras este constructo se asocian determinadas cualidades culturales, organizativas y de identidad (asociadas con el carácter prehispánico de los grupos indígenas). El problema de emplear ciertos rasgos o elementos culturales para definir a una etnia, es que lo étnico se sustancializa y se vuelve un asunto para verificar

la presencia o ausencia de elementos culturales, e incluso de proyectos políticos cuyo fin es conservar esos rasgos. La autora también señala que, ante la diversidad de grupos, culturas e identidades a las que se aplica el término (africanos, migrantes, grupos), termina por construirse un “imaginario” de lo que es o debe ser una etnia, omitiendo diferencias y creando estereotipos. De la sustancialización de lo étnico, como cualidad cultural, surge a la vez la confusión que propicia que cuando se habla de grupo étnico se diga que éste lo es por sus cualidades de identidad y cultura, y no porque así se clasificó desde el poder y con afán de dominación. Frente a esto, la autora señala que es necesario diferenciar lo que pueden resultar cualidades culturales de un grupo y los procesos que condujeron a que ese grupo y su cultura fueran clasificados como étnicos; es decir, fueran etnicizados. Lo anterior permitirá dilucidar el empleo que hace el grupo dominante de las diferencias culturales, reales o imaginarias, para marcar una separación, establecer fronteras y justificar la dominación, e identificar el uso que, desde las organizaciones y/o líderes indígenas, se hace de lo étnico para reivindicar identidades y ocupar espacios de negociación y lucha (Pérez Ruiz, 2003a).

La discusión sobre lo étnico se plantea porque, siguiendo la definición que realiza Pedro, elementos como “la lengua triqui” y “las tradiciones” son los que también se utilizan para definir a esta comunidad en la diáspora, en tanto rasgos culturales que la harían específica y alrededor de los que se construiría la continuidad cultural. Así, él señala que López es una comunidad y para ello evoca imágenes topográficas de la misma en Copala –“la tierra, los ríos, los animales”– que,

aunque no conviven materialmente con los triquis en la calle López, resultan topos referenciales, además de otros como “la lengua y las tradiciones”. Desde la postura de Pedro, la lengua y las tradiciones funcionarían como elementos alrededor de los cuales se recrearía y reproduciría la comunidad triqui en el escenario de la ciudad de México. Sin desconocer que esta definición usa a “la lengua y a las tradiciones” en tanto emblemas diferenciadores para soportar identidades étnicas que fueron socavadas, estigmatizadas y negadas por la sociedad hegemónica, es necesario y a efecto de la discusión sobre la escuela, reconsiderar el papel que tiene la lengua triqui, como lengua viva en esta comunidad para comprender los modos en que podría esencializarse este atributo y hablar de identidad.

La lengua triqui parece ser un componente fuerte de definición identitaria, no sólo en la perspectiva que busca resaltar Pedro sino, retomando la etnografía sobre triquis en Oaxaca de Lewin (1999), donde se indica que el idioma triqui (*nanj ni'inj*), en esa región, es el principal marcador identitario para diferenciarse de los no triquis (mestizos, mixtecos o nahuas). El autor también señala que otros rasgos que expresan la adscripción local de sus habitantes son la indumentaria y el uso de la lengua triqui, aspectos que adquieren variaciones de acuerdo con las regiones y las localidades.¹² Identifica a la lengua triqui con una vitalidad

¹² Por ejemplo, para el caso de las variantes, o variaciones lingüísticas, funciona como un recurso local para simbolizar diferencias intraétnicas entre Copala y Chichahuaxtla. Los habitantes de ambas poblaciones coinciden en que el habla copalteca es más genuina o auténticamente triqui, porque la lengua de Copala refleja un menor uso de préstamos españoles y de prácticamente ningún recurso de “muletillas”. Lewin señala que en situaciones de interacción entre personas de las diferentes variedades

notable y señala que en territorio copalteco prácticamente no existe persona que no sea hablante de la lengua. El idioma triqui tiene una funcionalidad en todas las situaciones de interacción asociadas a la cultura propia. Además, se reconocen las diferencias que hay entre géneros discursivos al interior del propio idioma, como sucede con el lenguaje utilizado en ciertos rituales familiares y comunales, ya sean cívicos o religiosos (Lewin, 1999:223-225). En este sentido, es indicativo que en la ciudad de México la permanencia y el uso de la lengua triqui para distintas interacciones de la vida cotidiana, también es un elemento que resalta. Esto último se afirma no sólo a partir del trabajo de campo realizado sino se indica en una investigación de Flores (2000) donde, partiendo de una muestra entre distintos grupos de migrantes indígenas en la ciudad, con alta presencia en el Distrito Federal –entre ellos otomíes, mazahuas, triquis, zapotecos y mayas–, son los triquis hablantes de primera y segunda generación los que más conservan la lengua indígena, en comparación con los otros grupos.¹³

Todo esto se plantea, porque identificar que la lengua nativa, la triqui en este estudio en tanto elemento de identificación y adscripción identitaria, continúa resultando un aspecto a reconsiderar para entender las distintas perspectivas

lingüísticas, en el mercado semanal, es notoria la voluntad de acoplamiento que manifiestan los de Chicahuaxtla a diferencia de los copaltecos, que sólo conversan en su variedad (Lewin, 1999:225).

¹³ Flores encontró que en la muestra levantada, los triquis mantienen el uso de la lengua como instancia comunicativa y reconoce este aspecto como tal en 78.7%, seguido de los otomíes en 69.7%, en tanto que los mayas sólo 36.8% y para los mazahuas 23.1%. Los zapotecos presentaron la proporción más baja de personas que hablan la lengua: 15.8% (en Pérez Ruiz, 2002:29).

que miembros de esta comunidad en la diáspora tienen en relación con el sentido de la escuela. Si bien volver a ubicar la lengua como componente marcador de identidad, puede cerrarnos a imágenes totales como “uno es de tal grupo étnico, porque habla la lengua”, no estoy mirando desde allí. Ubicaría al lenguaje para estos triquis en la ciudad de México, como un territorio fuera del territorio de origen, que implica considerar al lenguaje en su dimensión de significante y de significado; lo que Varese (2003b) señala para definir a la comunidad extraterritorial a través de la existencia de un *lenguaje del espacio (language of space)*.¹⁴

Para esta comunidad triqui en el exilio, el lenguaje es un aspecto referencial. En las primeras generaciones de migrantes, como los interlocutores de este trabajo, la lengua tiene un fuerte peso y vida en la interacción entre los miembros triquis en la ciudad. Al mismo tiempo, hay que considerar que, alrededor de distintos atributos y elementos –en este caso puede ser la lengua–, se fortalecen las identidades colectivas en los nuevos contextos de vida, donde muchas veces se experimentan mayores tensiones interétnicas que en los de origen. Lo anterior puede propiciar la disolución de los paradigmas tradicionales y los vínculos comunitarios o, por el contrario, el fortalecimiento de sus fronteras identi-

¹⁴ Varese (2003b) menciona la conformación de un *language of space* (lenguaje del espacio), concepción que acuña de una académica lakota, para definir la existencia de una comunidad para el caso de poblaciones indígenas en la diáspora. A través de esa categoría, el autor señala que la comunidad es un lenguaje encarnado en una localidad, en un espacio concreto en que la cultura se reproduce en un territorio familiar integrado por animales, hombres, plantas, muertos. Lo anterior resultaría un cambio paradigmático, señala el autor, necesario para comprender a los pueblos indígenas en el que se acentúa el *topos* más que el *logos*.

tarias y de los paradigmas tradicionales en que se sustentaba la etnicidad (Bartolomé, 1997).¹⁵

Finalmente, y a partir de lo señalado en la exposición de Pedro, también se pueden comprender y reconstruir otros aspectos que hablan de estos triquis como una comunidad y no una vecindad por vivir juntos en una casa en la calle López. Así, y retomando la última parte del relato de Pedro, hace una diferencia entre lo que es una “comunidad” y lo que es una “vecindad”, argumentando nuevamente que López es una comunidad, “porque allí pasan muchas cosas”. En seguida señala: “eso que pasa las autoridades no saben”, por ejemplo, el haber tenido un maestro bilingüe y la ilusión y meta de tener allí una escuela bilingüe. Esta diferencia que él pretende trazar entre vecindad y comunidad es relevante, porque remite al derecho de ser comunidad, lo cual implica una forma de vida, de estar y de hablar, además de negociar relaciones, reconocimiento y espacio en el nuevo contexto fuera de la comunidad de origen. Por ello, no se trata de conseguir una casa o un espacio habitacional, como lo podría gestionar un grupo de vecinos o una corporación unida por intereses económicos, sino que lo que resalta Pedro, desde su lugar de líder político, es el derecho de la comunidad a existir, recrear y reproducir una forma de vida. En los años 20, trabajos de la escuela de Chicago ya habían mostrado que si bien al interior de barrios en las ciudades (de grupos

¹⁵ Detrás de estas perspectivas, el trabajo de F. Barth (1976) es orientador para entender la construcción de identidades sociales y colectivas en lo que se ha llamado grupos étnicos, a partir del contacto interétnico y del fortalecimiento o debilitamiento de las fronteras que, en cada contexto, definen y marcan a un grupo y a una comunidad.

lingüísticos, étnicos, raciales), se conformaban ciertas identidades con base en el espacio geográfico que se comparte, no en todos los casos resultaba suficiente para que los individuos desarrollaran sentimientos de identificación colectiva (Hannerz, 1986). En este sentido, investigaciones sobre migrantes mazahuas en la ciudad de México (Ohemichen, 2001) indican que se puede hablar de comunidades y no de vecindades, porque en el imaginario –y en lo real–, existe un territorio ancestral, que se integra como un referente fundamental de la identidad social y cultural de estos migrantes, y con ello sentimientos colectivos que se continúan recreando.

A partir de la descripción que hicieron Pedro, Federica y Marcos acerca de cómo resultaba vivir en la casa ubicada en la calle López 23, dejan entrever que vivir allí no era fácil, “porque hay que compartir muchas cosas”; por ejemplo, el lugar donde juegan los niños y el baño. Es decir, compartir espacios físicos no caracteriza la forma de habitar el espacio en Copala, donde cada quien, en palabras de Marcos:

[...] tiene su terrenito y de su terreno vive, por ejemplo, muy aisladamente, porque [...] unos viven allá abajo en el río, otros un poquito mediado a las montañas y así, muy aisladamente, lo que hacía la gente era que cuando a una cabecera de la ranchería, cuando hay juntas se reunían, pero eso es pocas veces antes.

El tener que compartir espacios físicos en la casa de la calle López, como en cualquier convivencia y quizás cualquier vecindad, genera tensión, chismes y envidias entre los individuos, como en tantos otros espacios habitacionales, laborales y familiares.

En este sentido, vivir en una casa colectiva en López no necesariamente implica vivir en colectivo, no obstante, sí implica pertenecer a una comunidad con “normas” y “reglas”. Lo señaló Pedro: “existen normas y reglas que vienen de Copala”, que están para regir la convivencia comunal y refieren a un código de conducta que, para el caso de migrantes indígenas, establece continuidad con la comunidad de procedencia (Martínez Casas, 2003). Así, el que la comunidad esté vinculada a un movimiento como el MULT –a través de Pedro–, también favorecería, como lo indica Ruiz (2003), a la continuidad en las prácticas culturales en el nuevo escenario.¹⁶

Es indicativo que todo lo expresado por Pedro –se señala en este apartado–, sucedió durante la entrevista realizada en una cafetería cercana a la casa donde habitaba, que no se ubica en la calle López por lo del incendio sino en la de Independencia, en el Centro Histórico de la ciudad de México. No obstante, López parece haberse transformado ya en un espacio apropiado, en un territorio comunitario, “una comunidad más de las de Copala”, incluso cuando hoy no esté habitado materialmente por la comunidad. En este sentido, López puede estar operando como un territorio referencial triqui en la ciudad, aunque por el incendio del predio ya no resulta un espacio de reunión, pero “la gente de la comunidad se reúne cada 15 días en distintas partes”. Incluso así, como la comunidad es comunidad fuera de Copala también lo es fuera de la calle de López.

¹⁶ Ruiz (2003) señala que el MULT busca regular las relaciones sociales en la ciudad, evitando el cambio de valores para el grupo como, por ejemplo, costumbres tradicionales en torno al matrimonio (el pago de la novia), los brotes de comportamiento violento dentro de la vecindad, la prostitución, la mendicidad y la sobreexplotación infantil.

EXPECTATIVAS SOBRE LA ESCOLARIDAD

Para miembros de la comunidad triqui migrante, estudiar y asistir a la escuela, además de pasar por los diferentes niveles escolares, no resulta una acción “natural” como se verá a lo largo de este trabajo. Lo anterior se refiere a que asistir a la escuela resulta un acto de sobrevivencia en múltiples sentidos, lo cual no implica que las comunidades carezcan de expectativas sobre la educación escolarizada; por el contrario, como se argumenta en esta sección, esas expectativas son altas y tienen orientaciones propias. Retomar las expectativas de los padres y los adultos de la comunidad triqui me permite, por una parte, reconocer que éstas inciden en el acceso, la permanencia y el logro escolar (Harkness y Super, 1996; Li, 2001; Chi y Rao, 2003) y, por otra parte, y esto es lo central de la investigación, a través de considerar las expectativas, busco poner a prueba mitos construidos y generalizados en torno a la relación escuela-comunidades indígenas: “la escuela da prestigio y autoridad a los que pasan por ella”, “el pasaje por la escuela destruye las identidades y adscripciones de pertenencia a las comunidades”, entre otros. Si bien la deconstrucción de estos mitos resultan la trama central de la segunda parte del trabajo, en este apartado presentaré algunas consideraciones que, en tanto contexto, permitirán entender mejor las características y dimensiones de esta relación.

La expectativa de estudiar y alcanzar distintos niveles escolares resulta una discusión que se ha dado y sistematizado en San Juan Copala, Oaxaca, a partir del trabajo realizado entre los distintos barrios que conforman lo que se

denomina región triqui. Al respecto, existe un documento –es probable que ya haya otros– conocido como *Memorias del primer encuentro triqui de Copala sobre educación* (junio de 1998). Aunque en el diálogo con los tres interlocutores triquis de este trabajo la referencia a ese documento no ha sido un punto para la reflexión, es interesante observar cómo, desde ese material, se plantean distintos aspectos sobre lo educativo vinculado con la educación en el ámbito de la familia y la comunidad, y en el de la escuela. Las definiciones que se expresan en este documento forman parte de las posiciones que, en distinta medida, Marcos, Pedro y Federica toman sobre el tema.¹⁷

El material señala que ese encuentro sobre educación “ha sido presidido por las Autoridades y los Dirigentes de las comunidades convocadas por el Consejo Municipal promovidas por la comisión de lecto-escritura triqui” (*Memorias...*, 1998:2). El material nos ayuda a saber quiénes participaron en el encuentro y sobre qué trató, por ejemplo:

El Comité de lecto-escritura, apoyado por las autoridades y dirigentes, visitó 21 comunidades (lo que en otra parte del documento se denominan barrios) que conforman a San Juan Copala y, en cada una de estas comunidades se integró legalmente el Comité de padres de familia y escolar. Los ciudadanos nombrados se comprometieron a atender fielmente y por tiempo indefinido los siguientes asuntos: educación comunitaria, educación familiar y educación escolar (*Memorias...*, 1998:3).

¹⁷ Me enteré de este primer encuentro a través de la entrevista con Federica, aunque no de la existencia de un documento escrito como resultado del encuentro. Pedro dijo desconocer el documento, aunque sí sabía de la realización de ese encuentro, pero nunca lo mencionó durante nuestras pláticas.

Los representantes de estos comités –quienes sumaron un total de 109 personas– discutieron y analizaron durante dos días en torno a siete preguntas, las cuales, en el documento, conforman un apartado con el siguiente título e inscripción:

Pensamiento triqui sobre educación:

La primera y más profunda educación la da la familia y la comunidad, por eso nos preguntamos:

1. ¿Qué nos enseñan los mayores de nuestra comunidad?
2. ¿Para qué educan los mayores?
3. ¿Para qué educan los maestros?
4. ¿Cómo apoyan los mayores las enseñanzas de los maestros?
5. ¿Qué aprendemos los que salimos a trabajar fuera de la comunidad?
6. ¿Qué necesitamos cambiar para educar mejor?
7. ¿Cómo organizarnos para mejorar la educación de nuestras comunidades?

En el documento, las respuestas se estructuraron a modo de síntesis y con referencia a los comentarios expresados en las distintas mesas. A partir de la primera pregunta se enuncia: “Antes, nuestros mayores educaban de otra manera. Los representantes de la comunidad eran la autoridad. Eran los únicos que tenían mando. A los que no obedecían les cobraban multa, los colgaban o los echaban a la cárcel” (*Memorias...*, 1998:9). Lo que sigue, son descripciones de lo que enseñan las mujeres a las hijas y lo que los hombres enseñan a los hijos. En ambos casos las enseñanzas remiten al trabajo que se hace

en la casa para las mujeres, y para los hombres el que se realiza en el campo para sembrar y cosechar. También se enuncia la importancia que tiene, para los hombres desde jóvenes, aprender a trabajar para tener qué comer.

En estas enseñanzas se incluyen formas de relacionarse con los del sexo opuesto; principalmente para las mujeres respecto de cuándo hablar con hombres, y para éstos sobre cómo pedir a las muchachas y cumplir con los suegros. Luego de estas primeras descripciones en la pregunta 1, en el tercer punto de respuestas aparece la imagen de la escuela: “Los señores también educan a sus hijos mandándolos a la escuela para seguir estudiando hasta hacer una carrera” (*Memorias...*, 1998:9). Esta idea de que “mandar a la escuela” es una parte de la educación para los hijos de la comunidad y de ser posible que los hijos estudien “hasta hacer una carrera”, se repite de distintos modos y como mandatos en las siguientes seis respuestas de las restantes preguntas.

La idea de “cambio” vinculada a la escolaridad aparece de diferentes formas a lo largo de las respuestas en las siete preguntas. No obstante, en la pregunta número 6 se expresa la mención específica a qué se requiere cambiar para educar mejor. Considerando el conjunto de respuestas a esta pregunta, citaré fragmentos de las respuestas en las que, de alguna manera, se integran todas en su conjunto: “Para cambiar hay que estudiar”, “Tener cinco o seis profesionistas por comunidad y que vuelvan a ella para ayudar a cambiar. Pero si no tienen interés, dejarán que todo siga igual” (*Memorias...*, 1998:17). Es decir, existe una asociación entre la posibilidad de “cambiar por estudiar y llegar a ser un profesionista”. En este sentido, se refleja cierta valoración social

en la importancia de ser un profesional, aspecto que favorecería la “ayuda” de la comunidad en la medida que exista ese interés. Después de este enunciado, hay menciones en torno a los aspectos y acciones que deberían realizarse para favorecer esa idea de cambio:

Para tener un buen cambio de educación se necesita exigir a los niños que cumplan sus tareas, practiquen el castellano diariamente, tanto en la escuela como en la comunidad y tengan amistad con personas de fuera para cambiar de ideas¹⁸ (*Memorias...*, 1998:17).

Según esta última idea, no se evidencia inquietud o temor de que por el contacto con gentes de fuera de la comunidad se deje de “pensar en triqui”; además, la idea de “cambiar por estudiar” y asistir a la escuela son valores fuertes y resultan como un texto incorporado a esta comunidad.

En el documento *Memorias...* se pueden leer expectativas de los adultos y padres de familia de la comunidad, en la acción de que los niños asistan a la escuela y alcancen los mayores niveles de escolaridad posible “para ayudar a cambiar”. Asimismo, entre los padres de familia triquis que residían en la calle López 23, incluidos los interlocutores del trabajo, se identificaron altas expectativas en relación con la escolaridad de sus hijos; a todos les interesa que tengan una buena experiencia escolar y si tienen posibilidades –“si el niño da para eso”–, que avancen en los distintos niveles. Las preguntas frente a esto son: ¿cómo entender y leer las frases:

¹⁸ Es importante resaltar los términos “amistad” y “cambiar de ideas”, que no hacen referencia a intercambiar. Estas nociones reaparecen como claves en los siguientes capítulos de este trabajo.

“estudiar para cambiar”, “estudiar y llegar a ser profesionales”, “practicar el castellano diariamente... y tener amistad con personas de fuera para cambiar de ideas”? ¿Acaso esas frases reflejan la autonegación identitaria y adscriben los logros de una imagen sobre lo escolar construida socialmente en distintos confines del mundo, como la única instancia del éxito y retribuidora de civilidad? ¿Por qué en distintos sectores sociales se convocan, en la imagen de la escuela, aspectos valorados como el conocimiento de “otras visiones del mundo”, y cuando se piensan para comunidades indígenas se traducen en alienación, concepto que implicaría haber asumido adscribirse a la otredad, y con ello el abandono de la mismidad (dejar de ser indio)?

Para responder estas preguntas he tenido que entender lo que implica ser *miembro de una comunidad*, y aun serlo de una comunidad en la diáspora. En este sentido, considerar la pertenencia y continuidad a una comunidad histórica, cultural y lingüística como la triqui, implica reconocer la existencia de *fuerzas directivas*, en tanto guía de comportamientos y acciones (D´Andrade, 1984), para explicar las concepciones culturales propias que orientan objetivos y propósitos en la vida. Particularmente, lo que se analiza en este estudio refiere a las *fuerzas directivas* que orientan la acción de *pasar por la escuela*. Esto incluye reconocer la existencia de significados locales dentro de la escolaridad global, lo que algunos trabajos señalan como *local meaning / global schooling* (sentido local / escuela global) (Anderson-Levit, 2001).

ASISTIR A LA ESCUELA COMO COMUNIDAD

Mandar a los niños a la escuela tiene un costo material y emocional. Es costoso que un niño, y generalmente son más de uno, tenga sus materiales y sus uniformes para ir a la escuela y es fuerte emocionalmente, como lo es en general para cualquier padre. Con esta última idea en la que generalizo lo emocional del asistir a la escuela, me refiero a la connotación que ese pasaje, en tanto rito, forma parte de la experiencia de socialización y crecimiento muy marcado por lo menos en occidente y el cual se ha extendido a diferentes sociedades, pero adquiriendo diversos significados (Levinson y Holland, 1996; Serpell, 2001). Porque en el acto de asistir a la escuela se proyectan sobre los niños ciertas expectativas de los adultos, así como deseos conscientes e inconscientes.

La situación para los padres indígenas representa un reto emocional, además, porque la escuela resulta un lugar poco experimentado para muchos de ellos. En este estudio, la mayoría de los padres de familia triquis alcanzó, como máximo nivel de escolaridad, la primaria, que cursaron en sus comunidades de origen –escuelas religiosas e internados–.¹⁹ Aun con lo anterior, pasan el horizonte de su propia experiencia y buscan nuevas para sus hijos: acceder a la escuela secundaria, la preparatoria y hasta la universidad. El interés por que los niños asistan a la escuela se presenta en muchas comunidades indígenas, no sólo para el caso de comunidades fuera de sus territorios de origen, como es la de migrantes triquis. No

¹⁹ En el capítulo 1, en las descripciones de Marcos, Pedro y Federica, se mencionan el tipo de escuelas a las que asistieron estos interlocutores, así como el nivel de estudios alcanzado por los padres triquis entrevistados.

obstante, para estos últimos la escuela se ubica, *además*, en un territorio desconocido: el escenario de la migración. En las comunidades indígenas, la escuela (principalmente me refiero a la educación primaria) se inserta dentro del territorio de la comunidad, protegido por la misma comunidad. Para los migrantes triquis, la construcción de un territorio que comience a ser conocido, propio, es parte de su vivencia migrante. Se trata de construir los caminos por dónde transcurrir en lo cotidiano y, en este sentido, la pregunta es: ¿cómo se elige una escuela para los niños en la ciudad?

En la región triqui, en Oaxaca, la presencia de escuelas no es tan vasta, y me refiero a que no hay tantas escuelas para elegir; cuando hay opciones para elegir se reducen a la que está en la misma rancharía, o la de junto o la más cercana, al menos para el caso de los niveles primaria y secundaria. En la ciudad parece repetirse este patrón: los niños asisten a las escuelas que están más cerca del lugar donde viven o trabajan sus padres. Otro aspecto que va marcando cierta forma en la elección de la escuela, resulta el modo de asistir en grupo, como señaló Pedro: “van en bola a la escuela”; esto es, puede ser sin la presencia de un adulto, pero siempre en grupo. Los padres no siempre acompañan a los niños y, por ello, es importante que la escuela esté cerca, “que los niños no tengan que cruzar grandes calles o avenidas”. No obstante, hay otros elementos que determinan la elección de la escuela, porque en otros casos –los triquis que viven en la Ciudadela–, los niños cruzan calles amplias como la avenida Isabel la Católica o Pino Suárez para llegar a las escuelas primarias en el Centro Histórico. Tener paisanos o familiares que manden a sus hijos a las escuelas elegidas,

y conocer a un maestro y/o al director o a la directora, son aspectos importantes en la elección de la escuela, porque no se manda a los niños a cualquier escuela. Es decir, importan las redes, los lazos sociales y comunitarios que puedan construirse para asegurar y volver familiar el territorio escolar. Al respecto frases de los interlocutores, como: “es importante que el maestro nos conozca, conocer al maestro, al director”, señalan cierto modo de acercamiento a lo escolar para transformar el territorio en algo cercano. Detrás de la imagen “conocer a los maestros y que nos conozcan...”, se plantean aspectos tales como que los identifiquen por su nombre y apellido, acción valorada por los padres en una escuela de la gran ciudad, fuera del territorio comunal familiar. También remite a que “los traten como a iguales”, y no bajo el estigma que tiene la palabra generalizada de “indios”.

Lograr esos lazos con los maestros y los directivos implica invertir tiempo y dedicación. En este sentido, los padres buscan estar en la escuela, asistir cada vez que los llaman. Así, cada uno responde al llamado de los maestros para las reuniones de padres y tratar aspectos específicos de los hijos. No obstante, entre los maestros y directivos en la escuela se tiene la referencia que, ante cualquier situación que no logra resolverse de manera directa con los padres triquis, es necesario llamar a su “líder”. Pedro, en tanto líder de los triquis que residían en la calle López, ha fungido como voz de autoridad en ese diálogo entre la escuela y la comunidad. Nuevamente, esa interlocución entre la comunidad y la escuela mediada por el líder, muestra una comunidad organizada asistiendo a la escuela. Lo anterior no implica ausencia de tensiones y desacuerdos entre los padres y lo

que eventualmente plantee Pedro en tanto líder; más bien la presencia en la escuela de un representante de la comunidad, muchas veces provee la imagen de “protección” para los padres de familia triquis.

Asistir a escuelas en la ciudad es una acción sostenida comunitariamente: desde las expectativas de los padres por mandar a los hijos a los distintos niveles escolares que pudieran alcanzar, hasta por la forma de hacer familiar un territorio poco conocido, como la experiencia de la escolaridad en el escenario migrante de la ciudad. La escuela y el tránsito por ella forman parte de un tiempo presente, en el que se anudan y desanudan de distintos modos el pasado y el futuro de comunidades como la triqui, y son aspectos que se abordan en los siguientes capítulos.

REPRESENTACIONES CRUZADAS EN TORNO AL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN LA ESCUELA

En este capítulo trato de mostrar dónde los miembros de esta comunidad triqui en la ciudad ponen el acento al hablar del valor de la escuela, sobre todo en relación con la implicación de los procesos de alfabetización ligados históricamente con el de castellanización de las poblaciones indígenas. Para ello retomo las nociones de lengua, cultura e identidad que surgen de los interlocutores para referirse al sentido de la escuela. Las nociones de lengua y cultura que tradicionalmente han constituido un binomio inseparable para abordar las definiciones identitarias de los pueblos y las comunidades indígenas, aparecen vinculadas de distintos modos para definir el valor de la tarea de la escuela. En la relación de la escuela con las comunidades indígenas, estas nociones son las que se han jugado como fichas centrales a la hora de plantear perspectivas para atender, por ejemplo, “la diferencia” o la “diversidad”; hablo de fichas a modo de

constructos que se han tornado como entes aprehensibles y por ello materializables, desconociendo en muchos casos los complejos procesos que involucran estas nociones.

Las diferencias y similitudes que se expresan en las narraciones de los interlocutores, reflejan las tensiones y lo que media en las experiencias de adquirir el español en la escuela, y vivir fuera del territorio de procedencia en el contexto migrante: la continuidad y pertenencia a una comunidad histórica y cultural; la utilización de la lengua y la cultura como marcas para sostener identidades, además de las concepciones cristalizadas que sobre esto permanecen. En este sentido, se muestra la complejidad que tiene la valoración de la experiencia escolar centrando la discusión en torno a la adquisición del español.

ATRAVESAR EL ESPAÑOL EN LA ESCUELA

Marcos: –Uno de los principales problemas que tenemos los indígenas aquí [en la ciudad] es hablar bien el español para que se entienda, y saber hacer los papeles para que los niños entren a la escuela (primera entrevista, 2002).

Con esta expresión inició Marcos, y sin ninguna intervención previa de mi parte, nuestro primer encuentro. Resulta una frase que interpela una de las principales misiones que la escuela se ha planteado para las comunidades y los pueblos indígenas de América Latina: la castellanización (Amadio *et al.*, 1987; Gigante, 1995; Hornberger, 2000; López, 1998). Expresiones como la de Marcos nos devuelven

lo no alcanzado por la misión de la escuela, como señalara De Certeau: “lo que retorna del pasado es lo reprimido por no estar allí resuelto. Es una forma de hablar en el presente desde el pasado que retorna incesante” (De Certeau, en Litmanovich, 2000). Para este trabajo es mucho mostrar “lo no resuelto” con los pueblos y las comunidades indígenas, pero sí interesa indicar que lo no resuelto en relación con la escuela adquiere diferentes marcaciones para las sucesivas generaciones de indígenas, en este estudio referido a la primera generación de migrantes triquis.

En este capítulo, y a efecto de entender las visiones que sobre la escuela construyen miembros de esta comunidad en la ciudad de México, presentaré ideas que estos triquis tienen acerca de para qué sirve la escuela y, en ello, el lugar que se otorga a los procesos de adquisición del español, la lengua de la sociedad nacional, para ellos segunda lengua. La adquisición del español no es un tema neutral, porque está cruzado por una historia que se articula en la relación escuela-comunidades indígenas. Como ya lo señalé en el capítulo 2, me apoyo en los estudios que analizan y ubican a la escuela como pieza central en la formación y consolidación de los estados nacionales modernos en América, desde finales del siglo XIX y durante todo el siglo XX, y con ella la creación de ciudadanos “modernos” (Levinson y Holland, 1996; Serpell, 2001; Chartier, 2004). La escuela pública, gratuita y laica en México, expresión de una imagen tomada del modelo escolar francés (Rockwell, 2002), también tuvo entre sus metas formar un país moderno y con una sola identidad: la mexicana. Lo anterior implicó la negación de las diversas identidades, lenguas y adscripciones de los pueblos también llamados originarios.

La enseñanza de una lengua –el español– es uno de los rasgos que caracterizan la función de la escuela para todos los ciudadanos mexicanos y las comunidades indígenas; en este sentido, y como distintos trabajos lo han mostrado, los procesos de alfabetización, por mucho tiempo, se han equiparado y asociado con los de castellanización (Amadio *et al.*, 1987; López *et al.*, 1987; López, 2004). La atención educativa de las poblaciones indígenas, desde que inicia el sistema educativo nacional y aun considerando los cambios operados en las propuestas hacia ellas dirigidas, está signada por una oposición traducida como escuela=castellanización=progreso, en contrapartida a comunidades indígenas=lenguas nativas=atraso. Las imágenes construidas históricamente en torno a tales ecuaciones están cargadas de prejuicios y concepciones sobre lo que es ser hablante de una o varias lenguas, así como sobre las posibilidades de adscripción y pertenencia a comunidades socioculturales y lingüísticas distintas. Estas imágenes en oposición configuraron y, aún, son referentes para la construcción de la relación de las comunidades indígenas con la escuela.

El tema de dominar una lengua, y en particular el español, símbolo de una identidad y de pertenencia a un colectivo como la mexicanidad, se ha traducido como dinámica excluyente. No obstante, para miles de indígenas dominar una segunda lengua (el español) –por dominar me refiero a las habilidades que se consideran para la escuela básica: hablar, leer y escribir–, no resulta un hecho adquirido para todos los que son migrantes en la ciudad de México como sucede, por ejemplo, con la mayoría de las mujeres

triquis de este trabajo.¹ Sin embargo, las concepciones que los miembros de esta comunidad triqui en la ciudad tienen en torno a su propia lengua y al idioma español, son las que juegan para considerar valioso, o no, el que los niños sólo aprendan español en la escuela general. Antes de pasar a las concepciones de los interlocutores triquis, retomo algunos aspectos que han caracterizado la relación que históricamente se ha establecido entre la escuela y las comunidades indígenas. Sobre todo, en lo referido a la desvalorización de las lenguas indígenas y a la asociación de la alfabetización con castellanización, procesos que inciden de distintos modos en la percepción que tienen, en este estudio, los migrantes triquis en relación con el aprendizaje de las lenguas en la escuela.

En primer lugar, la desvalorización de las lenguas indígenas es resultado de una larga historia que inicia en la Colonia y continúa en la Poscolonia, generando diversas situaciones de bilingüismo en las comunidades (Hamel, 1993; Díaz-Couder, 1991, 1998). Estas situaciones de bilingüismo se caracterizan por introducir el desequilibrio social entre las lenguas, y con ello situaciones disfuncionales (Hamel, 1993; Díaz-Couder, 1991). El idioma indígena se vio reducido al uso familiar-comunal, cediendo los espacios formales

¹ A partir de las entrevistas realizadas a los padres de familia triquis se detectó que las mujeres, aun contando hasta con más de 10 años de ser migrantes en la ciudad, tienen poco dominio del español en comparación con los hombres. Es común que ellos sean los que se acerquen a hablar con los maestros de la escuela, justamente por manejar y comprender mejor el español. En el capítulo 3 señalo los niveles de mantenimiento lingüístico existentes en esta comunidad en la ciudad; algunos estudios reconocen a los triquis como entre los primeros grupos etnolingüísticos en que, aunque tengan muchos años de migrados a la ciudad, la primera generación mantiene en 96% la lengua triqui, con menor y poco uso del español (Flores, en Pérez Ruiz, 2002).

de comunicación vinculados con la sociedad externa a la lengua nacional. Así, la relación de dominación y subordinación establecida entre el español y las lenguas indígenas ha conducido a un proceso de sobrevaloración del idioma oficial y a la deslegitimación de las lenguas vernáculas, al situarlas como “dialectos”. Además, a través de la noción de escritura, transformada como valor de civilización y progreso, para cuya adquisición se debía ingresar a la escuela, se contribuyó también a la devaluación de las lenguas indígenas al considerarlas, por oposición, carentes de escritura alfabética, misma que se impuso como la forma para la transmisión de saberes escolares (Chartier, 2004). Esta relación conflictiva y de naturaleza disglósica entre las lenguas nativas y el español, es lo que ha caracterizado al contacto lingüístico.

Algunos trabajos señalan que, como parte de los resultados de dicha relación entre las lenguas, la adquisición del español se ha distinguido por su naturaleza fragmentaria y su precaria asimilación significativa y argumentativa. Al mismo tiempo, los idiomas indígenas han sufrido un acelerado proceso de desarticulación afectando una de las funciones que tradicionalmente se han asignado a las lenguas: la identificación colectiva y la cohesión social (Amadio *et al.*, 1987; Hamel, 1993; Díaz-Couder, 1991).

A pesar de la retracción de las lenguas indígenas al ámbito doméstico, se puso de manifiesto que a través de la permanencia y la vitalidad de las mismas –con variaciones en cada caso–, ocuparon un lugar de *resistencia para* la sobrevivencia y la reproducción cultural de las comunidades. Justamente, la persistencia de los idiomas vernáculos condujo a que la

acción educativa durante los años 70, con los programas de educación bilingüe-bicultural, propusiera nuevas estrategias de articulación que, sin alterar los propósitos castellanizantes, indicaban la utilización de las lenguas indígenas para el logro de sus fines (Amadio *et al.*, 1987; López *et al.*, 1987). Aun cuando la escuela, desde los años 70, formalmente operó, y opera, bajo propuestas específicas para atender la lengua y la cultura indígenas, la alfabetización=castellanización siguió resultando lo constitutivo para pensar en la escolaridad. El binomio alfabetización-castellanización se ha planteado como el hecho que automáticamente llevaría a las comunidades a transformarse en “civilizadas” y por ello “integrarse” a los estados modernos. Recordemos que desde la creación del sistema educativo nacional en 1920, se ha concebido a la escuela, a partir de la oficialidad y la sociedad hegemónica, como uno de los instrumentos encargados de modernizar a las comunidades indígenas. Claro que en ese modernizar se implicaba una concepción que conllevaría a la desaparición de las culturas y las lenguas indígenas o, por el contrario y como lo imaginara Aguirre Beltrán, más bien resultaría una aculturación en tanto síntesis creativa por el encuentro cultural de lo rural y lo urbano (De la Peña, 1996).² Pero tal encuentro entre el México indio y el no indio de Beltrán no ha prosperado. La tensión entre hacerse letrado en español como equivalente a ser “civilizado” y por eso formar parte de una modernidad, sigue permeando el imaginario frente a la contrapartida de analfabeta, hablante de lenguas indígenas, equivalente a tradicionalismo.

²La reconstrucción de las concepciones en relación con la integración y la diversidad se presentaron en el capítulo 2.

Así es que en el afán de ganar legitimidad y recuperar derechos en el espacio nacional y en el educativo en particular, parte de la discusión en torno a la escuela sostiene la perspectiva de ubicar a esta institución como causante, por distintos motivos, de la destrucción de las identidades culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas. En esta perspectiva, en todas sus modalidades oficiales, la escuela – ya sea bilingüe o general– es vista como “ajena” a las comunidades y causante del analfabetismo, por los inoperantes y enajenantes modos utilizados para enseñar (Maldonado, 2002). No obstante, y sin negar las metas homogeneizantes de la escuela del siglo XX, otras perspectivas muestran que para muchos padres de familia indígenas y para distintas comunidades, la escuela ha representado una ventaja. En éstas se resalta a la escolaridad como espacio para el aprendizaje del español y de otras habilidades, y a través de ello la posibilidad de acceder, al igual que cualquier otro ciudadano (mexicano), a distintas instancias laborales y educativas, además de ser un arma para la defensa de los derechos de las comunidades frente a la sociedad hegemónica (López *et al.*, 1987; Hornberger, 1989; Aikman, 1999; Zavala, 2002).

La escolaridad como destructora y como ventaja conviven en los discursos de los miembros de la comunidad triqui de este estudio. Como se verá a lo largo de este capítulo, la escuela está cruzada por varios discursos que muestran la confrontación en torno al valor de aprender el español en ella.

LA COMPLEJA PRESENCIA DE LA RELACIÓN ENTRE LA LENGUA Y LA IDENTIDAD EN LA ESCUELA

Frente a la pregunta, ¿es importante ir a la escuela y por qué?, la primera e inmediata respuesta de los tres interlocutores y de otros padres de familia triquis ha sido: “Sí, es importante para aprender el español”, tanto de manera oral como escrita. Asistir a escuelas regulares sirve para aprender el español, que no es poco, porque sin su dominio se complejiza el manejarse fuera de la comunidad. Saber español permite “tramitar papeles con las autoridades”, “defenderte en la sociedad mestiza”, “ayudar en la venta de los productos o artesanías en los mercados” y, además, saberlo bien ayuda a “continuar con los estudios escolares” (distintos niveles de la escolaridad). Estas expresiones dejan entrever un valor social sobre la adquisición de la alfabetización en español vía la escuela. Al mismo tiempo, hablar de para qué sirve ir a la escuela, condujo siempre a la reflexión de aspectos referidos a los “cambios” que perciben los miembros de esta comunidad migrante triqui en torno a la lengua, la cultura y la identidad, por vivir fuera de los territorios de procedencia y asistir a la escuela. En esos relatos está presente, de manera subyacente, un aspecto que los interpela como miembros de una comunidad histórica y cultural: la continuidad, el cambio, la permanencia y, con esto, la pertenencia a un colectivo.

Marcos

Para Marcos, la escuela debe enseñar el español; en su perspectiva se relacionan alfabetización con castellanización como una de las herramientas necesarias que requieren ad-

quirir los miembros de las comunidades indígenas. Marcos deposita cierto bienestar a la imagen de acceder a la escuela y a mayores niveles de escolaridad, por lo que esto puede brindar e implicar, al tiempo que mantiene una perspectiva que habla de la vitalidad y del valor que tiene la lengua triqui.

[...]

M: –Mi idea es esto: si yo tanto quisiera estudiar no pude, entonces mis hijos quisiera que estudiara, que acabara la primaria, la secundaria, la prepa o bachillerato, o algo corto para que tenga, pues, una especialidad para trabajar, ganar dinero de su vida, porque yo la verdad no voy a estar manteniendo a todos ellos. Y también yo quisiera que ellos vayan aprendiendo y vayan acostumbrando a trabajar, vayan manteniendo solos, porque la verdad la vida es difícil vivir, porque aquí necesitamos saber español, necesitamos saber defenderse, saber trabajar para poder vivir, porque yo la verdad he sufrido bastante [...]. Me falta saber cómo hablar para que la gente entiende, y mucha gente dice: ‘no, pus tú qué bueno que hablas el dialecto y quiero que hablas y sigues hablando dialecto y que sus hijos’, pero también es muy importante español para dialogar con las autoridades [...]. Yo quisiera que mis hijos no pasa como yo, quisiera que ellos prepara para defenderse de su vida [...]. Porque yo no le voy a estar obligando a mis hijos que vaya a una escuela que donde enseña dialecto y el español, y que vaya aprendiendo cómo se escribe cada palabra en dialecto, porque eso sería otra carrera; eso ya sería una carrera, por ejemplo, si uno de mis hijos termina su carrera y quiere preparar cómo escribir dialecto, pues ¡qué bueno!, pero eso sería para inventar folletos y algún libro, porque no me interesa que vaya desde ahorita que tiene primaria, secundaria y no tiene chiste, porque para eso estoy yo, para decirle [...].

G: -¿Pero si sus niños con el tiempo dejaran de hablar la lengua?

M: -Bueno, lo que yo estoy preocupado es que en todos los críos tienen que pasar así, porque sea donde sea, si en el pueblo también ya hay algunos chiquitos y ya hablan español, yo quisiera que mis hijos hablara todos el dialecto y cuando se casa con una mestiza, con un mestizo y que siga enseñando a sus hijos, pero no sé [...]” (primera entrevista con Marcos, 2002).

La narración de Marcos hace recordar a la de miles de migrantes en distintos contextos urbanos y continentales que buscan para sus hijos superar condiciones de pobreza, marginalidad, incomunicación; en definitiva, de una vida dura marcada por el sufrimiento. Superar parte de esa dolorosa experiencia de vida, en el caso de Marcos, implicaría pasar por la escuela, por los distintos niveles escolares, y aprender y saber el idioma español. Adquirir esta lengua es un artificio real para defenderse en contextos fuera de la comunidad, conseguir trabajo y manejarse dentro de la sociedad que no es triqui. Lo anterior no implica desvalorar su propia lengua, el triqui, pero la experiencia vital le plantea tales necesidades. El que sus hijos quieran aprender a leer y escribir la lengua triqui “sería cuestión de ellos”; si sus hijos quisieran aprender a escribir y leer su lengua materna, ello implicaría “otra carrera”, una profesión que los habilitaría, por ejemplo, para escribir libros en lengua triqui. En su perspectiva, lo que se conoce como educación básica –la primaria y la secundaria–, tiene sentido para “enseñar muy bien el español”. La enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna, a la que él da el estatuto de dialecto, se localiza en el entorno doméstico: “Yo estoy para eso, para enseñarles la

lengua triqui". A la vez, y ubicándose en un plano de futuro, plantea que aunque sus hijos puedan casarse con una mestiza o un mestizo, a él le gustaría que sus nietos siguieran hablando el dialecto.

Pedro

Al iniciar una de las pláticas frente a la pregunta abierta: ¿cómo resulta vivir en la ciudad y asistir a las escuelas?, Pedro ubicó la referencia directamente en un aspecto que, según él, parece resultar el nudo y remite a "las costumbres" que existen en la ciudad y a las de los miembros de la comunidad triqui que viven en la ciudad; su comentario iniciaba de esta manera:

[...]

P: –Lo que nos hace ruido en la ciudad son las costumbres; las costumbres que no conocemos.

G: –¿Por ejemplo?

P: –Por ejemplo, los niños tienen que hablar español a fuerzas, eso está bien, pero tenemos que hacer que primero los niños aprendan el triqui y después el español, pero por diferentes razones no se ha podido.

G: –Pero ¿no aprenden el triqui en la casa, desde que nacen?

P: –Aquí hay algo que sucede, que está muy chistoso: las mamás hablan el triqui y los niños el español, tienen que ayudarse para que así las mamás aprendan el español para vender sus mercancías en la calle, y los niños, el triqui, lo tienen que aprender de sus mamás; las mamás dicen: "tengo que hablar español para vender en la calle", y los niños dicen: "tengo que hablar español para poder estar en la escuela", pero tenemos que hacer que los niños vean la importancia de aprender el triqui, porque esa es la manera de comunicarse con

nuestros hermanos de Oaxaca, y esa es la manera de resistir a los embates; no estamos en contra, pero sí nos pone en riesgo de que todos hablemos el español y no el triqui [...].

G: -¿Y qué con lo que se aprende en la escuela?, ¿es importante lo que allí se aprende?

P: -Yo creo que sí es importante, es importante porque nos hace ver otras cosas, conocer otros mundos, pero la enseñanza de la escuela tendría que ser en nuestra lengua, en nuestras comunidades, en nuestro mundo, porque es importante, ya lo vemos hasta después, no lo vemos en ese momento en que estamos en primero o segundo [grados]. Es importante que nos dicen del himno nacional, de por qué somos mexicanos, pero muchos de los jóvenes que van no saben cuántos niños indígenas hay en el país. Es importante porque conocemos otro mundo, otro idioma, pero nos tendrían que decir desde que estamos empezando, ya ahorita a estas alturas, pues ya [...]; sí es importante, pero hay toda una ideología en esta educación, en los programas de la SEP. Sí nos deja una gran huella [...] (entrevista con Pedro, 24 de abril de 2004).

Para Pedro hablar el español y no la lengua triqui forma parte de lo que implicaría “cambiar las costumbres que se traen”; es decir, la lengua aparece al centro de la costumbre. No duda sobre lo valioso que es aprender el español y el lugar que tiene la escuela en esto; sin embargo, lo que resalta es la importancia de no perder la lengua materna, el triqui, y el papel que la escuela debe jugar en ello. Sostiene que lo que permitirá a estas comunidades soportar “los embates” del afuera, justamente es seguir siendo triquis, y para eso “que los niños que viven y nacen en la ciudad sigan hablando triqui para comunicarse con los que aún viven en los pueblos”, de donde provienen. Desde su lugar de líder,

y como tal, mantiene la bandera de un deber ser educativo, que remite a los derechos de las comunidades y los pueblos indígenas plasmados en las leyes educativas, los acuerdos y en la Constitución. Para él, “la enseñanza debería ser en nuestra lengua, en nuestras comunidades, en nuestro mundo”, aspecto que se repite y se repite como parte de la fuerza que se impulsa desde los movimientos indígenas. En su perspectiva, existiría una polaridad –en tanto oposición– entre el mundo de la escuela y el de las comunidades. Esta polaridad es recurrente en el discurso de Pedro, y reaparece permanentemente en distintos aspectos.³ Aun así, la escuela ocupa un lugar muy importante porque, en su perspectiva –él estudió hasta la universidad en la ciudad de México–, “te permite ver otras cosas, conocer otros mundos”. Lo que se aprende en la escuela parece valorarse hasta después de que uno ha pasado por varios grados o niveles escolares; cuando el sujeto comienza a “recuperar” lo aprendido como: por qué se enseña el himno nacional, por qué se es mexicano. Este reconocimiento sobre lo que enseña la escuela no cubre los silencios presentes en ese currículum: lo que no se enseña, por ejemplo, en la perspectiva de Pedro, es cuántos indígenas hay en el país y quiénes son. La reflexión concluye con que estos procesos de apropiación del valor sobre lo que enseña la escuela no se dan de inmediato, y son procesos largos que, a veces y depende de los casos, pueden o no presentarse.

³ Retomo esta perspectiva de oposición que aparece en el discurso de Pedro, en distintas partes del trabajo.

Federica

Federica es contundente al hablar del papel que implica adquirir muy bien el español y el lugar que tiene la escuela en ello, sin desconocer la importancia de no perder la lengua materna, el triqui. Al platicar con Federica sobre posibles proyectos futuros en que a ella le gustaría trabajar, indica aspectos que dejan entrever su posición respecto a la enseñanza de la lengua triqui y del español.

[...]

F: –También me quiero meter en un proyecto en educación. Es un rollo, porque quieren que todos los maestros sean bilingües; si en San Juan Copala todos hablan el triqui, no hay ni una persona que no lo habla y que nada más hable español; no, todo mundo habla triqui. Así que veas alguien hablando español, son raros los que hablan español, en sus casas hablan español, ¿no? Entonces yo digo: ¿por qué quieren que haya maestros bilingües? Mejor [si fuera el caso] que los maestros bilingües se vengán a dar clase aquí y los maestros de aquí que se vayan allá, [pero] lo que quiero es que los niños aprendan el español. El triqui no se les va a olvidar, porque eso lo practican en la casa, con sus amigos, en donde sea, pero no en la escuela. Por ejemplo, supongamos que quieren salir a estudiar fuera y se va a hacer muy difícil, van a reprobar, yo lo veo muy complicado, por eso siento que muchos no terminan una carrera, porque es muy difícil para ellos; tal vez vienen de allá, entran a la universidad, también se les hace complicado por el español.

G: –¿Por el español?

F: –Sí, o porque no conocen muchos conceptos o porque hay palabras raras que ni uno lo entiende; y vienen ellos [algunas autoridades de la comunidad triqui] y les implantan eso [que sea bilingüe la escuela]; pues no, yo lo veo muy difícil, una vez dije eso en una conferencia y me dijeron: “¡cómo te atreves a decir eso!”.

G: -¿Por qué?

F: -"¿No quieres tu lengua?" -me dijeron-. No, es que allá todos hablan triqui, a lo mejor en otros pueblos hablan español. Ellos [se refiere a los grupos que no hablan la lengua indígena] necesitan maestros bilingües, pero nosotros no, no lo necesitamos. Al contrario, ahorita hay un programa que se dice: Rescate Cultural Triqui, o algo así, y el primer encuentro va a ser creo en marzo [...]. Los de la comunidad se están organizando para rescatar la cultura triqui, o sea todo lo que se ha perdido lo quieren volver a retomar. O sea, se han perdido algunas tradiciones, se ha perdido, es más, hasta la propia lengua, entonces quieren volverlo a rescatar de cómo se hablaba antes, como le decían a las abuelitas, a los abuelitos, a los ahijados, a los hijos. Todo eso lo quieren volver a rescatar [...] (entrevista con Federica, 2002).

Federica tiene una visión muy fuerte del impacto que es no saber español; además, observa la vitalidad y presencia de la lengua triqui en su comunidad, en San Juan Copala. Entonces se cuestiona acerca del tipo de educación que hay que brindar a los niños en su comunidad y aquí en la ciudad, y se pregunta si debe ser bilingüe o sólo en español. Por otra parte, parece haber diferencias en términos estratégicos respecto a dónde habría que enseñar el triqui; en todo caso "los que hablan triqui allí que se vengán para aquí (la ciudad) y los de aquí que hablan español vayan para allá para enseñar muy bien español". Fue cuestionada por gente de su comunidad cuando señaló lo que se necesita allá en sus comunidades: "que los niños aprendan a hablar y escribir muy bien el español para así poder seguir estudiando". Para ella abordar el obstáculo de hablar bien el español para continuar con la educación formal escolar es un punto central.

Federica transmite fuertemente la convicción de que “el triqui no se les va a olvidar”, porque no lo hablen en la escuela. Su propia experiencia la remite a esta reflexión, pues toda su escolaridad la hizo en español, desde la escuela primaria en su comunidad de origen, y en la ciudad de México la secundaria, la preparatoria y la universidad. La vivencia, a partir de su lengua, la lleva a decir esto y a no temer sobre la continuidad de la lengua triqui. Ella habla en triqui con su hijo, y señaló que mientras vivió en la calle López todas las interacciones allí eran en triqui.

Entre las voces de, Marcos, Pedro y Federica

En las perspectivas de los tres interlocutores, el dominio del español es un tema recurrente y central, aunque con acentos distintos. El no dominio de esta lengua se percibe como una desventaja real y, para el caso de la experiencia escolar, el no estar castellanizado-alfabetizado representa un obstáculo para tener distintos y mejores trabajos, avanzar en la escolaridad, y negociar con las autoridades y, así, obtener mejores condiciones para los distintos miembros de la comunidad. No obstante, hay diferencias en los discursos de los tres interlocutores, así como aspectos que comparten y se refieren al valor que le dan a que la escuela enseñe el español y la lengua indígena.

De los tres interlocutores, Pedro es el único que no centra tanto su discurso en el beneficio de que los niños adquieran el español, sino más bien en la dificultad que implica para su comunidad el que hablen e interaccionen en español la mayor parte del tiempo, por vivir en la ciudad y asistir a la escuela. Él es quien introduce, al centro del tema, la educación bilin-

güe, al plantear la necesidad de que las nuevas generaciones no pierdan la lengua de la comunidad, por lo cual en la escuela debería hacerse algo con las lenguas. Para Federica y Marcos no hay duda de la importancia y el papel que tiene la escuela para la enseñanza del español, sin plantear para este contexto la problemática del mantenimiento lingüístico de la lengua triqui, vía la escuela. El aprendizaje escolar de la lengua indígena, el asistir a escuelas con programas especiales para la población indígena (EBB, EIB), presenta dudas en Marcos y Federica en términos del uso y de la utilidad que representaría saber leer y escribir la lengua triqui, en contraposición con la utilidad que implica adquirir el español. En este sentido, y al igual que lo muestran distintos trabajos (López, 1998; Hornberger, 2000; Zavala, 2002), los padres de sectores rurales indígenas se oponen en muchos casos a los programas de educación bilingüe, porque lo que se considera útil en términos de lectoescritura es aprender el español o el idioma de la sociedad hegemónica. Dicha oposición a los programas bilingües deviene, en parte, a que por la baja calidad de muchas de esas escuelas, los padres indígenas reconocen que los niños no aprendieron a hablar y leer en español ni a leer y escribir en la lengua indígena. Justamente perciben que en realidad no aprendieron el español en la escuela bilingüe sino cuando migraron de la comunidad y requirieron comunicarse para vivir y trabajar. No es de extrañar, pues, que el reclamo de padres indígenas, y el de estos interlocutores, sea querer el mismo tipo de educación que reciben todos los demás niños no considerados indígenas, porque lo que se espera es el acceso a igualdad de condiciones; esto es, un servicio educativo que brinde la misma

y la mejor calidad para todos. En este sentido, es entendible que Marcos y Federica, a diferencia de la posición de un líder como Pedro, asignen a la escuela, en la ciudad, la tarea insoslayable de enseñar el español, y no hay cuestionamientos al currículum oficial de la escuela en este aspecto.

Pedro, en tanto líder oficial y político de su comunidad, es el único de los tres entrevistados que establece la ligazón lengua-escuela-identidad, y ubica a la lengua triqui como un topos desde donde se piensa y establecen ciertas marcas de diferencia para soportar una identidad. La pregunta es: ¿cómo se está presentando la relación lengua-escuela-identidad para los otros interlocutores de la comunidad triqui? Para responder la pregunta, retomo el trabajo de Henze y Davis (1999), quienes realizan una valoración de las propuestas de educación bilingüe para poblaciones indígenas de América, señalando que esa relación se ha abordado y ha oscilado en un continuo entre esencialismo y constructivismo. La primera posición plantea una relación “natural” que existe entre un grupo cultural o étnico y su lenguaje ancestral. La segunda considera al lenguaje como una parte de la cultura y, por esto, una construcción humana social; el lenguaje es una construcción social y por lo tanto queda implícito que no existe una relación “natural” entre éste y el grupo específico. No obstante, y en referencia al trabajo de las autoras, coincido en que tales dicotomías simplifican las muchas razones que pueden existir para unir la lengua a la identidad y viceversa. La ligazón lengua-escuela-identidad que hace Pedro, lo lleva a planteamientos referidos al papel de la escuela para el mantenimiento lingüístico, a diferencia de Federica y Marcos, para quienes la cuestión del fortale-

cimiento de la identidad se ubicaría más bien en mejorar las condiciones de acceso a la escolaridad general para los niños y las niñas indígenas, sin por ello desconocer ni poner en peligro la pertenencia a una comunidad lingüística y cultural. No hay duda de que Pedro, al igual que otros líderes indígenas y de comunidades minorizadas, *hace uso de la lengua (y de la cultura) como sitio privilegiado desde donde se espera tomar y promover estrategias de fortalecimiento cultural e identitario* (Henze y Davis, 1999:18). Esta perspectiva forma parte de los distintos desarrollos sobre revitalización lingüística que tienden a ver el uso y mantenimiento de la herencia lingüística en tanto derecho y recurso (*op. cit.*). Aun así, para Federica y Marcos la lengua triqui también resulta un lugar insustituible para la vida en la comunidad, incluso en el contexto de la ciudad, pero sobre todo referido a la importancia de continuar, mediante ella, la comunicación con los paisanos y parientes que se encuentran en los pueblos de procedencia, en Oaxaca.

Es que para los tres interlocutores de este trabajo existe una percepción positiva sobre la lengua triqui, en tanto lengua viva, en el sentido de que tiene presencia, uso y función en las interacciones cotidianas entre los distintos miembros de la comunidad, tanto en los pueblos de origen como fuera de ellos. Así, tiene un valor no perder la lengua triqui; apoyar la lengua para sostener esa comunicación representa un nivel de interés por *mantener continuidad en la transmisión cultural* (Fishman, 1991, en Henze y Davis, 1999). Para autores como Fishman (1999), una lengua viva cumple la función central de la transmisión intergeneracional del lenguaje en la casa y la comunidad, lo cual no nece-

sariamente implica una relación directa entre escolaridad y alfabetización en la lengua indígena, sino más bien está considerando una perspectiva holística que reconozca las interconexiones complejas entre lengua, cultura, política, economía y educación (*op. cit.*). En este sentido, Federica y Marcos ponen el acento no tanto en la relación lengua-escuela-identidad para el abordaje de lo escolar, sino en mantener y no abandonar la lengua triqui como lengua de comunicación y transmisión entre las generaciones de la comunidad.

Planteamientos como los de Marcos y Federica, quienes adjudican en primer lugar a la escuela la enseñanza del español, podrían interpretarse como resultado de las políticas de dominación e imposición cultural, o en definitiva de las políticas culturales y educativas destinadas a homogeneizar, mediante distintas instancias e instituciones entre las que se encuentra la escuela, la diversidad sociocultural y lingüística del país. Podría interpretarse que Marcos y Federica incorporaron “las voces del Estado” o de los grupos dominantes mayoritarios en el poder, que buscaron deslegitimar las lenguas y culturas indígenas dándoles un estatuto menor, reduciéndolas a usarlas sólo en los ámbitos locales y domésticos. Para los sustentadores de estas perspectivas, actores como Federica y Marcos habrían incorporado la voz del conquistador o de la dominación por sostener que la escuela debe enseñar el español. Es la misma Federica quien señala que esta postura, presente en ella, fue también criticada por algunos miembros de su propia comunidad, porque sostener la importancia de aprender el español es visto como algo que atentaría contra la lengua y cultura de su

propia comunidad. Al señalar las expectativas legítimas de Marcos y Federica, y el rechazo por parte de algunos miembros de su comunidad, no estoy olvidando el contexto histórico de desprecio lingüístico y cultural ni considerando que la escuela contemporánea haya resultado un espacio para el respeto y la potenciación de las distintas identidades culturales y lingüísticas. Reconozco que la misión de la escuela, para el caso de comunidades indígenas, se ha planteado como una instancia para el control y la homogeneización de la población, para la creación de estados modernos tras una identidad, la mexicana, y con una única lengua, el español. No obstante, lo anterior no implica reconocer que existen distintos modos de *apropiación sobre lo escolar* (López, 1998; Hornberger, 2000; Aikman, 1999; Rockwell, 1996), por parte de los pueblos y las comunidades indígenas, quienes reconocen en el aprendizaje del español un arma de *empoderamiento* para acceder a la ciudadanía, principalmente en su dimensión nacional, sin abandonar por ello, sus adscripciones lingüísticas vernáculas.

Al mismo tiempo, reconocer y darle un valor social al aprendizaje del español en la escuela tampoco implica que se otorgue a la alfabetización un poder central para fortalecer a la comunidad, como lo habría planteado Freire, en tanto poder liberador de la alfabetización (Zavala, 2004). Siguiendo los planteamientos de Zavala (2004) sobre aspectos relacionados con la escritura de las lenguas en una comunidad indígena en Perú, y retomando la perspectiva de autores que se ubican en lo que se llaman Nuevos Estudios de Literacidad,⁴ se argumenta que el poder social no se deriva del solo hecho de ser letrado. La autora señala que

el aprendizaje de la lectoescritura, en tanto adquisición de habilidades mecánicas básicas, no derivará necesariamente en una toma del poder o en la felicidad. Ello es así porque el poder de las personas no procede de la literacidad misma, sino de una combinación de factores relacionados con la distribución de la riqueza, la clase, la cuestión étnica, el género. Como en el caso de las demás tecnologías, la literacidad no constituye un bien en sí mismo sino una *práctica social que está inserta en nuestro hábitus cotidiano y, por consiguiente, no es la tecnología sino las prácticas sociales y culturales relacionadas con ella las que pueden beneficiar o poner en desventaja al usuario* (Zavala, 2002:97). Desde perspectivas como la anterior se indica que el mito de que la alfabetización es “poder y progreso” se ha extendido universalmente, por ello, en este trabajo lo que se trata de entender es en qué medida y bajo qué circunstancias el acceso a la lectoescritura en el idioma español puede representar una imagen de mejoría, sin que se adjudique a esa práctica todo el bien esperado. Así, el valor asignado a los conocimientos que se pueden obtener vía la escuela, centrado en el aprendizaje de la lectoescritura en español, presenta también sus tensiones para esta comunidad triqui en la ciudad, por lo que la escuela “cambia” a los niños y las niñas que pasan por ella. En este sentido, la escuela tiene rasgos que atraen y que repelen a la vez.

⁴ Zavala utiliza las perspectivas de Street, B. (1998) desde donde se plantean estos Nuevos Estudios de Literacidad.

“CAMBIAR POR ASISTIR A LA ESCUELA”: UNA EXPERIENCIA ENTRE LA CONTINUIDAD Y LA RUPTURA

Los interlocutores coinciden en afirmar que los niños “cambian” después de ingresar y asistir a la escuela. Los cambios remiten a efectos que se expresan en la lengua y en el cuerpo y esto, de alguna manera, es hablar de la identidad: “que [los niños] quieren hablar puro español y ya no hablar el dialecto”; “los niños no quieren que sus mamás se pongan traje típico” y “los niños se empiezan a poner otras ropas, se bañan más [seguido]”.

Los padres indígenas, incluidos los tres interlocutores de este trabajo, identifican muy bien en qué cambian los niños por asistir a la escuela. El tema de las incidencias de la escuela en los niños ha pasado por algún filtro de la reflexión y el pensamiento de los padres, en el que la comparación con la propia experiencia escolar y la actual vida en la ciudad resultan los escenarios desde donde se construyen múltiples sentidos. La pregunta sobre si los niños cambian cuando ingresan a la escuela en la ciudad, conduce a Marcos, Pedro y Federica a reflexionar. Lo que en ese cambiar se acentúa, principalmente, refiere a las “costumbres” y a la “forma de pensar”.

Casi al inicio del diálogo con Pedro, después de conocer algunos datos como cuántos hijos tiene, a qué escuelas asisten, desde cuándo vive en la ciudad de México y cómo es la vida en ella, de inmediato introduce el tema de la identidad. Esto es, una aclaración inicial y fundamental de que el estar en otro lugar que no es el habitado originalmente por la comunidad triqui, no representa perder identidad siempre y

cuando se continúe con las tradiciones y el idioma nativo, el triqui. Pedro es preciso sobre esto:

[...]

P: –Al principio sí nos costó un poco (vivir en la ciudad), pero ya se adapta la gente a las condiciones de la ciudad; claro, sin perder la identidad que es lo más importante.

G: –¿Y cómo es no perder la identidad?

P: –Seguir practicando nuestras tradiciones, hablando nuestro idioma. Claro que las condiciones son adversas algunas veces, como en la escuela tienen los niños que hablar en español para que puedan entender las clases, es un poco difícil para los niños; yo creo que si se puede hacer un plan de educación, se pueden tomar en cuenta las diferentes culturas que hay en esta ciudad, que cada vez vienen más grupos étnicos que emigran y están aquí, se concentran en esta ciudad, se debe tomar en cuenta eso para hacer un plan educativo [...] para que en los programas oficiales se tome en cuenta que hay [que existe la] multiculturalidad.

G: –¿Y qué ideas tiene usted?

P: –Que haya educación bilingüe, que sí hay niños triquis, niños mixtecos que tomen sus clases, que se valore toda la cultura que trae el niño y que se enriquezca con el intercambio de experiencias [...], que se respete la identidad de los niños que sí son triquis, que se respete que son triquis y que se fomente, que se fortalezca esa identidad de los niños que no se está tomando en cuenta realmente [...]. Ya los niños ya no piensan como triquis, ya piensan como niños de la ciudad y eso les hace cambiar la mentalidad a los niños. No estamos en contra de la gente de la ciudad, pero que comprendan que los niños tienen un origen, que son niños diferentes, con otras capacidades.

G: –¿Qué capacidades?

P: –Niños que tienen otra cultura, pues, o sea que tienen otras tradiciones milenarias que no es de ahorita, sino que son de nuestros abuelos [...], la escuela tendría que ser bilingüe en el sentido de que les digan: “A ver qué significa esto, de dónde viene esto”; ya la enseñanza de la lengua sería en su casa, pero la cosa sería que les dijeran qué onda, que los maestros sepan qué onda, de dónde son, cuántos pueblos tienen en la escuela y en México, por qué los triquis de la baja y de la alta son distintos. Eso es lo que queremos que les enseñen a los niños y eso sería muy rico, a lo mejor algunas palabras en triqui, pero no sería el tema la lengua, el tema sería: ¿qué onda con ellos? [...] (entrevista con Pedro, 2002).

Como representante de la comunidad, Pedro no deja hilos sueltos. En primer lugar, y ante todo esto, señala que lo más importante es: “no perder la identidad”, aunque se viva fuera del territorio originario y, como señaló en fragmentos anteriores, “se cambien las costumbres”. Su posición es que la escuela está cambiando la identidad de los niños, misma que se expresa en “la forma de pensar”, en que “los niños ya no piensan como triquis, ya piensan como niños de la ciudad, y eso es cambiar la mentalidad a los niños”. Este cambio en la forma de pensar de los niños es lo que representa cierto nivel de riesgo en torno a la posibilidad de que pierdan la identidad triqui.⁵ En este sentido y en su visión, la experiencia escolar de sus hijos no es fácil, principalmente porque todo lo que ocurre en la escuela y el aula es en otra lengua:

⁵ La expresión “pensar en triqui”, que surge principalmente del discurso de Pedro, aparece recurrentemente en él y es retomada en distintas partes de este trabajo. Así también, en el documento *Memorias del primer encuentro triqui de Copala* (1998), el enunciado a partir del que se centra la discusión es “Pensamiento triqui sobre educación”, aspecto sobre el cual me referí en el capítulo 3 de este trabajo.

el español. Pedro no deja dudas acerca de la importancia de que los niños no pierdan la lengua materna, el triqui, por lo que sigue planteando que la escuela debería hacer algo para ello. En su perspectiva, una educación bilingüe para la escuela en la ciudad no estaría centrada en la enseñanza de la lengua indígena, sino en la introducción al currículum de lo que podría llamarse la dimensión cultural y sociopolítica; esto es, la consideración de la existencia de los pueblos y las comunidades indígenas y, con ello, el reconocer qué traen estos niños por “provenir de tradiciones milenarias”. Defiende la idea de que los niños triquis son diferentes y para explicar esto agrega la idea de que tienen otras “capacidades”, refiriéndose a que tienen otra cultura y otras tradiciones milenarias, distintas de las de los niños de la ciudad.⁶

Si bien el tema de la lengua y las tradiciones que tienen los triquis –en el relato de Pedro– se ligan inicialmente a la definición de identidad, hacia el final del mismo se trasluce la noción de mantener la identidad no centrada en la enseñanza de la lengua triqui en la escuela de la ciudad, sino a través de promover el reconocimiento de la existencia de pueblos y comunidades con tradiciones culturales distintas. No obstante, la expresión “pensar en triqui” resulta un emblema que soporta, para él, marcas de una identidad cultural y lingüística ahora valorada en versión positiva.

⁶ Esto de las “capacidades” distintas que tienen los niños, ya sea por tener una lengua materna distinta, pertenecer a una comunidad indígena y hasta por presentar alguna diferencia física, es un tema que ronda en el sistema educativo tras las nuevas versiones de la “integración de la diversidad” bajo la tendencia a presentar a “todos en la misma escuela”. Con esto se busca que los maestros integren a todos los niños, a través de programas especiales y apoyos externos, como asesorías específicas e intervenciones en el aula para el tratamiento del currículum.

Marcos también mencionó los cambios que se producen, en términos de constitución subjetiva, por asistir a la escuela. En el primer encuentro con él, al pensar en su experiencia escolar y la que viven actualmente sus hijos en la ciudad, comentó sobre lo que esperaría como bien o valor para sus hijos por asistir a la escuela. Al mismo tiempo, introduce la noción diferenciadora de tener “costumbres de pueblo y tener costumbres de ciudad”. Para Marcos, de manera distinta de cómo lo planteara Pedro –para quien las diferencias se instauran como oposición–, adquirir “las costumbres de ciudad” es lo difícil, pero reconoce que ellos (su familia), en su casa mantienen los dos tipos de costumbres:

[...]

M: –Yo, cuando estuve la escuela, la realidad no luché mucho porque también fui muy cerrado; yo quisiera ahora que los niños están más abiertos, pero poco enseñan los maestros y ellos deben estudiar más, pero a veces no es así.

G: –¿Por qué usted dice que fue muy cerrado cuando fue a la escuela?

M: –Bueno, más cerrado antes porque yo salí de mi pueblo, no sabía qué era un tanque de gas, una estufa, un refri, y aparte eso era muy tímido a participación de la escuela, a hablar con los amigos, siempre he estado aisladamente, pero ahora está [se refiere a él y a sus hijos y familia en general] más abierto por la tele, por la novela, por la caricaturas, por las revistas, por muchas cosas, por eso los niños están más abiertos [...].

G: –Usted tiene mucho tiempo viviendo en la ciudad de México, ¿ha sido difícil vivir aquí?

M: –Es difícil, porque cuando uno está en su pueblo es diferente, pero venir aquí, a México, es difícil, pero poco a poquito vamos agarrando

costumbres de la ciudad, vamos agarrando clientes, negocios, entonces va uno acostumbrando.

G: -¿A qué costumbres de la comunidad se refiere?

M: -Sí, viene siendo una escalera realmente, a veces nosotros, yo tengo dos costumbres: uno es de pueblo y otro es de la ciudad. Porque costumbre de pueblo es cuando se hace, por ejemplo, día de los muertos seguimos poniendo la ofrenda y hacemos la ofrenda para los muertos, porque fallecieron todas las familias [...], yo sigo costumbres de pueblo, creencias, pero a mis hijos como que no le gusta a alguno de ellos; entonces nosotros que estamos aquí hacemos costumbre de pueblo y cuando un bautizo o una boda también hacemos la mitad de pueblo y la mitad de la ciudad. [...] (Marcos, entrevista, 2002).

Marcos reflexiona a partir de su situación escolar y considera que él estaba “cerrado” cuando iba a la escuela. Aparece la idea de “no luché mucho [en la escuela]”, quizás como sinónimo de “no hice todo lo que habría podido para...”, así que desea que sus hijos tengan otra actitud frente a la escuela y lo que ella brinda, o a lo que se puede acceder a través de ella, mediante la imagen de “estar más abiertos”. El estar “cerrado” se asocia con estar encerrado en el pueblo y lo que implicaba en términos de no conocer aspectos de la vida fuera de su comunidad, como qué es un tanque de gas, un refrigerador, una estufa, elementos que conoció cuando salió del pueblo. Al mismo tiempo se refiere a características personales: “tímido a participar en la escuela y a hablar con los amigos”; aspectos que, pienso, resultan de la manera en que la escuela ha establecido una única forma de entender la conducta y, a partir de ello, las respuestas y actitudes de los niños. En este sentido, distintos trabajos que analizan las interacciones

que se establecen en el aula y la escuela con poblaciones indígenas, o minorías culturales y lingüísticas, muestran que los estilos de comunicación e interacción están configurados culturalmente. Paradise (1998) señala que la escuela marca como “pasivos, poco interesados” a los niños indígenas por tener otros estilos y otras formas de interacción, que no concuerdan con los esquemas que tienen los maestros acerca de lo que debe ser una interacción adecuada en el aula y la escuela. Es probable que esa manera de vivir la interacción escolar lleve a Marcos a percibirse como “tímido” y “poco participativo” con los otros. En contraste, la vida en la ciudad se presenta como la posibilidad para abrirse, en tanto diversidad de objetos y situaciones para interactuar. En esta valoración, los medios como la televisión y los programas como novelas o caricaturas, así como las revistas, ayudan a que se pueda “estar más abiertos”, lo cual parece resultar una ventaja y los cambios que pueda conllevar no se presentan como riesgo de perder identidad o pertenencia a una comunidad, en su caso la triqui. No obstante, esa “apertura a” también incluye una escisión: mantener “las costumbres del pueblo y las costumbres de la ciudad”.

Mantener esas “dos costumbres” representa valores distintos para él y sus hijos. Para Marcos implica un nivel de tensión cuando piensa en la posibilidad de que sus hijos no continúen con las costumbres de pueblo, aunque esto no llega a transformarse en riesgo, porque –lo señala más adelante en esa entrevista– los niños seguirán siendo triquis, ya que sus padres lo son y dejarán de serlo si ellos ya no lo quieren. Es decir, su concepción de identidad cultural remite a la noción de “pertenencia a” por haber nacido de, y a la vez

a la propia autoadscripción (se ven combinaciones sobre lo complejo que representa pertenecer a un grupo cultural, o hablar de identidad). Conviven concepciones “deterministas” que entienden a la cultura como derivada de posiciones biológicas referidas a la sangre; esta concepción sobre lo cultural –presente en muchos miembros de comunidades indígenas y no indígenas– remite a que “al mezclarse” mediante el matrimonio entre indígenas y no indígenas se “cambia la raza” y, al mismo tiempo, nociones “flexibles” en las que la identidad cultural o la identificación con un colectivo particular se define por el deseo de pertenecer, reconocerse y ser reconocido como miembro del mismo.

Por su parte, el discurso de Federica es quizás donde la noción de “cambio” por asistir a la escuela aparece sin constituirse desde oposiciones. Es contundente al considerar que estudiar y llegar a los distintos niveles escolares sirve para “mejorar, para cambiar”. En el diálogo sobre si estudiar y acceder a distintos niveles escolares había resultado importante para ella, comentó:

F: –Sí, yo creo que sí [es importante estudiar], por eso creo que estudiamos, para cambiar lo que siempre hemos vivido, por ejemplo, mis papás no tienen ni la primaria ni secundaria, mi papá hasta tercero de primaria y mamá cero; mi papá habla un poco el español, pero mi mamá no; quién sabe cómo es que aunque nunca estudiaron me apoyaron mucho; por ejemplo, cuando tengo que ir a conferencias o a un curso entonces ellos se quedan con mi hijo [...] (entrevista con Federica, 2002).

Federica menciona un aspecto radical: “estudiamos [en la escuela] para cambiar lo que siempre hemos vivido”. Ese

“siempre hemos vivido” incluye la discriminación, la opresión, la destrucción de la dignidad ejercida desde la sociedad mayoritaria/hegemónica hacia la gente de su comunidad. Es decir, y retomando a Hornberger (2000), la educación que brinda la escuela representa un posible camino, no el único ni exclusivo, para cambiar siglos de subordinación de las comunidades indígenas en el contexto de los estados nacionales en América Latina. En esta perspectiva de Federica no hay dudas sobre los beneficios que el estudiar en la escuela traerá a su comunidad, así como en esta puntuación no hay espacio para plantear oposiciones entre costumbres por asistir a la escuela.

Entonces, y a efecto de comprender en qué aspecto la escuela cambiaría no favorablemente en los niños de la comunidad triqui, me detendré en lo que se encubre detrás de expresiones como “tener dos costumbres, la de pueblo y la de ciudad” y “los niños ya no piensan como triquis sino como de la ciudad”, mismas que se expresaron con diferentes tonos e intenciones en las posiciones de Pedro y Marcos. Re-tomo los análisis de Henze y Davis (1999) para resaltar cierta implicación de lo que en ocasiones se ha sedimentado para la comprensión, detrás de frases como “caminando en dos mundos” y “lo mejor de ambos mundos”, utilizadas como parte de las propuestas y los programas dirigidos a las poblaciones indígenas. Siguiendo el planteamiento de las autoras, frases como las mencionadas implican en muchos casos una perspectiva estática de la cultura, y por ello hacen una interpretación simplista de *la complejidad que involucran los procesos de negociar más de una identidad*. Esto último, y como si fuera poco, es lo que está en juego, por ejemplo, en la escuela.

Es interesante observar la manera en que las frases mencionadas forman parte de los repertorios de los interlocutores de este trabajo, para explicar cómo son sus vidas en el escenario migrante y, en esto, cómo a través de la escuela se refractan visiones que aparecen como duales. Sin embargo, hay diferencias en los usos de estas frases entre Marcos y Pedro. La expresión de Marcos en la que “tenemos [ahora que vivimos en la ciudad] dos costumbres, la de pueblo y la de ciudad”, no se postula con la intención de marcar la destrucción cultural que provocaría el vivir en la ciudad y asistir a las escuelas, más bien es un modo de expresar la posibilidad de adscribirse a múltiples escenarios y vivencias que implican *identidades múltiples* en tanto adscripciones identitarias diversas (Trueba, 1998, 2001), mismas que no necesariamente están resultando fuente de *desindianización* (Bonfil, 1993).

No obstante, las referencias de Pedro tienen otra connotación. La expresión “los niños ya no piensan como triquis sino como de la ciudad”, porque, entre otros aspectos en la ciudad “hablan todo el tiempo español”, sitúa al lenguaje, sobre todo al uso del idioma español, como situación fundante de los riesgos que la escuela produciría. Pedro, como líder político, retoma las perspectivas de la escuela castellanizadora e impositiva, al mismo tiempo que reconoce el valor social del aprendizaje del español y con ello la posibilidad de acceso a mejores condiciones de la *ciudadanía* en su dimensión nacional. Pero detrás de ese equipararse por vía de la escuela y el acceso a una pretendida identidad común como la mexicana, hay “huellas”. Estas son marcas por el dolor que ha implicado la negación identitaria, en la búsqueda imaginaria de una identidad que permitiera salir de

la marginación y la exclusión. En este sentido, si bien la escuela general ayuda y es valorada, porque desde el español hasta las habilidades y los modos de interacción socialmente reconocidos como válidos –cómo dirigirse a los maestros y las autoridades, cómo presentarse para distintos eventos, entre otros aspectos–, permiten ubicar cómo todos los que pasan por allí todavía no resuelven la negación. Tal vez en este punto –adquirir el español como equivalente de acceso a una supuesta ciudadanía nacional– es donde se mezcla el sentido de aprender en la escuela una o varias lenguas. El problema no está en aprender el español o sólo la lengua indígena o las dos, pues para los triquis también sería importante que los niños aprendieran el inglés. Por ello, y si bien el discurso de Pedro se centra en la lengua para la defensa identitaria, él también reconoce que el acceso a la escuela general le ha permitido “conocer otros mundos”, “otros idiomas”. Lo que él está poniendo en tensión es la necesidad de *reconocimiento en la escuela* de la diversidad, lo que incluye a las lenguas indígenas. Hablar de la lengua resulta un modo de hablar sobre las otras ciudadanías que pueden reconocerse en las comunidades indígenas como la familiar-comunal, la regional, además de la nacional (Varese, 1997, 2002), y lo que algunos llaman *identidades compuestas* (García Canclini, 1999). Así, la lucha por la presencia y el reconocimiento de estas otras ciudadanías, no sólo en los papeles sino en el real acceso a una vida mejor, es lo que cruza el sentido de la escuela.

Planteamientos como el de Pedro resultan cuestionamientos legítimos de estas comunidades para quienes históricamente la escuela se ha presentado como una institución que buscó, más bien, borrar y ocultar las diferencias culturales

y lingüísticas que siempre han existido. En la memoria de las comunidades sobran los ejemplos de distintos miembros que salieron de la comunidad para estudiar y nunca más volvieron, olvidando a su gente, lo cual implica la negación desde los propios hijos de la comunidad. Sin embargo, también existen miembros de esta comunidad que han accedido a una larga escolaridad que no contempló diferencias culturales ni lingüísticas. Estos miembros hoy son representantes de su comunidad, viven fuera de los territorios de procedencia, pero mantienen lazos tan fuertes que nadie podría dudar de sus adscripciones identitarias, aunque el costo, en ocasiones, sea muy alto.

Es indudable que la experiencia de la escuela y la de vivir en la ciudad, y no en las comunidades de procedencia, resulta un *sitio complejo* donde las identidades se reconfiguran permanentemente en esta relación entre la *continuidad y la ruptura* (Hall, 1996). Lo anterior implica la necesidad de abordar algo de lo que atraviesa al deber ser de la escuela: la lengua, las costumbres, la identidad, y los modos en que entendemos y utilizamos estos constructos. No es fácil comprender y ubicar las concepciones que aparecen en oposición, bajo la trampa de nociones estáticas sobre la lengua y la cultura. Aun así, es la demanda de las distintas comunidades la que apunta a reconfigurar, de modo equitativo, ese escenario de prácticas en términos de equiparar la posibilidad de presencia de la diversidad, tal vez con la perspectiva de referir a las lenguas, las culturas y las identidades en *plural*.

En este capítulo se observa que adquirir el español a través de la escuela, resulta un bienestar, al mismo tiempo que

es percibido como un riesgo para algunos miembros de la comunidad triqui; nuevamente se resalta una relación entre la continuidad y la ruptura, tensión en la cual se van constituyendo nuevas identidades (Hall, 1996). En los siguientes capítulos mostraré que si bien la escuela y el acceso a los *saberes de escritura* (Chartier, 2004), de la que ella es responsable, forman parte de un aspecto *apropiado* por las comunidades como la triqui, esto también los confronta con sus propios sistemas de conocimientos. Lo anterior es así porque se descubre que existen distintas nociones y valores que guían el sentido de aprender y pasar por la escuela, mismos que se sostienen en *concepciones alternas* de esta comunidad, entre ellas: qué es ser una persona indígena y qué se espera de los miembros de estas comunidades.

LA ESCUELA ENTRE SABERES

En este apartado retomo la percepción que los interlocutores triquis tienen cuando señalan por qué es distinto el aprendizaje que se obtiene a través de la escuela y el que se da en el contexto de la comunidad y la vida familiar-comunal. Lo anterior se discute no tanto en el sentido de los “cambios” que, en la percepción de esta comunidad triqui, provoca la institución escolar en los niños (aspecto que se trabajó en el capítulo anterior), sino para conocer el valor que se asignan a los saberes/conocimientos que se obtienen por asistir a la escuela en contraste con los que se obtienen por ser parte y miembro de una comunidad lingüística, cultural e histórica como la triqui. Esta diferenciación surge porque en los datos se aprecia una distinción, a veces explícita y otras no tanto, entre la naturaleza y el valor de los saberes que se adquieren en un contexto y en el otro.

Se muestra cómo, en un nivel, la representación de la experiencia de aprendizaje escolar resulta una confrontación con la experiencia de aprendizaje referida al contexto comunitario y familiar de esta comunidad triqui, por las formas en que se expresan y generan los aprendizajes en cada contexto. Al mismo tiempo, hay indicios de que esa confrontación no resulta un obstáculo en términos de cerrar condiciones de aprendizaje y, además, deja entrever las posibilidades de dialogar entre sistemas de conocimientos distintos. Se trata de reconocer la existencia de *una ecología del conocimiento* (Varese, 2003a, b) o de *comunidades epistémicas* (Villoro, 1991), mismas que construyen sus propias nociones sobre lo que es ser una persona, saber y enseñar.

SABERES POR ASISTIR A LA ESCUELA Y POR SER MIEMBRO DE LA COMUNIDAD

Los saberes y conocimientos que se transmiten a través de la escuela han sido tema de análisis y estudio desde diferentes disciplinas y perspectivas. Forman parte de la discusión existente en torno a los saberes más valorados que ésta transmite: leer y escribir, mismos que podemos definir, siguiendo a A. M. Chartier (2004), como *saberes de escritura*, los que invocan a saberes científicos y técnicos universales. Esta discusión sobre los saberes universales que correspondería transmitir a la escuela –lo cual se tradujo como el desconocimiento y/o la negación de los saberes locales que traen los niños, en este estudio de comunidades indígenas, por parte de maestros, autoridades educativas y padres de fa-

milia que hacen a cada escuela—, forma parte de la discusión educativa para atender el tema de la diversidad en la institución y también está presente en algunos miembros de comunidades indígenas, principalmente en la voz del líder de esta comunidad triqui en la ciudad. La misión de la escuela del siglo XX fue trabajar con saberes científicos y técnicos (Chartier, 2004) transformados en contenidos escolares, mismos que se plantearon como universales por la ligazón entre conocimiento científico y conocimiento universal. Lo anterior condujo a una forma imperativa e impositiva de plantear una sola manera de conocer y aprender, de interaccionar y de responder a los mandatos escolares y a su evaluación (Rogoff, 1993; Serpell, 1996; Paradise, 1998).

A través del diálogo con los padres de familia indígenas triquis, así como con los de otras comunidades etnolingüísticas que asisten a las escuelas del centro de la ciudad de México, se pueden identificar narrativas que conducen a interpretar la experiencia de vivir en la ciudad como parteaguas de un determinado modo de vida. Esto es, asistir a escuelas generales en la ciudad, por alguna razón lleva a decir a los padres de familia que la vida de sus hijos es muy distinta a la de ellos, que los niños “ya no saben trabajar y vivir como en el campo y la comunidad, porque son de la ciudad”, “ya no piensan como de la comunidad sino como de la ciudad”, “ya no son triquis sino de la ciudad”. Estas expresiones muestran posiciones diversas, refieren a las concepciones construidas históricamente por esta comunidad triqui en torno a los saberes y las prácticas que adquieren los que viven y pertenecen a esa comunidad, en oposición a los saberes y prácticas de aquéllos que ya no viven en la co-

munidad y que han adquirido otras. Es en relación con esto último donde aparecen una serie de caracterizaciones que, en torno a la imagen de la experiencia de aprendizaje en la escuela, se viven en oposición: los saberes por ser y pertenecer a la comunidad –los saberes por asistir a la escuela.

Para tratar lo anterior señalaré un fragmento del diálogo con Pedro, porque es donde aparecen de manera más explícita algunas de las características que presentan los saberes que se obtienen por pertenecer a una comunidad cultural, lingüística e histórica, y los que corresponden al ámbito de la institución escolar. Al comentar con él sobre lo que implica o no el que los triquis asistan a la escuela, señaló:

[...]

P: –Lo que aprende uno en la escuela es que aprendes a hablar un poco más el español y ves otras cosas, pero hay indígenas que no han ido a la escuela y saben más que yo, más de la vida.

G: –Pero entonces, ¿para qué es importante ir a la escuela?

P: –Es importante para que puedas aprender otras cosas, si pudieras, pero el saber originario es importante, porque luego hay muchas cosas que dejas de lado como los valores, y dejas muchas cosas ahí tiradas que tienes que recuperarlas después, ir las levantando, pero sí, es muy importante también. Yo creo que no hay ninguna diferencia; lo diferente es que los compañeros que no han ido a la escuela sufren un poquito más, pero yo creo que hay compañeros que saben mucho a través de la experiencia; de repente dices que a lo mejor sabe igual que tú, o a lo mejor saben hacer otra cosa y te orientan. Es el espíritu colectivo de él sabe y yo sé y sacamos algo, porque no es un saber individual, eso tú lo sabes, porque nuestros papás lo saben y nuestros abuelos lo saben, y hay cosas que se me olvidan que tú lo puedes

recordar y no es un conocimiento de ahorita sino es un conocimiento de siempre, y no es algo que yo nada más sepa, la obligación de todos es saber a dónde vamos para llegar ahí y es un saber colectivo [...] (entrevista con Pedro, 2002).

En este diálogo, Pedro hace un uso indistinto de las nociones saber y conocimiento, en el sentido de que utiliza ambas para referir los aprendizajes que se generan por ser miembro de la comunidad y, en contraposición, por asistir a la escuela. Retomando a Villoro (1991:170), no es que el término saber tenga distintos sentidos según las circunstancias sino que solemos aplicarlo de manera inapropiada a creencias razonables, cuando éstas cumplen nuestro fin de orientarnos en un comportamiento determinado.¹ No es propósito de este estudio definir si el tipo de saber que menciona Pedro es un saber, una creencia o un conocimiento, sino más bien reconocer que con esa noción se refiere a lo que Varese denomina una *ecología del conocimiento*, que implica un modo de conocimiento y una interrelación entre la agencia y la naturaleza definida culturalmente (2003:139), lo que es una *epistemología nativa* (Varese, 2003a, b), o lo que desde otra perspectiva Villoro (1991) denomina una *comunidad epistémica*. Al mismo tiempo, abordamos las nociones de saberes/conocimientos en tanto aprendizajes heredados y en construcción (lo adqui-

¹ El autor considera que, en cualquier circunstancia, los fines prácticos determinan si nos contentamos con creencias razonables o exigimos saber para asegurar el éxito de nuestra acción; sólo porque el conocimiento no es una operación desinteresada puede explicarse que en unas circunstancias consideremos sólo unas pocas razones para inferir que sabemos y en otras exigimos razones más completas para hacer la misma inferencia. La práctica determina el grado de justificación que requerimos.

rido y lo vivido), que resultan una *práctica, entendiéndola como una historia compartida de aprendizaje* (Wenger, 2001:123).

En su discurso, Pedro, aun cuando afirma que “no hay ninguna diferencia entre los que asisten a la escuela y los que no”, plantea una oposición entre saberes. Señala diferencias entre los dos tipos de saberes –el de la comunidad y el de la escuela–, que se obtienen por caminos y formas que implican cualidades distintas para cada contexto. Entre los aspectos que constituyen marcas diferenciadoras se encuentran:

a) Existe, por una parte, un saber que se construye en el contexto de la comunidad y en la relación e interacción permanente con los otros de la comunidad y, por otra parte, un saber que se da en el espacio escolar y tiene la impronta de ser individual.

Sobre el primer tipo de “saber”, Pedro da pistas para caracterizarlo y explicitar su diferencia respecto del que se obtendría vía la escuela. Así, el primero está en relación con lo que saben otros, como los padres y los abuelos, otros que son de la comunidad y que te recuerdan permanentemente un lugar originario (como de pertenencia) y un lugar hacia el futuro; es un saber de un sujeto colectivo, o como él señaló: “un saber colectivo”. Un tipo de conocimiento que no se pierde, porque aun cuando se te olvide están esos otros de la comunidad que te lo pueden recordar, como lo indicó: “[...] es el espíritu colectivo de él sabe y yo sé, y sacamos algo porque no es un saber individual, eso tú lo sabes porque nuestros papás lo saben y nuestros abuelos lo saben, y hay cosas que se me olvidan que tú [el otro de esa comunidad] lo puedes recordar. En contraste, el segundo tipo de saber se

ubica en un sujeto individual, aunque queda implícito en el discurso de Pedro”.

b) Otras cualidades que tendrían estos saberes, y retoman la inscripción de Pedro, es su trascendencia en el tiempo.

Que el conocimiento pertenezca a un colectivo (de todos, de la comunidad), hace que sea un conocimiento como a través del tiempo, él dice: “[...] no es un conocimiento de ahorita sino es un conocimiento de siempre”. Es un conocimiento que es duradero, que pervive a través del tiempo y al que se puede acceder siempre, porque están otros miembros de la comunidad –los abuelos y los padres–, quienes operan como portadores permanentes de ese conocimiento, son como un texto permanente. Ese conocimiento que permea a través del tiempo y de las personas, contrasta con un conocimiento que es de “ahorita”. Si bien Pedro no hace referencia a cuál podría ser ese tipo de conocimiento más inmediato, el sentido de la plática permite pensar que ese conocimiento de “ahorita”, refiere al que se obtiene vía la escuela; el que se aprende y se olvida, el que no es “de siempre”.

c) El valor que se asigna a la “experiencia” como fuente de saber y conocimiento. Pedro señala que la única diferencia que existe entre los que van a la escuela y los que no van, es que éstos últimos “sufren un poquito más”. No obstante, entre los que no van a la escuela hay algunos que saben más de la vida a través de “la experiencia” que se adquiere por ser miembro de una comunidad.²

² Trabajé la noción de membresía en el capítulo 3; para ello utilicé, entre otros, los trabajos de Warren (1999), Bartolomé (1996, 1997), Lewin (1999), Cohen (1999), Va-

La participación en las distintas actividades que involucran a los miembros de las comunidades indígenas implican fuertes procesos de enculturación, en el sentido de que incluyen procesos de enseñanza y aprendizaje orientados culturalmente. Esto último remite, en parte, a lo que Pedro llamó “el saber por la experiencia”, que tienen en la vida los que no fueron a la escuela, mismo que refiere al aprendizaje de habilidades y valores importantes para la comunidad. Esa “experiencia” se constituye en un lugar reconocido desde donde se obtienen “saberes y conocimientos”.³ En contraste, la posibilidad de aprender a través de la experiencia en el espacio escolar se erige desde las no-palabras; es decir, la escuela por contraste se transforma en lugar de la no-experiencia, que no te permita saber de la vida.

El siguiente esquema se configura a partir de la caracterización sobre el discurso de Pedro:

rese (2003a), que señalan distintas actividades –que implican la participación en la vida comunitaria–, mismas que dan experiencia y ayudan a ir tomando posición y responsabilidad como parte y miembro de la comunidad. Sobre esto volveré en el capítulo 6.

³ La noción de “experiencia”, en tanto aprendizaje “por participar”, caracterización de las tradiciones de aprendizaje indígenas, es analizada en el siguiente apartado de este capítulo.

Saber/conocimiento (que se adquiere por ser miembro de la comunidad)	Saber/conocimiento (que se adquiere a través de la escuela)
“Colectivo porque se comparte con los padres, abuelos y otros de la comunidad”.	“Individual”.
“Se construye en interacción permanente con otros de la comunidad que te recuerdan de dónde vienes y hacia dónde vas”.	[La interacción está en duda, y la que ocurre no te recuerda el pasado y da pocas señales hacia dónde caminar, ir].
“Es de siempre”.	“Es de ahorita”.
“Por la experiencia”.	[No-experiencia]

Nota: Las referencias que aparecen entre comillas (“ ”) son textuales del discurso de Pedro, y lo que aparece entre corchetes ([]) lo pongo para ubicar las referencias.

Este esquema tiene la intención de graficar las representaciones que, en torno a la experiencia escolar, se construyen para miembros de la comunidad triqui migrantes. Pero no es mi interés reforzar, a través de gráficas, la oposición que se presenta sobre los saberes que se obtienen en contextos distintos, sino mostrar cómo esta oposición atraviesa y forma parte del discurso y de la experiencia que se vive en relación con los aprendizajes escolares.

La pregunta es si las diferencias que marca Pedro sobre los saberes hablan de saberes incompatibles, o más bien se presentan polarizados por la resistencia a la forma monocultural en que se han planteado los saberes en la escuela pública general para todos.

LA “NOCIÓN DE PERSONA” Y LA DE “EXPERIENCIA” COMO REFERENTES DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

Considerando lo planteado por Pedro, podremos entender que la escuela es un campo de cruce, choque, enfrentamiento de múltiples sentidos, significados y nociones que a menudo se encuentran en oposición, como “saberes comunitarios/locales” frente a “saberes universales/occidentales”. La diferenciación entre saberes aún permanece polarizando parte de la discusión educativa al plantear sentidos para la escuela, principalmente cuando se pone como tema a sortear el de las tradiciones culturales que allí se encuentran. Esa polarización, que también aparece en el discurso de Pedro, se expresa en el discurso pedagógico al momento de abordar, por ejemplo, lo que se conoce como educación indígena y educación intercultural, discursos que se traducen en currículos llamados de base étnica o integrados, con matices según los casos (McCarthy, 1998; Aikman, 1999).

Pedro señala la existencia de un saber que es “originario” vinculado a la vida comunitaria diferente del saber que se adjudica al ámbito de la escuela. Resalta “la experiencia” como fuente de ese saber originario, que sería distinta (y en oposición) al camino que se utiliza en la escuela para llegar a ese otro saber. Así, la experiencia de aprendizaje, vía la comunidad, se caracterizaría por ser colectiva, mientras la que da la escuela se presentaría como individual. De este modo trata de hacer explícita la forma en que se vive el involucramiento o la participación en esos distintos saberes, aunque el énfasis aparece por la oposición –saber colectivo de la comunidad-saber individual de la escuela–. Frente a

esto, la pregunta es: ¿cómo estas concepciones inciden en los significados que se atribuyen a la experiencia escolar y, de acuerdo con lo anterior, cuáles son las posibilidades para el diálogo entre tradiciones culturales diversas?

En primer lugar, para abordar la pregunta retomaré una categoría central que emerge del discurso de Pedro: la existencia de un “saber colectivo”, a la que entiendo en analogía con el llamado sujeto colectivo, constructo que en algunos estudios socioantropológicos se discute a través de la *noción de persona* en las comunidades indígenas. En segundo lugar, y volviendo a la pregunta, me referiré a la misma categoría de Pedro, “saber colectivo”, pero para mencionar la discusión que existe respecto de las conceptualizaciones en relación con *los procesos de enseñanza y de aprendizaje* en pueblos y comunidades indígenas. En la categoría “saber colectivo” se involucran tanto la dimensión del contenido como de la forma, porque ambas se constituyen mutuamente.

Entender la *noción de persona* es central para comprender la existencia y las metas de los grupos indígenas en la sociedad contemporánea. La *noción de persona* constituye un producto de cada sociedad, que expresa un conjunto de representaciones derivadas de esa experiencia de la realidad, porque finalmente cada sociedad concibe, define y construye una particular versión de qué es una persona, de la relación que establece con todos los que se consideran miembros y no miembros de esa sociedad y de lo que se espera de ella en tanto miembro de la misma (Bartolomé, 1996; Tuhiwai, 1999; Varese, 2003a, b). Distintos trabajos indican (Warren, 1999; Cohen, 1999; Lenkersdorf, 2002) la participación en diferentes rituales, actividades y obligaciones que

conforman la vida comunitaria en pueblos y comunidades indígenas, aspecto que va constituyendo las subjetividades de los miembros, o lo que se denomina la constitución de la persona para esas comunidades. En este sentido, la postulación de Geertz (1983) en la que sólo se llega a ser un individuo guiado por los esquemas culturales y los sistemas de significación históricamente constituidos que ordenan nuestras vidas, orienta la forma de abordar el concepto de persona que realiza Bartolomé (1996) en comunidades indígenas mesoamericanas. El autor señala que la preocupación en esas sociedades no se ubica tanto en la construcción del individuo sino de los “seres colectivos”, facultados para desempeñarse eficientemente dentro de las redes sociales y simbólicas propias de los distintos mundos culturales que habitan.⁴ Siguiendo el planteamiento de Bartolomé (1996:52), la noción *seres colectivos* resulta una “categoría construida por la interacción, en cuya representación intervienen procesos ideacionales variables –que no sólo se dan entre las culturas sino en el proceso histórico de la misma cultura–, y todos los significados que otorgan los sistemas clasificatorios parentales y políticos, los grupos generacionales de edad, la asunción de identidades ceremoniales, además de las ideas referidas a los aspectos inmateriales de la existencia, como son las concepciones anímicas”.⁵ Lo anterior no implica que

⁴ Bartolomé (1996) acuña esta concepción retomando los trabajos realizados en esta línea por antropólogos brasileños como Carneiro Da Cunha y C. Rodríguez Brandao.

⁵ La definición del autor se basa en la vasta tradición de estudios etnohistóricos y etnográficos mesoamericanos, en los cuales se ubican las comunidades triqui. Con base en ello, señala tres dimensiones que estarían configurando la noción de persona en lo que se denomina sociedades mesoamericanas: físicas, sociales y espirituales. Los trabajos de Alfredo López Austin son referentes para esta construcción. Si bien se refiere al altiplano de México –tradición nahua–, el autor señala que

no tengan existencia y reconocimiento las individualidades, sino lo que se acentúa son los colectivos, la comunidad, y la participación en ella como acción que orienta la constitución de las subjetividades. En este sentido, nos remite a un *concepto de persona que se plantea como individuo/colectivo*, en que el sujeto tiene sentido de existencia en y por la relación con la comunidad, en la misma medida que ésta se hace responsable de las acciones de sus miembros. Tal noción de *seres colectivos* es la que convoca el discurso de Pedro, a través de la noción de un “saber colectivo”, acentuándolo como propio de sus tradiciones culturales en oposición a un “saber individual” correspondiente a otras tradiciones. Así, por esta noción de individuo/colectivo, para comunidades indígenas como la triqui, la existencia de un “saber colectivo” permite acercarnos a comprender que *los saberes que se adquieren en la escuela tienen valor cuando resultan saberes para el colectivo, para la comunidad*.

A pesar de la descaracterización étnica (Bartolomé, 1997), aspecto que refiere a la pérdida de rasgos culturales como la lengua y/o distintas tradiciones, al hablar de las comunidades indígenas contemporáneas aún pueden reconocerse diferentes *tonos de las voces del pasado*, en que se incluyen tales

muchos rasgos pueden generalizarse por ser compartidos en las llamadas cosmovisiones mesoamericanas; asimismo, advierte que muchos elementos del pasado aún están presentes y vivos en varias culturas contemporáneas pertenecientes a la gran tradición mesoamericana. Entonces y considerando las tradiciones nahuas, Austin indica que practicaban un antropomorfismo clasificatorio, mediante el cual se equiparaban las taxonomías corporales, sociales, naturales y cósmicas. El orden humano se hacía, así, coextenso del orden del universo, pues formaban parte de un mismo sistema clasificatorio. Por ejemplo, a nivel metafórico el cuerpo era la Tierra, la cabeza el Cielo y el Sol un corazón; así los nahuas del pasado y del presente exhiben una noción de corporalidad en la que se expresan los mismos principios que ordenan el universo (Bartolomé, 1996).

concepciones de persona. Considerar los cambios culturales vividos en esas comunidades no implica interpretar la presencia de voces del pasado como menos propias, sino más bien entenderlas en tanto *pensamiento alternativo y nociones alternas* (Tuhiwai, 1999), que se han ido construyendo en una larga historia; así lo señala Tuhiwai (1992:34): “se trata de reconocer este pensamiento alternativo como formas distintas de hacer, en comunidades indígenas”. Perspectivas como éstas buscan explicar la existencia de grupos y comunidades indígenas en la sociedad contemporánea, a través de replantear nociones como la de persona y las relaciones individuo-sociedad. Sin intentar reconfirmar en qué medida esas nociones están presentes en las comunidades indígenas, lo que se busca destacar es que se pueden reconocer categorías culturales propias que los y nos distinguen.

Todo lo anterior constituye parte de algunos principios que han orientado el campo de estudio sobre formas de enseñanza y aprendizaje en pueblos y comunidades indígenas, en el sentido de que miraron a cada comunidad cultural y lingüística a partir de sus especificidades y particularidades. Parten de reconocer que la gente percibe, aprende y demuestra lo que aprende del mundo de distintos modos; eso que se aprende tiene influencia de valores y prácticas de socialización en las que cada sujeto ha sido enculturizado (Erikson, 1987; Swisher y Deyhle, 1991; Paradise, 1998). Considerando las interacciones que en estas comunidades se dan como parte de la socialización en el contexto de la escuela y en el de la familia-comunidad, los procesos de enseñanza y aprendizaje se han denominado: enseñanza y aprendizaje formal (en la escuela), e informal (en el contex-

to de la comunidad). Los trabajos que sobre ello trataron, mostraron que existen distancias socioculturales y lingüísticas entre ambos contextos, las que incidirían en el logro y fracaso escolar, señalando la existencia de estilos cognitivos, comunicativos y de interacción, y estilos de aprendizaje en distintas comunidades indígenas de América.⁶ Este campo de estudio ha contribuido a pensar y diseñar propuestas pedagógicas con mayor pertinencia cultural para el trabajo escolar, mismas que, en algunos casos, han alcanzado resultados exitosos. Me refiero a exitosos a partir de la percepción que sobre éstos han tenido y expresado las respectivas comunidades y los grupos socioculturales involucrados, al señalar que las estrategias implementadas por las escuelas y los maestros favorecieron el aprendizaje, al tiempo que fortalecieron las identidades y habilidades culturales de los niños (Jacob y Jordan, 1993). No obstante, la discusión en torno al tratamiento educativo de las poblaciones indígenas en la escuela, hoy sigue presentando una polaridad al momento, por ejemplo, de plantear currículos.

La polarización anterior se produce, en parte, por la manera en que se ha caracterizado y utilizado lo concerniente al tipo de aprendizaje que se da en el contexto de la familia-comunidad y, en oposición, al que se desarrolla en el contex-

⁶ La discusión sobre estilos comunicativos y de aprendizaje que se ha dado en el contexto norteamericano desde los años 60 se resume en el texto de Ogbu, en *Handbook of Research on Multicultural Education* (2001). Para el caso de América Latina, el tratamiento y la discusión sobre el tema se ubica a partir de los años 80, en los trabajos de Maurer (1977), Paradise (1987, 1992, 1996), y Aikman (1999). Esta última discusión se ha incorporado en menor medida en las perspectivas pedagógicas que orientaron el tratamiento de la educación bilingüe-bicultural, bilingüe-intercultural e intercultural-bilingüe existentes en la región.

to de la escuela. Esto último es lo que se requiere reformular, por lo cual el trabajo de Rogoff *et al.*, (2003) permite replantear los términos de las distancias y diferencias socioculturales. Las autoras señalan que, si bien existen contrastes en los procesos que se juegan en un contexto (la escuela) y en el otro (la comunidad), prefieren hablar de las *formas en que se organiza el aprendizaje* en diferentes contextos, a las que llaman: *assembly line-instruction and intent participation* (línea de ensamblaje y participación como compromiso y con metas). La primera correspondería al modelo de enseñanza caracterizado, generalmente, por la transmisión de un adulto hacia un niño, en que los adultos resultan los “expertos” y los niños a quienes hay que “producir”. En la segunda, tanto el adulto como los niños estarían involucrados en participar y compartir el proceso y los resultados. Si bien esto último también resulta una polaridad, en términos de lo que podemos denominar tradiciones de enseñanza, las autoras señalan que entienden esas dos tradiciones como *procesos*, mientras que en el contexto de lo que se llama educación formal/informal, la dicotomía se aplica a *lugares*. Asimismo, y desde esta perspectiva, *no se liga la diferencia a un solo escenario*, más bien se reconoce que tanto en la perspectiva de *intent participation* (participación como compromiso y con metas) como en la de *assembly line-instruction* (línea de ensamblaje), pueden presentarse rasgos combinados de los distintos enfoques; también destacan que los procesos de *intent participation* y *assembly line-instruction* no están necesariamente relacionados con un tipo de actividades ni con un dominio de conocimiento tales como perspectiva práctica *versus* teórica o información concreta *versus* abstracta; “la

diferenciación está en la forma de involucramiento o participación, no en el tema” (Rogoff *et al.*, 2003:184).

Siguiendo el planteamiento de Rogoff *et al.* (2003), en el contexto de la escuela y en el de la comunidad –saber vía la escuela o saber por la experiencia de la vida comunitaria–, considero que la experiencia, en tanto acción y participación, existe en los distintos contextos y resulta en sí un medio de aprendizajes; porque, y retomando la perspectiva de Wenger (2001:132):

[...] la experiencia resulta una práctica que es fuente de aprendizaje en la medida que supone procesos educativos basados en la participación real, a modo de experiencia directa [...] por ello, existe una correspondencia entre conocer y aprender al plantear que se conoce algo al mismo tiempo que aprendes sobre ello.

Siguiendo las nociones de Lave y Wenger (1991) sobre participación guiada y periférica, reconocemos que en la interacción en el aula y en la escena de la escuela se construyen diferentes niveles y formas de participación que incluyen de distinta manera a los “colectivos” en cuestión: maestros-niños; maestros-maestros; niños-niños; padres/comunidad-maestros-niños. Lo anterior no implica que esas formas de participación y colaboración sean armónicas y produzcan siempre los resultados que la comunidad educativa –todos y cada uno– espera de la escuela. Más bien, y en este estudio, planteo que *esas formas de participación implican relaciones complejas de inclusión y de exclusión; de aprendizajes significativos que van desde lo que se entiende como logro escolar hasta la resistencia.*

Sin embargo, Pedro ubica la “experiencia” como fuente de saberes socialmente valorados sólo en el ámbito de la comunidad, que se presenta en la oposición no-experiencia para el ámbito de la escuela. Él no señala explícitamente la existencia de esa no-experiencia para el ámbito escolar sino, más bien, al dejar un silencio para definir lo que ocurre en la educación formal, deja entrever un nudo de tensión, confrontación y duda sobre lo que allí ocurre con los miembros de las comunidades indígenas.⁷ Esa tensión alude no sólo al modo de participación diferenciada por la manera en que se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino a la falta de reconocimiento de esa participación como *legítima* (Wenger, 2001)⁸ en el colectivo escolar. Partiendo de los trabajos de Lave y Wenger (1991) y Wenger (2001), hablar de *participación legítima* refiere a ser tratado como un *miembro pleno* y, a la vez, *en potencia de esa comunidad educativa*, lo que implica una expectativa porque se espera algo de él. Hablar de la existencia de una *participación legítima* introduce la posibilidad de comprender la percepción que los miembros de las comunidades indígenas tienen en torno a su *participación como periférica*. Esto remite al lugar periférico ilegítimo que en este momento ocupan las concepciones y los conocimientos locales en el escenario del aprendizaje escolar. Plantear lo anterior interpela para

⁷ Véase en este capítulo, en el apartado “Saberes por asistir a la escuela y por ser miembro de la comunidad”, el esquema confeccionado donde se caracteriza el conocimiento que se adquiere por ser miembro de una comunidad y el que se adquiere a través de la escuela.

⁸ Esta noción de legitimidad se retoma del planteamiento de Lave y Wenger (1991), en torno a la noción de “participación legítima” y “participación periférica legítima”, para explicar diferentes formas de participación, a modo de involucramiento y con ello de aprendizajes.

que el escenario escolar pueda transformarse en un espacio de aprendizajes que posibilite las trayectorias personales y comunitarias, es decir, *que el aprendizaje en ese contexto se dé y resulte parte de una experiencia de identidad* (Wenger, 2001:260). Es en esto donde se ubican las demandas de los miembros de comunidades indígenas, como la triqui en la diáspora. Entonces, lo que se presenta como distinto por las formas de aprender en un contexto (la comunidad) o en otro (la escuela) en realidad, en este estudio, se refiere a esa *falta de legitimidad con que se vive la experiencia escolar y no tanto una diferenciación que implique incomunicabilidad*.

La larga escolaridad de dos de los interlocutores de este estudio permite identificar que los conocimientos locales, o saberes locales, no son restrictivos en la medida que no permitan dialogar –en tanto aprender– con saberes correspondientes a otros dominios. En este sentido, diversos trabajos ubicados en el terreno de las *epistemologías nativas* señalan que si bien existen diferencias entre los conocimientos indígenas y las formas de conocer, y otros sistemas de conocimientos, como al que en general llamamos occidental, esas diferencias “representan tendencias más que aspectos fijos” (Gutiérrez y Rogoff, 2003, en Barnhardt y Kawagley, 2005). Que lo que se plantea como sistemas de conocimiento indígenas tradicionales y el conocimiento occidental al que llamamos ciencia occidental, tienen un campo en común referido “a la organización de los principios que los orientan, los hábitos de la mente con que opera, las habilidades y los procedimientos que utilizan y desarrollan, así como en torno a los objetos de conocimiento” (Barnhardt y Kawagley, 2005:16).

Aun partiendo de la diferenciación entre saberes que se plantea, no conduce a Pedro ni a Marcos ni a Federica a descalificar el conocimiento que se obtiene por acceder a la escuela, porque ésta sirve para algo o para mucho, aunque en el fragmento del discurso de Pedro la valoración queda reducida a “los que no han ido a la escuela sufren un poquito más”. Su explicación pretende resaltar la existencia de un saber de la comunidad –como un tesoro, el bien común–, que está en la base y es la base para y desde donde se proyectan los futuros individuales y colectivos; ese saber de la comunidad es el piso que sostiene los valores de la comunidad. Todo lo que se recoge en y durante el camino en que está la escuela, será utilizado, desechado, reelaborado, olvidado, y en esta selección “el saber de todos” es una línea orientadora. Esto es, se reconoce la existencia de valores y metas propias en comunidades concretas, lo que constituye, por supuesto, formas propias de ver y entender el mundo, qué es una persona y qué se espera de ella.

No es de extrañar que por la forma monocultural en que ha operado la escuela del siglo XX, aparezca como campo de batalla y confrontación dolorosa para miembros de esta comunidad triqui, porque la comunicación entre diversidad de sistemas aún no resulta un terreno legítimo para plantear una relación educativa equitativa –en términos de reconocer y recuperar conocimientos de los sistemas de conocimientos nativos– y con ello imaginar nuevos escenarios educativos *para todos*. Lo anterior no quita que la escuela, para los interlocutores de este trabajo, resulte en sí misma una experiencia de aprendizajes a veces cercanos y otras lejanos, positivos y negativos, con significados variados y contrastantes.

LOS VÍNCULOS SOCIALES COMO POTENCIADORES DE RELACIONES INTERCULTURALES Y DE APRENDIZAJES

La falta de reconocimiento y valoración de la existencia de epistemologías nativas en el ámbito escolar es a lo que me referí en el apartado anterior, tras la noción *participación periférica ilegítima*. Pero ahora me centraré en las maneras de vivir esa participación periférica, no en torno a la discusión sobre formas de organizar el aprendizaje sino al lugar asignado a los vínculos sociales como potenciadores de aprendizajes interculturales.

En los relatos de distintos padres de familia indígenas triquis, incluidos los de Pedro, Marcos y Federica, la referencia a la falta de reconocimiento y valoración en torno a la existencia de saberes que tienen los niños por pertenecer a comunidades históricas, culturales y lingüísticas como la triqui, no se explicita en la confrontación de saberes que implica la escuela monocultural, sino a través de expresiones que en general remiten a situaciones vividas como discriminatorias. En este sentido, cuando los padres triquis señalan dificultades en la escuela no sólo se refieren a que los maestros no toman en cuenta lo que saben los niños –en tanto aprendizajes socioculturales– sino a que no son bien tratados y considerados por los maestros y compañeros de la escuela por “la lengua que hablan”, “la forma que van vestidos a la escuela ellos y, sobre todo, sus mamás cuando llevan sus ropas típicas”, “las condiciones de aseo” y por el “descuido” que, en muchas ocasiones, se les adjudica a los padres respecto de la crianza y la atención sobre lo escolar de sus hijos. Así, en la primera entrevista con Marcos, al referirse a la ex-

perencia escolar de sus hijos, lo que aparece como confrontación es el trato discriminatorio que se vive en la escuela, en ciertos momentos explícita y otros no tanto:

[...]

M: –Sí, a veces en la escuela se burlan, la verdad yo no me siento mal, al contrario, pero no los niños, porque yo creo que a los niños no sabe qué es eso, no sabe por qué dice indio o por qué dice mestizo, no sabe ni qué es. Entonces lo único que me decía mi hijo era que hay un niño que le decía ‘indio’. Pues fui a ver y sí, la maestra también algunas veces: ‘pinche indio’, o quién sabe qué, ¿por qué? ¡Si de indios venimos! Yo me pongo a platicar con ellos (los maestros y otros de la escuela), poco a poquito se va quitando esa costumbre, esa mañura [...] (entrevista con Marcos, 2001).

Las diferentes formas de vivir la discriminación por miembros de comunidades indígenas en las escuelas generales, en los distintos niveles de la educación básica, es un tema que a partir de la década de 1990 se ha comenzado a explorar (Czarny, 1995a, b). En esas fechas comienza a identificarse oficialmente que la población indígena se encuentra no sólo masivamente en las ciudades, sino en las escuelas y en los distintos niveles escolares.⁹ La fuerza del mestizaje, al costo de la negación de las identidades lingüísticas y las distintas adscripciones comunitarias de las poblaciones originarias, y con él, la transforma-

⁹ En el capítulo 2 presenté una reconstrucción de cómo el sistema educativo nacional, durante el siglo XX, trató y entendió la diversidad, centrada sobre todo en las poblaciones indígenas. Señalo que es a partir de los años 90, que comienza a plantearse, en las políticas educativas, la necesidad de educar para un trato anti-discriminatorio que reconozca la diversidad.

ción en ciudadanos con una sola identidad –mexicanos–, por mucho tiempo fungió como único lenguaje. Señalar lo anterior no implica desconocer que los pueblos y las comunidades indígenas han usado la escuela y la escolaridad para sus propios fines, lo que algunos autores señalan como “apropiación escolar” (Rockwell, 1996b; Bertely, 1998b) y, a través de ello, el “empoderamiento” (Lipka y MaCarthy, 1994) de estas comunidades, así como estrategias de “resistencia que permiten la transformación” (*transformational resistance*) para alcanzar la autodeterminación en el marco del estatus político y legal que buscan las comunidades indígenas (Brayboy, 2005).

El acceso a la escolaridad general y no específica para los indígenas permitió vivir de distintos modos la imaginaria igualdad y el acercamiento entre sectores sociales, culturales y lingüísticos diversos. No obstante, la valoración en torno a *la noción de vivir la igualdad en el sistema escolar* también tiene diversas facetas y nudos. Sobre todo porque si bien comienzan a indicarse y reconocerse conductas discriminatorias por parte de maestros, alumnos y padres de familia en relación con la presencia india en la escuela general, también es cierto que aunque esto sea tema hoy explícito de agenda, siempre ha operado de manera sutil. Es así que y por la fuerte consigna de “la igualdad” de todos en la escuela (Czarny, 1995 a; Levinson, 1996), tan comúnmente expresada en frases de maestros y directivos como “en la escuela todos los niños son iguales, todos merecen el mismo trato”, la discriminación ha ocurrido más bien de modo solapado. Es indudable que ese silenciamiento de las identidades ha tenido repercusiones en la vivencia de los miembros de distintas comunidades indígenas que han atravesado

los distintos niveles del sistema escolar. Es justamente y a partir de la valoración sobre el sentido de pasar por la escuela que reconozco en los discursos de Marcos, Pedro y Federica una distinción. Con ella se resalta la forma en que se presentan *los vínculos sociales* y cómo esto juega en la reformulación de identidades negadas por los miedos a la discriminación.

Marcos, quien cursó la secundaria y parte del bachillerato en una escuela religiosa en otra entidad (San Luis Potosí), señaló que le hubiese gustado estudiar la universidad, “que allí es distinto [...], allí el trato con los indígenas es igual”. Esta mención es producto de algunas concepciones que se van construyendo en torno al sistema educativo entre los miembros triquis que habitaban en la calle López. Al respecto, los comentarios de Pedro y Federica, ambos estudiantes universitarios en la UNAM, seguramente inciden en perspectivas como las anteriores. Durante las entrevistas con ellos, aparece una distinción en el relato de ambos al referirse a su experiencia en la universidad, en contraste con la experiencia escolar en los distintos niveles educativos cursados en la ciudad de México y en la entidad de la que proceden. Para Pedro y Federica las referencias a la experiencia en el nivel superior –la universidad– se presentan no sólo distintas a las anteriores sino con un tinte transformador, porque potencian la reconstrucción identitaria. En este sentido, es muy sugestivo el diálogo con Federica, porque al hablar de su experiencia en los distintos niveles educativos, realiza una puntuación en torno a la universidad. Así inició su comentario:

[...]

F: –¡En la universidad fue muy diferente!, allí todos son conscientes, saben a lo que van, por qué van, tienen objetivos. Ahí les dices que eres indígena y todos sorprendidos: ‘Oye, ¿sabes un dialecto? ¡Enseñame!’. A todos les interesa aprender una lengua indígena, porque está muy de moda eso de los zapatistas y los indígenas; yo les decía: ¡se pasan! No se vale nomás porque está de moda. Ahí es distinto, llevo mi huipil y me preguntan: ‘¿Dónde te lo compraste?’ [risas].

G: –¿Por qué en la universidad es distinto?

F: –En la secundaria, en la prepa, yo sentí que trataban de alejarme, porque yo siempre dije que era indígena, que hablaba el triqui, lo decía para que me conocieran un poco más, igual a algunos les valía queso, te trataban igual que a otro, “o le entras a esto o a aquello”, te decían. En la universidad es distinto, porque casi todos hablan de indígenas; ahí yo ya ni opino porque ellos hablan muy superficial, pero lo que es real, no saben el fondo del problema; por ejemplo, si estudian un problema social es lo que ven y hasta ahí, no viven para vivir ese problema, o sea no viven para poder explicar ese problema, no viven dentro de esa sociedad [...] (entrevista con Federica, 2002).

En la universidad, paradójicamente, espacio que se caracteriza por el tratamiento de esquemas de conocimientos científicos universales es donde, en la trayectoria de estos interlocutores, se producen instancias de transformación. El tema de los saberes/conocimientos en el escenario de la universidad pública,¹⁰ donde Pedro y Federica estudiaron

¹⁰ Se destaca que la referencia a los procesos indicados en este estudio remiten al contexto de la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, y a las carreras de Ciencias Políticas y Trabajo Social, que estudiaban Pedro y Federica, respectivamente.

el mismo currículo que todos los estudiantes que allí asisten, no parece resultar la cuestión. Al mismo tiempo, lo que se anticipa como movimiento transformador en ese espacio escolar se vincula con el papel de las relaciones sociales que allí se generan, mismas que facilitaron, en parte, que *el aprendizaje resultara una experiencia socialmente valorada, porque se pusieron en juego las identidades* (Wenger, 2001), *así como la membresía a comunidades diferenciadas* (Serpell, 2001). Con esto no pretendo señalar que el nivel de educación superior resulte en sí mismo una instancia que favorezca la existencia de procesos como el señalado, más bien, y a partir de las narraciones de los interlocutores de este estudio, identifico aspectos como *las relaciones sociales que, en determinados escenarios educativos, han posibilitado ciertos cambios en relación con la valoración de la experiencia educativa formal.*

A diferencia de cómo Federica percibía el trato por su procedencia e identidad en los otros niveles educativos, en la referencia al escenario universitario habla de la presencia de su identidad y del valor por la misma, recuperación que se produce por *la mediación de las relaciones sociales allí establecidas* (Schiff, 2003:281). En este sentido, trabajos como el de Schiff (2003) en el contexto universitario israelí —en un escenario de fuertes tensiones políticas por la lucha de comunidades en torno a un territorio—, donde se abordan las configuraciones identitarias de estudiantes árabes en la universidad hebrea, señala que *son las relaciones sociales las que median entre el individuo y la cultura, y las que introducen o prohíben la construcción de ciertas historias en nuestra identidad colectiva* (Schiff, 2003:282). El autor también sostiene que en ese espacio universitario donde las interacciones se produ-

cen con otros cercanos y lejanos, se reescribe la concepción sobre la propia identidad, así como la de los otros. Esa reinscripción de las adscripciones identitarias favorece la creación de nuevos caminos por donde circula el yo individual y el colectivo.¹¹

Es así que la experiencia escolar en el contexto universitario de los interlocutores de este trabajo, miembros de comunidades indígenas, promueve un ejercicio poco experimentado en los otros niveles del sistema educativo. A partir de las relaciones sociales que se establecen en ese escenario se produce una *recuperación de la memoria* (Peshkin, 1997), que trabaja sobre la posibilidad de reconocerse como sujeto/miembro de comunidades culturales y lingüísticas. Esto implica una recuperación positiva de la imagen identitaria que ha sido socavada en los distintos niveles escolares y en la experiencia de confrontación en la vida cotidiana con otras comunidades, y con la sociedad que no se reconoce como indígena. Esa recuperación de las identidades individuales y colectivas se genera alrededor y entre los contenidos académicos escolares universitarios, sobre todo por las relaciones y los vínculos sociales allí experimentados. En este sentido, el espacio universitario provee, para Federica y Pedro, *un insight para la toma de conciencia* sobre las propias condiciones socioculturales de

¹¹ El trabajo de Schiff (2003) destaca que, a partir de las relaciones sociales establecidas entre estudiantes provenientes de pueblos y comunidades diferentes y en fuerte confrontación política, se producen, no sin tensión, condiciones de mutua aceptación y comprensión y, por ello, las identidades pueden reformularse para llegar a ser más inclusivas. En este sentido, para los interlocutores triquis la vivencia de “inclusividad” en el espacio universitario, y con base en la búsqueda de reconocimiento que sostienen las comunidades indígenas, representa un lugar desde donde se pueden imaginar y reconstruir caminos para el futuro individual y colectivo.

procedencia, aspecto que resulta clave en la transformación y reconfiguración de identidades que sistemáticamente han sido disminuidas y lastimadas, como es el caso de las identidades culturales y lingüísticas de los pueblos y comunidades indígenas de América.

Es interesante destacar que el ejercicio de reconocer y valorar las adscripciones comunitarias forma parte de las propuestas pedagógicas que se elaboran explícitamente, por ejemplo, para que las poblaciones indígenas hacia quienes se dirigen esos programas¹² puedan revertir estigmas y visiones negativas sobre sus propias comunidades e identidades, aspectos que forman parte de sus creencias. No obstante, y retomando el relato-texto de Federica, lo que se restituye en términos de valoración positiva y recuperación de la memoria, también aparece confrontado en ese espacio educativo universitario.

Si bien Federica expresa, por una parte, toda la valoración que implicó el encuentro con otros en la universidad en torno al reconocimiento legítimo sobre su adscripción sociocultural y lingüística, al mismo tiempo señala que ese reconocimiento sobre “lo indígena” a veces refleja un “conocimiento superficial” de esta población. Esa mención de superficialidad refiere a que al final los que no son indígenas, en su perspectiva, no logran entender verdaderamente la problemática “porque no viven dentro de esa sociedad”. De nuevo es Federica quien, al igual que lo señalara Pedro, sitúa a la *experiencia* –“el

¹² Me refiero a que estas propuestas forman parte del tratamiento pedagógico en las propuestas educativas dirigidas a poblaciones indígenas bajo el nombre de intercultural bilingüe (véase López, 1998; López y Küper, 2004).

vivir y participar en la comunidad” – como lugar insustituible del conocer y entender. Retomando a Spiro (1984), la noción de *experiencia* actúa y se construye con un *plus* de significado. Siguiendo los planteamientos del autor, un no nativo puede aprender la cultura del otro, el tema es que al no estar socializado en ese grupo no tiene las *experiencias* que sirven para dar a la cultura un *plus* de significado, que sí tiene el nativo. Este *plus* de significado es lo que en la discusión antropológica ya se analizó a partir de *las diferencias entre lo que es aprender una cultura y el llegar a ser enculturizado*. El primer caso implica adquirir las proposiciones de la cultura del grupo; en el segundo es, además, internalizar como creencias personales las proposiciones que se piensan correctas. Dichas proposiciones serían lo que Shweder llamó *esquemas culturales*. No obstante, estas diferencias no implican la imposibilidad de validación por conocimiento transcultural, sin desconocer que esos esquemas culturales son los que guían el pensamiento y los sentimientos de los actores (Spiro, 1984:126).

A través de resaltar esa *experiencia*, es que los discursos de los interlocutores refractan, más bien, la demanda por un reconocimiento legítimo de los sistemas de conocimiento indígenas, lo cual no implica sostener la imposibilidad de comunicación entre sistemas de conocimientos, aunque así aparezca en el discurso.

En el conjunto de la experiencia escolar de los interlocutores de este estudio se pueden leer mensajes, como lo señalaran profesores, intelectuales y líderes indígenas en otros contextos, que la caracterizan como *un acto de rendición y sobrevivencia al mismo tiempo* (Peshkin, 1997:123). En el trabajo de este autor se retoma la reflexión de distintos

líderes y profesionistas indígenas quienes, indican la necesidad de *hacer sentido de los dos mundos* (Suina, en Peshkin, 1997:124), refiriéndose a los aprendizajes comunitarios y a los escolares, en términos de recuperar y reconocer lo que se provee en cada contexto, al mismo tiempo de lo que se anula por acceder a ellos. En este sentido, y a partir de las referencias narrativas de los miembros de esta comunidad triqui, la experiencia escolar resulta un acto de rendición de las identidades, lo que también implica sobrevivencia y fortalecimiento.

Incluso así, en su conjunto, la experiencia escolar es valorada por los interlocutores y la comunidad; como dice Pedro: “hasta después de pasar por la escuela comienzas a darte cuenta de lo que aprendiste”. Es decir, aunque esta puntualización no resulta lo que caracterizaría a su discurso sino más bien la confrontación, existe una valoración de la utilidad de los conocimientos, las habilidades y los estilos de interacción aprehendidos en la escolaridad. Estas posiciones y perspectivas de líderes y autoridades indígenas resultan sitios que pueden ayudar a salir de las polaridades en torno a los saberes de la escuela y los saberes de la comunidad, en tanto saberes válidos que pueden coexistir y requieren de mayor intercomunicación y mutua comprensión. En relación con la importancia de recuperar los saberes de los distintos contextos –la comunidad y la escuela–, la posición de las autoridades y los líderes de las comunidades indígenas es central, porque orienta el sentido de lo que se espera de los miembros de esas comunidades, y de lo que se espera de ellos antes, durante y después de pasar por la escuela. Lo anterior forma parte de la discusión presente, en distin-

ta medida, en las comunidades indígenas, discusión que se encuentra en plena construcción.¹³ Al mismo tiempo, esa discusión es todavía más inicial en el ámbito de la sociedad que se ubica bajo la autoadscripción de mexicana o mestiza; en este escenario el reconocimiento de la diversidad de la nación, de los pueblos con diferentes lenguas y culturas que la componen, recién comienza a formar parte de la escena discursiva. Aunque el camino por recorrer se vislumbra aún lejano, lo que realmente opere será el andar y el hacer de las distintas sociedades y comunidades.

¹³ La discusión a la que me refiero se ubica en torno a los Acuerdos de San Andrés, en los que se debatieron las expectativas y orientaciones que las comunidades indígenas pretenden darle a la educación formal. Asimismo, el tema ha formado parte de la discusión en distintas comunidades y en el mismo movimiento indígena a lo largo de todo el siglo xx. En este sentido, el documento *Memorias del primer encuentro Triqui de Copala sobre educación* (1998), al que me refiero en el capítulo 3, es una muestra de la discusión presente entre los triquis en San Juan Copala, Oaxaca.

LA NOCIÓN DE MEMBRESÍA COMO ORIENTADORA DEL PASAJE POR LA ESCUELA

A partir de la discusión dada en el capítulo 5 entre saberes/conocimientos por asistir a la escuela y por ser miembro de una comunidad, indago en este capítulo si los saberes/conocimientos que se obtienen a través de la escuela cobran, para esta comunidad triqui en la ciudad, el sentido de jerarquía y autoridad –por saber y obtener títulos escolares–, como valores que suelen atribuirse a la escuela y al pasaje por ella. Es la discusión sobre la relación escuela-prestigio, escuela-autoridad.

Retomo perspectivas en las que mediante la mirada al contexto sociocultural se trata de entender los valores que definen las metas que resultan importantes y los medios válidos para alcanzarlas en comunidades concretas (Rogoff, 1993, 2002; Serpell, 2001). En vez de partir de la premisa de que existe un punto ideal y único para todos, la cuestión es considerar los múltiples significados que pueden represen-

tarse en el pasaje por la escuela, lo que no implica ausencia de metas respecto de lo que se entiende por desarrollo académico/escolar, pero para cada contexto histórico y cultural. Aquí hablo metafóricamente de *pasaje* más que de experiencia, no porque el *pasaje* no implique a la experiencia sino que, a efecto de entender significados particulares para la escolaridad de esta comunidad triqui en la ciudad de México, la noción de *pasaje* incluye: considerar una distancia –la escuela como territorio por atravesar– *no tanto para ser persona sino para ser útil (servir) a la comunidad de procedencia.*

La noción de *pasaje* no sólo se vincula con la noción de *distancia* o *estar lejos* en el sentido de estar fuera de los territorios de referencia primarios para entender la idea de la constitución de la persona postnacional (*postnational self*), como lo señala Hannerz (2004), sino con los valores primordiales que guían el sentido de *pasar por* la escuela y no tanto la de *ser por* la escuela. En este aspecto, es la noción de *membresía* a una comunidad como la triqui la que orienta el valor de acceso a la escuela y a mayores niveles de escolaridad; por una parte, porque en contextos de migración, la comunidad y ser miembro de ella resulta, en este caso, una red de contención para vivir, trabajar, estudiar y compartir diferentes aspectos vinculados con los paisanos y los lugares de procedencia. Por otra, porque la escolaridad mediante *la membresía* se transforma en un valor social, en tanto que se pone “al servicio” de la comunidad.

VALORES SOCIALES Y NOCIONES ALTERNAS EN TORNO AL SABER QUE SE ADQUIERE POR LA ESCUELA

Los trabajos de Bourdieu y Passeron (1981) han mostrado que la escuela –poderosa institución– establece jerarquías. Éstas son entendidas como diferencias entre los que han pasado por ella y los que no, entre los que han tenido una permanencia sistemática y prolongada y los que no, así como las diferencias en relación con el *hábitus* que se marcan, además, entre los que incursionan en campos como las ciencias duras y los que lo hacen en otros. Todas estas marcas configuran accesos diferenciales a las jerarquías sociales que se establecen a partir de lo que la escuela y sus saberes definen. Con base en esto, algunos autores plantean que lo que aún perpetua occidente a través de la hegemonía cultural, vía la escuela, es la opresión de los grupos marginales y las sociedades del tercer mundo por el marcado credencialismo y la racionalización meritocrática (Serpell, 2001:244). Si bien esto puede considerarse como un planteamiento para “occidente” (si es que este término todavía puede utilizarse), lo cierto es que esas diferencias, que la escuela ha introducido como marcas sociales, se han extendido a otros confines, y es parte de la cultura de la escuela allí, donde masivamente existe (Levinson y Holland, 1996; Serpell, 2001; Chartier, 2004). Estas diferencias también se plasman cotidianamente a manera de una marca más entre los miembros de las distintas comunidades, y entre los triquis de la calle López aunque, como veremos a lo largo de este capítulo, asistir y pasar por la escuela tiene, además, otras implicaciones.

En una de las primeras visitas a la casa de la calle López, donde se establecía la comunidad triqui, al ingresar pregunté

a las personas que cuidaban la entrada a modo de custodios, si se encontraba Federica M. Ellos, a su vez, respondieron: “¿A cuál Federica busca, a la que estudia o la que no estudia?”. Es decir, habiendo dos mujeres con el mismo nombre y apellido, lo que operó como criterio diferenciador fue la escolaridad y no, por ejemplo, la filiación, el parentesco (la hija de..., la esposa de...), o la apariencia física. Lo anterior podría sugerir que para esta comunidad triqui en la ciudad, el haber accedido a distintos niveles escolares estaría marcando alguna característica notable que se expresaría en jerarquía social. Pero la pregunta es: ¿qué significa para estos migrantes triquis, los interlocutores de este trabajo, haber estudiado?, ¿es el pasaje por la escuela, la escolarización en sí como proceso, la que provee méritos y estatus, y por ello prestigio y autoridad?

La lógica de acceso al saber, vía la escuela, opera justamente a través de ascender, de modo escalonado, a más títulos escolares, lo que equivale a un acceso lineal hacia un saber que brinda diferentes niveles de prestigio y legitimidad (Serpell, 2001). No obstante, para los miembros de esta comunidad triqui, tener títulos escolares no equivale necesariamente a saber ni adquirir prestigio social entre los miembros de la comunidad y específicamente por eso llegar a ser una autoridad legítima. El que los títulos escolares no estén habilitando necesariamente para ser alguien reconocido por ese saber y ser una autoridad en la comunidad triqui, se soporta en la existencia de un *pensamiento alternativo* en comunidades indígenas, *en tanto formas distintivas de hacer, en tanto praxis* (Tuhiwai, 1999:26).¹ Esto último refiere

¹ La perspectiva de Tuhiwai (1999) ya se introdujo en el capítulo 5, “La escuela entre saberes”.

a que –ya lo señalé en apartados anteriores– en las comunidades indígenas llegar a ser una autoridad se vincula con las acciones que conducen a que la pertenencia se traduzca en *membresía*. Al mismo tiempo, el que los títulos escolares no estén otorgando directamente legitimidad en relación con ese saber y así ser autoridad, se soporta también en las imágenes construidas por estas comunidades en torno a la valoración de los maestros y sus saberes. Me detendré en estos aspectos.

En esta comunidad triqui se advierte una tensión, misma que se vincula con lo que la escuela busca promover –credencialismo y con ello jerarquías– y lo que para la propia comunidad triqui representa ocupar una jerarquía y llegar a ser una autoridad. Adquirir saber por pasar por la escuela no es garantía de haber adquirido saberes socialmente valorados para esta comunidad y, al mismo tiempo, el haber pasado por una larga escolaridad no habilita a los miembros de esta comunidad a tener autoridad. Al respecto, Pedro fue contundente:

[...]

P: –Desde el 96 empecé a andar con ellos (se refiere a la dirigencia del MULT que estaba en la ciudad), a participar en diferentes eventos, aquí no es de que estudias y ¡ya!, no porque estudias te vamos a poner acá arriba; no, es un asunto de respeto. Ahora sí que te dicen vete por fresco, vete por los papeles, ve y dile a este compa y así, y así te dicen vete al encuentro, vete al foro, no te eligen luego luego, no, tienes que hacer muchas cosas, uno ve del 96 para acá y tienes que desvelarte, pasar hambre; todo eso.

G: –¿Y no por estudiar estás en el cargo?

P: –No, no tiene nada que ver, si no cualquiera que esté estudiando estaría en el cargo; no, uno tiene que... Yo respeto mucho a mis autoridades, yo les hablo con mucho respeto a las mujeres grandes, a los niños, yo digo que todos ellos son personas respetables... yo así soy hasta con los más chicos y con los más grandes, yo lo confieso así, porque así lo he hecho.

G: –¿Y eso es lo que vale para que a uno lo elijan?

P: –Pues sí, porque si uno se pone al tú por tú con la autoridad, con los viejos, entonces dicen: “¡Ah!, si eres muy enojón, te enojas por cualquier cosa sin justificación”. Todo eso vale, tu vida privada vale también, lo que haces es lo que vale [...] (entrevista con Pedro, 2004).

La escuela puede dar un título para ser “licenciado”, pero eso no habilita a ser, por ejemplo, representante de la autoridad y, con ello, una autoridad misma. La cuestión de tener prestigio por acceder a títulos escolares, no se presenta con mucha fuerza entre estos triquis. Para los interlocutores, estudiar y saber español es un arma y una herramienta importante, como lo señalé anteriormente.² Así también, y siguiendo el trabajo de Lewin (1999) sobre los triquis en Copala, saber hablar, leer y escribir muy bien el español son parte de las habilidades que se consideran al momento de elegir a las autoridades. Pero lo anterior no es suficiente ni lo central para ser, por ejemplo, un representante y, con ello, una autoridad de la comunidad.

Considerar que la participación en las distintas actividades económicas, sociales y religiosas, además de asumir las obligaciones que conforman la vida comunitaria en pueblos

² Esta discusión se dio en el capítulo 4.

y comunidades indígenas, constituye la base que orienta la constitución de las subjetividades, así como el *adquirir membresía en estas comunidades* (Bartolomé, 1996, 1997; Varese, 2003a, b; Warren, 2000; Cohen, 1999), no implica desconocer aspectos como la edad y el género, en tanto diferenciadores. Es decir, no todos los miembros de la comunidad están habilitados para acceder a todos los haceres y saberes. Estas jerarquías internas de la comunidad ubican a quiénes saben algunas cosas y quiénes saben otras; se refieren a la existencia de personas con distintos tipos de saberes/conocimientos: sobre la naturaleza, los tiempos de cultivo, los lugares sagrados, las señales del cosmos, incluso los que saben español muy bien para comunicarse con los que no son de la comunidad. En este sentido, Pedro, en una de las conversaciones sobre los conocimientos que tienen los “mayores” de la comunidad, me indica que “hablar de conocimiento es un tema complejo, para entender esto hay que meterse a otras cosas”. De alguna manera pone un límite en la conversación; deja entrever como una duda sobre el sentido de hablar con un extraño temas que son muy íntimos de la comunidad. Así, y tratando de avanzar en ese diálogo me señala, por ejemplo, que hay distintas formas de decir, en la lengua triqui, para referirse a saberes; se nombra de un modo a los que saben hacer una casa, a los que saben sembrar y cosechar la milpa, a los que saben sobre el tiempo y las lluvias. Indudablemente Pedro, en esa conversación, guarda aspectos que se consideran muy valiosos e íntimos para su comunidad, aspectos que son parte de los sistemas de conocimientos nativos, mismos que han sido socavados y desprestigiados por siglos. No es de extrañar que hablar de esos conocimientos presente

el cuidado correspondiente y, al mismo tiempo, marque la jerarquía de con quiénes se puede hablar algunas cosas y con quiénes otras.

Entonces, podemos entender que llegar a ser una “autoridad” entre los triquis está relacionado con ciertos tipos de habilidades y conocimientos (Parra y Hernández, 1994; Lewin, 1999), que no se ligan directamente a la escuela y al pasaje por ella. A diferencia de cómo se plantea el camino para llegar a ser una autoridad en distintos grupos indígenas de Oaxaca –haber pasado por todos los cargos del sistema cívico-religioso, además de mostrar la virtud del servicio a la comunidad–, entre los triquis, por ejemplo, no es necesario que el principal sea un anciano respetable (Lewin, 1999).³ Asimismo, a partir del trabajo de este autor y del relato-texto de Pedro, otro aspecto que incide en la elección de una autoridad es la referencia al “trato respetuoso” con todos los miembros de la comunidad. Como lo indica Pedro, la cuestión de “no ponerse por encima de nadie, sea niño, mujer y menos una autoridad”, resulta un aspecto que orienta el modo de las interacciones en las comunidades indígenas. Lo anterior no implica que no existan diferencias y jerarquías sociales en la comunidad, sino más bien considerar que esas diferenciaciones que siempre han existido, se vieron trastocadas por los distintos ordenamientos económicos y políticos que reconfiguraron y reconfiguran esos modos de relación. Al respecto, Varese (2003a) señala que algunos estudios pioneros sobre las sociedades-estado an-

³ En el capítulo 3 presenté las características y definiciones que existen en torno a las autoridades y los representantes entre los triquis.

dinas y mesoamericanas mostraron sus estratificaciones y jerarquías sociales, y que incluso siendo muy coercitivas no buscaban homogeneizar la naturaleza y el espacio social. Esos estados tributarios practicaban una suerte de eclecticismo inclusivo espiritual, económico y cultural, lo que contribuía al crecimiento de esas sociedades multiculturales (*op. cit.*, 2003a:136). Trabajos como los de Varese (1997, 2003a) y León-Portilla (1997) señalan que la independencia en los países de América Latina y la hegemonía liberal golpearon las jerarquías sociales y las elites que han existido en las comunidades indígenas (sacerdotes, guerreros, etcétera), que durante el periodo colonial fueron apoyadas para los fines de la Colonia. Pero, según señala Varese (1997:28), con el reordenamiento político, social y económico de los estados liberales, las antiguas elites indígenas se reubicaron en espacios orbitales de sus comunidades y en los de la nueva institucionalidad del Estado-Nación, conformando una pequeña burguesía indígena: burócratas, caciques locales, maestros. Después, con la incorporación de las etnicidades indias a la división global del trabajo se configuraron diferencias de clase intraétnica, así como desigualdades interétnicas en la economía y el acceso y ejercicio del poder político. El resultado de este tratamiento diferenciado del Estado y del capital sobre las poblaciones y regiones étnicas ha sido la producción de una compleja estructura de clases que atraviesan y permean la entera configuración multiétnica indígena (*op. cit.*).

Siguiendo los planteamientos de Varese (2003b), lo que se ha tratado en menor medida es el abordaje de los pueblos indígenas de América desde las propias perspectivas

epistémicas de estas comunidades.⁴ En este sentido, subraya que en éstas hay principios que –a diferencia de las perspectivas antropocéntricas en que se privilegia algún centro, sea el hombre, dios, el mercado, etcétera– orientan todas las relaciones con base en *la lógica de la diversidad y la reciprocidad* (Varese, 2003b:136). También indica que, durante milenios, los pueblos indígenas construyeron cosmologías cosmocéntricas y policéntricas donde no se privilegia ninguna singularidad hegemónica; donde el mundo se ve enriquecido por la interacción de cada uno de sus elementos y donde aun aquellos que resultan antiéticos requieren de un código moral basado en la lógica de la reciprocidad. No obstante, hay que señalar que en muchas ocasiones estas perspectivas, cuando se han tomado, han conducido a la interpretación de las comunidades y los pueblos indígenas como sociedades armónicas donde rige la horizontalidad entre sus miembros más que la verticalidad, y se dan, nuevamente, las actualizaciones sobre las imágenes del “buen salvaje”.

Retomo los principios de *diversidad y reciprocidad* (Varese, 2003b) para comprender, entonces, que el acto de estudiar y ser licenciado no resulta la base para que una persona de la comunidad pueda transformarse en una autoridad, aunque

⁴ Por ejemplo, hasta entrados los años 90, en México comienza a estudiarse, desde otras perspectivas, el modo en que impactan las diferencias internas, estratificaciones y jerarquías sociales por género y edad en la actual comunidad indígena (Pérez Ruiz, 2003a). Simultáneamente comienzan a retomarse, en la discusión internacional, las perspectivas en torno a los sistemas de conocimiento indígenas, pero ahora en las voces de las comunidades a través de sus interlocutores, sean académicos, líderes políticos y representantes en los organismos internacionales. Estas perspectivas se ponen en discusión en los textos de Tuhiwai (1999), y Semali y Kincheloe (1999), donde las posiciones descolonizantes se erigen desde perspectivas políticas, y desde la ubicación en la escena global de la discursividad de los sistemas de conocimientos nativos.

ese acto brinde y agregue cualidades para ello. Así, “estudiar no da derecho a dominar y menospreciar a otro miembro de la misma comunidad”. El castigo, entendido como el maltrato físico o psíquico a otro miembro de la comunidad se determina por las decisiones de las autoridades y los Consejos de ancianos, y lo que se evalúa en tanto valor o bien es un “comportamiento” (una conducta moral) que beneficia o afecta a la comunidad en su conjunto. De esta manera, los conocimientos que se obtienen por medio de la escuela no siempre están en consonancia con la vida y las relaciones comunitarias, por ello, por ejemplo, ser licenciado no es la base para tener autoridad.

Trabajos realizados con poblaciones migrantes latinas y mexicanas en EU, muchas de origen rural e indígena, muestran que entre los valores que esas comunidades esperan de sus hijos –agregando lo que comúnmente se espera de la escuela: aprender el idioma dominante y habilidades diversas–, está la idea de *respeto*. Respeto por todos los miembros de la familia y la comunidad de procedencia, como un “bien” que busca transmitirse de generación en generación y donde las familias tienen un papel central en esa transmisión (Villenas y Deyhle, 1999; Delgado-Gaitán, 1994).

Entonces, la escuela y el pasaje por una larga escolaridad no necesariamente resultan la base que otorga saber y autoridad para esta comunidad triqui. Recordando lo que señalara Pedro, “los compañeros que no han ido a la escuela sufren un poquito más, pero yo creo que hay compañeros que saben mucho a través de la experiencia, a lo mejor saben igual que tú o a lo mejor saben hacer otra cosa y te orien-

tan”.⁵ Lo anterior refiere una vez más a las *nociones alternas* (Tuhiwai, 1999) que esta comunidad tiene respecto de lo que es saber y ser una autoridad, además de lo que se espera de sus miembros, en tanto comportamiento, en el presente y el futuro.

Al mismo tiempo, estas *nociones alternas* se van reconfigurando por las interacciones que los miembros de estas comunidades tienen con los de otras comunidades indígenas, y con otros grupos. Es decir, estas nociones no son topos cerrados sino más bien abiertos y expuestos a la interacción con la sociedad que les rodea. En esto, la escuela resulta un lugar de cruces, a manera de frontera, indiscutible. Con lo anterior pretendo señalar que las nociones que definen lo que es saber y ser una autoridad, también se construyen en la relación que históricamente las comunidades indígenas establecen en torno a la escuela y con los maestros. En este aspecto, Marcos es contundente, y al hablar sobre la comunidad y sus autoridades señaló: “es la autoridad la que sabe, a uno le puede gustar o no lo que digan, pero ellos son los que saben”. A partir de esa expresión, y con la intención de conocer la relación que se establece entre saber y ser una autoridad, y qué tipo de saber se requiere para ser una autoridad, comentamos si los maestros son autoridades y saben para la comunidad. Él señaló:

[...] Los [maestros] de Copala no saben mucho, pero sí tienen autoridad entre la comunidad, pero también depende de cómo se comporten. Es la SEP la que hace qué diferencias, por ejemplo, los que tiene

⁵ Esta referencia de Pedro se analizó en el capítulo 5.

más títulos los ponen en mejor lugar [directores, supervisores], pero eso no es que saben más [...] (entrevista a Marcos, 2004).

Así, ser maestro no brinda autoridad en el sentido de que por ello se les reconozca por su saber. Marcos señala que la jerarquía institucional que orienta al sistema educativo –el tener más títulos– habilita que esos maestros puedan ocupar mejores puestos, que implican más “autoridad” y también representan mejores trabajos (ser director, jefe de zona, supervisor) al interior del sistema, pero “eso no es saber más”. La figura del maestro rural y del de educación indígena constituyó un emblema en que se asociaba la imagen de escuela/maestro=educación=progreso. De algún modo, la sociedad en su conjunto, al igual que las comunidades indígenas, ha internalizado ese significado, tras el cual se erige una sola forma de ser educado y, con ello, civilizado (Aikman, 1999; Serpell, 2001), concepciones que, y considerando perspectivas como las de Marcos, también comienzan a modificarse.

Estudios referidos al papel que han tenido los maestros, particularmente los indígenas, han señalado que estos profesionistas conformaban parte de la burocracia estatal, pero con cierto “prestigio” dentro de la comunidad (Vargas, 1994; Bartolomé, 1997). La idea de tener un maestro indígena que provenga de la misma comunidad ha sido, y aún es, un leitmotiv que orienta ciertas nociones referidas a la continuidad cultural y a la posibilidad de obtener mejores resultados educativos. No obstante, en el diálogo con Marcos, señaló que la autoridad de los maestros se mide más por su “comportamiento” en la comunidad, que por el título que otorga el sistema educativo. Las menciones sobre el comportamien-

to de los maestros en las comunidades indígenas y lo que éstas esperan de ellos, se documentan en algunos estudios en que se resaltan tensiones, reconocimiento, prestigio hacia los maestros y hasta su expulsión de las comunidades, en los que el “comportamiento” es un aspecto clave.⁶ Una vez más, en las concepciones sobre los maestros, operaría una valoración no tanto por el “saber” que éstos adquieren por los títulos sino por los “comportamientos”, por “el hacer” cotidiano, como una fuente insustituible.⁷

Con todo esto se aprecia que las trayectorias escolares de los miembros de esta comunidad triqui, así como la experiencia escolar que viven junto a sus hijos en el escenario de la migración, resultan un importante contexto de significación desde donde se renuevan los sentidos sobre el valor de los saberes que se obtienen vía la escuela. En este sentido, y como los interlocutores han señalado, *el saber que se obtiene por medio de esta institución es importante y necesario, pero no resulta la base para ser, por ejemplo, una autoridad ni orienta los principios que guían las relaciones entre los miembros de la comunidad.*

⁶ Estudios históricos sobre distintos periodos documentan la forma de inserción y las dificultades que enfrentan los maestros y las comunidades indígenas en esa relación; entre ellos, los trabajos de Gonzalbo (1996) y Galván (1996).

⁷ A estas concepciones hay que agregar que la valoración en torno al saber de los maestros indígenas (quienes laboran principalmente en lo que hoy se conoce como Dirección General de Educación Indígena, de la SEP), también está golpeada por los resultados que oficialmente se conocen sobre rendimiento escolar de los niños y las niñas indígenas, generalmente siempre menores en comparación con la población escolar no indígena. Aquí, el tema es escabroso y complejo; no se puede adjudicar el fracaso de los niños indígenas sólo a los maestros, en tanto agentes no comprometidos con sus comunidades. Los maestros que atienden las escuelas de educación indígena son el resultado de políticas desiguales en relación con la formación docente y las propuestas educativas. Por ejemplo, mientras el estudiar para ser maestro de educación primaria en el marco de las escuelas normales ha oscilado entre tres y cuatro años y con un currículo definido; en el caso de los

SENTIDOS ALTERNOS SOBRE EL PASAJE POR LA ESCUELA: “ESTUDIAR PARA SERVIR A LA COMUNIDAD”

Los saberes adquiridos a lo largo de los distintos niveles escolares, resultan un valor cuando se ponen “al servicio” –en tanto bien común– para la comunidad. Esta expresión aparece, en distintos momentos, durante el diálogo con los interlocutores de este trabajo. Por ejemplo, al comentar sobre el futuro de sus hijos, Marcos señaló que para él sería importante que ellos estudiaran y llegaran hasta la universidad: “si pudiera, que alguno de mis hijos estudiara Derecho o algo de Educación para ayudar a la comunidad”. Es decir, su imagen de futuro para sus hijos está ligada al que desea para su comunidad. Asimismo, Federica –estudiante de Trabajo Social en la UNAM–, al referirse a lo que espera en el futuro, comentó que le gustaría regresar a San Juan Copala para realizar algún proyecto en educación o salud para los triquis; resaltó la necesidad de apoyar a la gente de la comunidad en Oaxaca por los “abusos” a los que todavía están expuestos, entre otras razones, porque “no hablan bien el español”.

Finalmente, Pedro, licenciado en Ciencias Políticas, tenía acceso –en tanto líder de una parte de la comunidad triqui en la ciudad y por su profesión y trabajo– a instituciones gubernamentales que se abocan a proyectos sociales y productivos.⁸

maestros de educación indígena dicha formación no se ha brindado hasta recién iniciado el siglo XXI. Aunado a lo anterior, y no sólo como aspecto exclusivo de este subsistema, la corrupción al interior de las escuelas, referido a la obtención de plazas, por ejemplo, desprestigia aún más el lugar de estos actores.

⁸Durante parte del trabajo de entrevistas, Pedro trabajaba en programas y proyectos con carácter “social” y para apoyo económico, que tenían su base en lo que se conoce como SEDESOL, instancia gubernamental creada durante el gobierno Salinista y actual Secretaría de Desarrollo Social.

Si bien Pedro no hace explícita la importancia que pueda tener su trabajo, deja entrever que los vínculos con autoridades y en los espacios de la sociedad mestiza son valiosos para estas comunidades fuera de sus territorios de origen, como lo han sido históricamente para negociar mejores posiciones al interior de la estructura social. Seguramente que por las acciones que ha tenido en la comunidad, ser miembro del MULT y haber accedido al nivel de educación superior, entre otras razones, son aspectos que le permitieron ser elegido en años recientes, por ejemplo, para representar a la comunidad triqui en las Naciones Unidas.⁹ A lo largo de su discurso presenta reiteradas alusiones que resaltan que su trabajo y su profesión tienen sentido en la medida en que son “para ayudar y servir a la comunidad”.

Para comprender la noción de “estudiar para ayudar y ser útil a la comunidad”, que aparece en la perspectiva de los interlocutores, hay varios aspectos que considerar.

“Servir a la comunidad” refiere a la implicación de la *membresía* (Serpell, 2001) a una comunidad. Esta perspectiva de *la escolaridad valorada por la membresía* no quiere decir negar la ventaja que tiene el que un individuo sea letrado y alcance mayores niveles escolares, sino más bien relativizarla para la comunidad de la que forma parte el individuo (Rogoff, 1993, 2002; Serpell, 2001). La *membresía* a una comunidad como ésta resulta, para los fines del análisis, una categoría central para comprender *procesos escolares contextualizados*, lo cual implica considerar que el logro de una escola-

⁹En la entrevista Pedro me indica que en el año 2002 estuvo en la Comisión Permanente para los Pueblos Indígenas, con base en las Naciones Unidas, y que viajó a Nueva York “junto a otros compañeros de comunidades indígenas de México”.

ridad funcional para la vida está ligado a reconocer una amplia gama de actividades valoradas como productos de la educación, con gran énfasis en la consideración local de la escolaridad y de las comunidades a las que se aspira servir (Serpell, 2001:244). De este modo, “estudiar para servir a la comunidad”, propone *nociones alternas* sobre el sentido de estudiar para los miembros de esta comunidad.

“Estudiar para servir a la comunidad” y regresar a vivir en ella, también podría entenderse como los mandatos de constreñimiento estructural, donde la estructura (la comunidad) se impone sobre los individuos o las individualidades, dejándoles poco margen para la acción del deseo individual, o lo que se define como *agencia*. No obstante, y considerando la perspectiva de Tuhiwai (1999) sobre pensamiento y nociones alternas para entender la noción de persona en comunidades indígenas y su relación con la sociedad donde viven, ese vínculo formaría parte de esos conocimientos alternos, a modo de una epistemología que orienta la relación en y con el mundo y los hombres. En la perspectiva de Tuhiwai, la imagen del individuo separado de su comunidad, con existencia independiente y un marcado acento sobre la individualidad, conlleva el sesgo etnocéntrico de las posturas de las ciencias sociales. Frente a esto, la autora considera que para entender a los pueblos indígenas habría que partir de comprender *las formas distintivas de hacer*, entre las que se encuentra la noción de *dar* a la comunidad (Tuhiwai, 1999:105). Esta noción remite al sentido de *reciprocidad*: por la pertenencia a una comunidad de la que formo parte, de la que recibo y por eso doy. Esa imagen es la que, en muchas ocasiones, ha conducido a la construcción mítica de los antropólogos

de que la vida comunitaria es la panacea, lo ideal, casi lo que occidente ha perdido de humanidad (Todorov, 2003).

Desde las nociones de *dar y recibir* se puede entender que ser licenciado está socialmente valorado para esta comunidad triqui, cuando los conocimientos adquiridos fuera del contexto de la comunidad y en la escuela se ponen al servicio de la comunidad. De alguna manera esto implica que toda la comunidad se beneficie con ese saber y no sólo el que lo adquirió; lo cual refiere a la perspectiva de la existencia de un “saber colectivo”, que señalara Pedro,¹⁰ como saber colectivo socialmente valorado y en oposición a un saber individual, porque todos hacen usufructo de ese conocimiento, de los aportes que cada persona haga.

Sobre esto último, trabajos como el de Aikman (1999) en comunidades indígenas en Perú, y Serpell (2001) en comunidades rurales en África, muestran que la valoración de la escolaridad –sobre todo en relación con la práctica de alfabetización y el acceso a esta *herramienta cultural* (Rogoff, 1993; Serpell, 2001)–, no plantea dificultades o tensiones para quienes la adquieren respecto de los otros miembros de la comunidad, en la medida en que existe una aprobación social que viene del reconocimiento útil de estas adquisiciones cuando se presentan para el “bien” de esa misma comunidad. Este modo de abordar procesos escolares mediante la noción de *membresía* y de las concepciones alternas de *dar y recibir*, permiten entender que si bien en un nivel la jerarquía social que se vive a través del pasaje por la escuela también atraviesa a comunidades indígenas como ésta, no resulta la única forma

¹⁰ El análisis en torno a la categoría “saber colectivo”, que señaló Pedro, se discutió en el capítulo 5, “La escuela entre saberes”.

de concebirlo. La escuela puede incidir, en tanto epistemología jerarquizante, en los principios que orientan las relaciones entre los miembros de estas comunidades y es, asimismo, una marca de aprobación social para su comunidad en la medida en que lo adquirido en el pasaje por la escuela se presenta como “un bien” para dicha comunidad.

Con esto no se plantea que a través de las nociones de *dar* y *recibir* se describa un estado ideal para los miembros de estas comunidades indígenas, más bien implica una forma de estar en el mundo y una forma de ser, que no se encuentran exentas de conflicto, tensión, ambigüedad ni malestar, pero que al mismo tiempo sostienen toda una forma de vida. No todo lo que se *da* es recibido de la misma manera; las posiciones diferenciadas, las jerarquías que se presentan en la comunidad –ser mujer, joven y estudiante– resultan aspectos que inciden en esa visión de lo que es “dar a la comunidad” y a la vez la reconfiguran. En este punto, Federica es la que cuestiona el lugar que en su comunidad se adjudica a “los mayores” como los que encarnan el único –o verdadero– valor de saber. Ella considera que son los mayores de la comunidad los que “limitan el conocimiento de los jóvenes”, porque no valoran el hecho de que se estudie. En su perspectiva, para los mayores de la comunidad estudiar en la universidad, en sí, no da ningún valor plus para el que accede a ella, como sí lo es para otros grupos. El siguiente fragmento del diálogo con Federica expresa la tensión con la generación adulta:

[...]

G: –¿Para los triquis es importante que los niños vayan a la escuela?

F: –Les da igual.

G: -¿Por qué?

F: -Yo me imagino que ellos tienen miedo que los reemplacen, no sé, porque se supone que los mayores son los que más saben y todos entonces nos dicen: “respetar a los mayores”. No nos permiten dar nuestra opinión, porque nos dicen que estamos chiquitos. Yo creo que es eso, miedo al reemplazo [...].

G: -¿Entonces para qué ir a la escuela, para qué sirve?

F: -Pues sí, ellos creen que sirve para algo.

G: -¿Por qué dices “ellos”?

F: [risas] -¡Yo no! Yo no sé, pero para mí es muy importante estudiar, pero para aquí en la comunidad, ahorita algunos obligan a sus hijos para que asistan a la escuela, porque así los niños les ayudan a vender, ellos [los niños] entienden lo que dicen las personas que compran, pero lo malo es que los señores y las señoras prefieren que sus hijos vendan, que terminen la primaria y la secundaria ya es suficiente para ellos, le dan mucha importancia al trabajo y no al estudio de los niños.

G: -¿Y en tu caso?

F: -A mí mis papás me ayudan mucho, pero lo malo es que algunos triquis siempre te ponen un límite; cuando vinieron a llamarme la atención a mí me dijeron: “No te creas mucho que por estar estudiando una carrerita, que no es nada, te sientas la gran cosa”. Y yo me quedé así, ¡ah! Ellos no dan importancia a lo que estudias, ¡les vale! Estaba mi papá ahí y dijeron: “Que tu papá no ande presumiendo que su hija está en la universidad, porque eso no es nada”. Y mi papá se decepcionó, porque el que dijo eso era el líder¹¹ [...]” (entrevistas con Federica, 2002).

¹¹ Hay que aclarar que el líder al que refiere Federica no es Pedro, interlocutor de este trabajo, sino otro que estaba al frente de la comunidad triqui en la calle López antes que Pedro.

Esta concepción de Federica en la que los mayores –los hombres que mandan y saben en la comunidad– “te limitan”, muestra cómo la posición que cada uno tiene en la comunidad, en este caso de una mujer, joven y estudiante, implica apropiaciones diferenciales en relación con el significado que tiene el saber por acceder a la escolaridad. Federica indica que entre los triquis no es muy común que las mujeres estudien, “a lo sumo hasta la secundaria”; ella y otras niñas que residían en López son la primera generación que realiza una escolaridad más prolongada, en comparación con la generación de sus padres; señaló:

[...] F:– Antes los papás no apoyaban para que se estudie, tal vez a los niños un poco, pero a las niñas no porque se tienen que casar, allá en el pueblo las compran, a las mujeres hay que cuidarlas, venderlas y no dejarlas ir a la escuela. Eso está cambiando aunque todavía las compran, pero ya estudian, por lo menos terminan la secundaria, la prepa casi no, porque no reciben apoyo de sus papás porque dicen: “La escuela es para tener novio” [...] (entrevista a Federica, 2002).

En el relato de Federica se percibe parte de la tensión que parece existir entre generaciones –mayores y jóvenes de la comunidad–, que resulta una saliente para la comprensión de los procesos de continuidad y cambio cultural, y más en contextos de migración. Ya desde los años 60, trabajos sobre comunidades indígenas en EU (Wax, 1973) mostraron que la escuela pública (del Estado) sí representa un impacto sociocultural, por la disrupción de los patrones tradicionales de socialización que se presentan en esas comunidades. Siguiendo a Wax, esa distancia cultural se ubicaría en las

normas y los valores que promueve la escuela, no así en la preparación intelectual. La escuela, para comunidades nativas, muchas veces es vivida como individualista, competitiva, intrusiva, regimentada e inmoral. Esas características responden a una percepción construida históricamente en que la escuela va en contra de la cultura y los valores de los indios, porque lo que busca esta institución es “hacerlos blancos” y “hacerlos ciudadanos americanos (o mexicanos, o según sea el caso)”, al precio del abandono y de la pérdida de sus identidades socioculturales y lingüísticas. Esta percepción se ha sostenido, en distinta medida, en los consejos de ancianos y miembros de diferentes comunidades indígenas. Desde perspectivas como la anterior es probable que los jóvenes –que se salen de la comunidad y adquieren los saberes que se dan en la escuela– representen un desafío a la autoridad que busca mantener los valores y las normas.

Estudios en México (Pérez Ruiz, 2002)¹² me permiten soportar ideas que indican que los jóvenes indígenas migrantes en las ciudades, por su misma condición, viven con especial intensidad los conflictos generacionales al encontrarse en un medio menos acotado por las prescripciones de comportamiento vigentes en su familia y comunidad y, al mismo tiempo, desenvolverse en un ámbito con una amplia y muchas veces contradictoria oferta cultural. De igual manera, el que Federica sea una mujer escolarizada resulta un punto más de tensión si consideramos que los procesos de escolaridad en las mujeres podrían conducir a cuestio-

¹² El trabajo de Pérez Ruiz (2002) sobre “Jóvenes indígenas y relaciones interétnicas en las ciudades”, recupera la reciente investigación (de los años 90 a la fecha) que se realiza en este campo.

nar a la autoridad, por ejemplo, en torno a la modificación o no de las relaciones entre los géneros imperantes en las comunidades indígenas. El acceso de una mujer joven a los mismos títulos escolares que los hombres puede ser vivido o representar cierto riesgo para las autoridades de la comunidad, que son hombres. Aunque la autoridad y el valor de los miembros de esta comunidad no se mida por su escolaridad, también es cierto que, como lo señala Aikman (1999) en su trabajo con comunidades indígenas en Perú, el acceso masivo a tipos de conocimiento vía la palabra escrita, podría subvertir las diferencias de edad y género asociadas con ciertas prácticas culturales, que incluyen estatus, autoridad y poder para los miembros de la comunidad.

No obstante, considerar la tensión anterior no está implicando ausencia de sentidos y expectativas sobre la escolaridad. No sólo las expectativas y los sentidos acerca del pasaje por la escuela y una larga escolaridad se proyectan mediante las voces de los interlocutores de este trabajo, también existen para la comunidad triqui en Copala, Oaxaca. Como traté en capítulos anteriores, para los triquis en Copala existe una escena educativa esperada que se expresa en frases como: "Si es posible, los hijos de la comunidad deben acceder al mayor nivel de estudios que se alcance" (*Memorias...*, 1998:6). Cuando se plantea esto, los miembros de la comunidad triqui tienen en su horizonte el conocimiento del sistema educativo mexicano; saben que hasta la fecha la educación intercultural bilingüe que se propone para las comunidades y los pueblos indígenas sólo opera en la educación preescolar y la primaria, y algunas experiencias aisladas en secundarias y bachilleratos. Incluso así, el considerar

como proyecto posible para los hijos de esta comunidad desde el pasaje por la escuela hasta el de una larga escolaridad, está incorporando a la adquisición de *saberes de escritura* (Chartier, 2004) y, en algún nivel, toda la complejidad y el contraste que esto conlleva: desde cuestionar los valores y las metas que determinan las autoridades de la comunidad, hasta la posibilidad de empoderamiento que el acceso a esos saberes contiene, para quienes los adquieren y para la comunidad a que pertenecen. Si esto representa quiebres y discontinuidades entre generaciones, además de mayores tensiones entre géneros, no por ello ubica a la escuela y la escolaridad como espacios carentes de sentidos. Más bien, el pasaje por la escuela y la escolaridad aparecen como ese espacio complejo, como un espacio *in-between* (estar-entre) (Bhabha, 1996), porque allí se encuentran nociones y expectativas diversas acerca de lo que se espera una vez alcanzado ese pasaje, mismas que no se diluyen sino se vuelven a reconfigurar.¹³ Asimismo, lo señala Peshkin (1997), la experiencia de la escuela para comunidades indígenas se ubica en la tensión que se da entre el *permanecer* –lo que los ancianos y las autoridades pretenden retener– y el *llegar a ser* –lo que se espera de los miembros y ciudadanos para el futuro–; esto es, el espacio donde se dan cita el pasado, el presente y el futuro de individuos y de las comunidades a las que pertenecen, a las que esperan brindar y de las que también siguen recibiendo.

¹³ El concepto *in-between*, de Bhabha (1996), es útil porque permite repensar la divisiones binarias entre lo privado y lo público, el pasado y el presente, lo psíquico y lo social, y reconocer los complejos entrelazamientos que ocurren al “estar-entre” las fronteras porosas de los cruces. A partir de esta categoría, García Canclini (2003) señala que Bhabha no aplica esta sutil comprensión a las relaciones entre lo hege-

SENTIDOS DIVERSOS SOBRE LA NOCIÓN DE APRENDIZAJE

He planteado que la asistencia a la escuela y el pasaje por una larga escolaridad no resulta un valor en sí mismo, si los saberes allí adquiridos no se ponen “al servicio de la comunidad”. Lo anterior no implica que la escuela no tenga el valor consabido, sino más bien que existe otra manera de hacer escuela, porque en ello se descubren significados alternos en esta comunidad.

Como he mostrado a lo largo de este trabajo, y a través de los relatos de Marcos, Pedro y Federica, resalta la idea de que para los padres de esta comunidad sí es importante el que los niños asistan a la escuela y, al mismo tiempo, se indican otras experiencias valiosas para el aprendizaje y la vida que no determinan al espacio escolar como única instancia de aprendizaje. Simultáneamente al valor de asistir a la escuela está presente la consideración del valor que implica “trabajar” para ayudar a la familia y la comunidad. En este aspecto, padres y madres de esta comunidad triqui han dado pistas que indican que si un niño “no la hace en la escuela”, aunque la expectativa en la ciudad es terminar, si es posible, la secundaria, no tiene que quedarse “a sufrir” en ella; se considera importante que ayude a la familia en el puesto del mercado y en la venta de artesanías, más todavía porque

mónico y lo subalterno, quizá por la subordinación de lo cultural al enfrentamiento político que rige su pensamiento. Pero para América Latina, García Canclini señala la potencialidad de esta perspectiva por la autonomía parcial alcanzada por los campos culturales en la modernidad, así como por la importancia de las transacciones y la negociación en el desenvolvimiento de las identidades hegemónicas y populares (García Canclini, 2003:52).

cuenta con las herramientas al tener dominio del español y saber “las cuentas”. Entonces y retomando a Serpell (2001), el que un niño en estas comunidades no continúe la escuela no representa el mismo sentido en torno a la pérdida de un valor o un bien, como sí lo es para sectores medios urbanos. Con esto se refiere a que para estos últimos sectores el abandonar la escuela, así como no tener acceso a una escolaridad prolongada representa una adscripción negativa sobre su identidad, aspecto que no tiene la misma representación en otros sectores y comunidades.

Perspectivas como esta última también se reflejan, por ejemplo, en las elecciones de los padres indígenas para ausentar o no a los niños de la escuela. Al platicar de las visitas a las comunidades y los pueblos de origen, es común que los padres señalen que los niños se quedan en la ciudad, mientras que ellos, o cada uno por separado, van solos para que los niños “no falten a la escuela”. La escuela sanciona a los niños haciéndoles perder un curso lectivo por pasar el límite de faltas establecidas al año y los padres tratan de cuidar ese límite. Dicha sanción está incorporada como algo sobre lo que no hay que pasar. No obstante, las ausencias de los niños a la escuela –para ayudar en determinadas fechas del año en la venta de artesanías o viajar a las comunidades, porque a los padres les ha tocado cumplir con alguna mayordomía, entre otras cosas– son hechos frecuentes y los padres no dudan en llevárselos con ellos. Los padres saben que estas ausencias pueden incidir en que el niño o la niña repita el año escolar y lo asumen como parte de las condiciones de vida.

No obsesionarse porque los niños asistan a la escuela tiene elementos de decisión prácticos y simbólicos. Probable-

mente, porque a veces no hay quién los cuide en la ciudad cuando los padres se ausentan, y también porque hay *trabajos en los que participan los niños con los adultos, prácticas arraigadas en las comunidades indígenas*. Sobre esto, Marcos señaló por qué los niños deben trabajar:

[...] M: –Los niños ayudan en el puesto, porque realmente de ahí sale la comida y gastos de la escuela para los niños. Uno quisiera que ellos no trabajen, pero es que también si yo le digo que algunas veces he oído de otras gentes: “Los niños no tienen por qué trabajar”, pero nosotros sí tenemos que enseñar a los niños a trabajar, porque así como nuestro campo también tenemos los padres de allá le enseñan a sus hijos cómo sembrar, cómo traer agua, buscar quelites para comer y cortar cafetales, platanales. Entonces aquí, México, como hacíamos artesanía y negocio, nosotros a veces pensamos que los niños nos ayudan, por ejemplo, niño de 15, de 16 o 17 años sí nos ayuda a hacer cosas de artesanía, y sí nos ayuda también a vender cuando tenemos otro trabajo qué hacer [y] tenemos que mandar a los niños al puesto que cuida, a vender; claro, cuando hay que atender le ayudamos y cuando a levantar las cosas también le ayudamos, pero siempre al mediodía mandamos a los niños más grandes que estén ahí ayudando y a ver qué, y si hay manera de hacer algunas cosas también cuando se pueda [...] (entrevista con Marcos, enero 2002).

Aquí vale la pena mencionar un aspecto, estudiar y trabajar, en tanto prácticas de socialización, pueden aparecer como una oposición o una relación. Por ejemplo, los maestros de la escuela, e incluso Federica, consideran que a muchos padres indígenas (no sólo los triquis) “no les interesa que los niños estudien, porque prefieren que les ayuden en el pues-

to de trabajo". Esta concepción forma parte de un repertorio arraigado en la perspectiva socioeducativa en la que se ubica y relaciona el fracaso escolar con bajas expectativas educativas de los padres (Li, 2001; Chi y Rao, 2003). Una cosa es reconocer que el trabajo y la explotación infantil son causantes de deserción y abandono escolar de los niños, además de atentar contra los derechos de la infancia. Otra es plantear que el que los niños colaboren con los padres en distintas tareas domésticas y de reproducción, implique falta de expectativas de los adultos sobre la escolaridad de sus hijos. Lo que no se toma en cuenta en perspectivas como esta última, es el reconsiderar el lugar y la concepción que hay sobre "trabajar junto con los adultos y trabajar para la comunidad", en tanto *práctica educativa* en las comunidades. Indudablemente en esa noción de "trabajar" se combinan el sentido de sobrevivencia y parte de la experiencia de socialización misma que resulta de un hacer/participar colectivo y, por esto, ser miembro de una comunidad.

Así, a través de estas nociones de "trabajar" es que se resaltan *modos alternos* de enseñar. Ya sea en el campo o la ciudad, a los niños se les dan y comparten responsabilidades que se relacionan con la sobrevivencia material –plantar, cosechar, recoger agua y, en la ciudad, ayudar en el puesto–, y con la espiritual –en la medida que trabajar para la comunidad resulta base de conocimiento y, probablemente, de membresía a ella–. La literatura sobre socialización primaria y crianza de los niños en comunidades indígenas ha mostrado que estas actividades que hacen a la vida cotidiana, adquieren un *sentido educativo* cuando los niños la comparten y viven desde muy pequeños junto con

los adultos.¹⁴ Esos estudios señalan que existe un modo de relación entre los miembros de estas comunidades para realizar distintas actividades diarias, mismas que involucran la subsistencia y el cuidado de la familia. A través de esas relaciones se desarrollan diferentes habilidades, que se ponen en juego de diversa manera y de acuerdo con los contextos y las metas que se persigan en el ámbito de los aprendizajes. En este sentido, es muy ilustrativo el testimonio de una mujer triqui tejedora de huipiles, de San Andrés Chicauaxtla, cuando se refiere a las actividades que conforman la educación de los triquis de esa región:

[...] los padres y las madres educan a sus hijos a cada día: el tejido de los huipiles; hablar en la casa y en el mercado en triqui; el conocimiento del territorio triqui; saber los tiempos buenos para la agricultura y la cría de animales; el sistema de cargos que deben ocupar los hombres y sólo alguna viuda; el tequio; las danzas y las canciones; el carnaval; la lectura del tiempo que hacen los viejos; las oraciones de ofrecimiento en las que agradecemos todo lo que nos fue dado, y la medicina triqui [...] (SEP/DGEL, 1996, en López A., 2003:63).

“Trabajar” para la familia y la comunidad forma parte del bien común –en tanto acción de *reciprocidad* (Varese, 2003a)–. Esta concepción de trabajar para la sobrevivencia material y espiritual de la comunidad es un aprendizaje que se da desde y por estar en la comunidad; la escuela es

¹⁴ En comunidades indígenas en América: Rogoff (1993, 2002), Rogoff *et al.*, (2003), Paradise (1987, 1992, 1998), Aikman (1999); en comunidades rurales en África, Harkness y Super (1996), Serpell (2001). Lo referido a las formas de enseñanza y aprendizaje en comunidades indígenas, se desarrolló en el capítulo 5.

un escenario que complementa las prácticas de aprendizaje que se viven por ser de una comunidad. De este modo, la escuela entra y forma parte de la escena comunitaria orientada por el principio de *diversidad* (Varese, 2003a), a manera de sitio que también integra la perspectiva sobre el hacer en estas comunidades, con toda la tensión que éste pueda implicar.

Reconsiderar la noción alterna de trabajar como parte de las prácticas de enseñanza en las comunidades indígenas, implica repensar que el valor de la escuela –en tanto habilitadora para obtener trabajos al término de una larga escolaridad– no tiene el mismo peso en esta comunidad triqui. El trabajo no está allá, lejos, al final de la carrera (sea cual fuere el último peldaño alcanzado), y por ello tampoco la posibilidad de tener mejores condiciones materiales; el trabajo está presente todos los días, los niños colaboran, forman parte de y son actores de la escena para la vida de la comunidad.

Al mismo tiempo, la noción de obtener mayores ingresos económicos no deviene de la convicción de que el pasaje por la escuela lo garantice. En esto existen otros mensajes vinculados a la idea de éxito económico. Es contundente la imagen de la migración que se ha construido en las comunidades de Oaxaca, por ejemplo, sobre los paisanos que “por pasar al otro lado” (a los Estados Unidos de Norteamérica) tienen éxito económico. Al interior de estos grupos de migrantes, el haber concluido la escuela, el piso mínimo de la primaria y la secundaria, no es un hecho que esté determinando o incidiendo en el “éxito económico”, porque en general los jóvenes indígenas que van a los EU lo hacen con

niveles mínimos de escolaridad,¹⁵ no obstante, logran tener trabajo y hasta ahorrar para mandar dinero a sus familias y probablemente juntar para regresar a las comunidades y pueblos de origen.¹⁶

La situación de migración transnacional, como ésta, presenta en torno al pasaje por la escuela algunas diferencias respecto a la forma de plantear la migración interna; en este estudio, la migración de una parte de la comunidad triqui a la ciudad de México. Los miembros de esta comunidad ya tienen una primera generación de hijos nacidos en la ciudad.¹⁷ La cuestión de la ciudadanía para acceder a los mismos servicios –como el educativo– no es una dificultad formal para estas comunidades en la ciudad de México, como sí lo es, en muchos casos, para los migrantes indígenas a los EU, quie-

¹⁵ Los datos sobre deserción y reprobación escolar en Oaxaca indican que esta entidad se encuentra entre los estados con más bajos índices (SEP, 2000). Además, hay que considerar que es a partir de los años 90 y con el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, que se hizo obligatorio el nivel de estudios de secundaria. Entonces, no es de extrañar que los migrantes, que hasta esas fechas hayan pasado “al otro lado” (EU), tengan en menor proporción este nivel de estudios.

¹⁶ Existen comunidades de migrantes indígenas importantes en los EU, tanto por su presencia numérica como por el papel que juegan en los estados y las comunidades de las que provienen. Estos migrantes han formado, en muchos casos, fuertes redes sociales a través de las que circula dinero, gentes y tradiciones. Para este caso, también los triquis en California, en NY, así como en la frontera norte de México han conformado verdaderos “enclaves étnicos”, y son interlocutores y hasta referentes para la vida en las comunidades de origen (Kearny y Varese, 2001; Velasco, 2002; Escárcega, 2004). Cuando esos jóvenes regresan en distintas ocasiones a visitar a sus familias y llevan nuevas ropas, objetos de marca del primer mundo, son mercancías apreciadas por otros en la comunidad y se transforman en objetos de deseo y posesión. En esto cuando la migración se da de manera favorable por el acceso a lo económico, representa un ideal, un imaginario que permite soñar con vidas diferentes, aunque no se reconozca lo doloroso y riesgoso que implica pasar “al otro lado” de la frontera.

¹⁷ Tal vez ya pueden existir dos o más generaciones, pero particularmente no he seguido este proceso.

nes no tienen ciudadanía y por ello no acceden a los servicios estatales de ese país. Así, una de las expectativas que tienen los migrantes en la ciudad es la posibilidad, para sus hijos, de lograr los distintos niveles educativos, así como beneficiarse de otro tipo de servicios (salud, créditos), al tiempo que la familia y la comunidad buscan también distintas ofertas laborales.

A través de considerar la experiencia de miembros de la comunidad triqui, como Marcos, Pedro y Federica, se está poniendo en el escenario discursivo, sentidos poco considerados para la escolaridad, pero que guían la acción de *pasar por* la escuela –además de utilizar todo lo que ese espacio pueda proveer– y no tanto la de *ser por* la escuela. Como se mostró, es la noción de *membresía* a una comunidad como la triqui la que orienta el valor del acceso a la escuela y mayores niveles de escolaridad, porque permite reconocer que mediante ello, el acceso a los saberes obtenidos vía la escuela son para la comunidad; es decir, “se ponen al servicio” de la comunidad. Es posible que el escenario de la migración permita reconfigurar la metáfora de “caminar en dos mundos” (Henze y Davis, 1999), porque, y retomando a Peshkin (1997), es en los sujetos donde se están dando esas integraciones de las visiones duales. Se puede caminar en la ciudad de México, en San Juan Copala, en Nueva York, o en otros sitios sin dejar de ser triqui. No obstante, los discursos en torno a la escuela y lo que ésta potencia y sofoca, todavía se ubican en esas polaridades; es decir, aún no se incorporan los múltiples caminos y significados que se configuran por pertenecer a una comunidad y, al mismo tiempo, vivir, atravesar y pasar por otras.

NOTAS PARA PENSAR LA EXPERIENCIA ESCOLAR EN SOCIEDADES PLURALES

A lo largo de este trabajo he tratado de mostrar que la experiencia de la escolaridad, para miembros de una comunidad como la triqui, en este estudio, en el contexto de la migración en la ciudad de México, resulta un espacio donde lo que se confronta es muy diverso.

La escuela de la que hablo, es la del siglo XX, la que han cursado los interlocutores de este estudio, es la escuela “integracionista”, la escuela para formar ciudadanos mexicanos. No me he referido a la escuela conocida como indígena, con propuestas bilingües o interculturales que han operado de modo paralelo al sistema general desde los años 70, aunque también con la perspectiva de integrar a la mexicanidad, sino al espacio escolar público conocido en México como la escuela general.

La experiencia de esta escuela puede resultar compleja para distintos grupos sociales, lingüísticos, culturales y reli-

giosos. No obstante, en este trabajo he intentado reconocer los significados que adquiere esa experiencia para una comunidad indígena como la triqui, considerando que la relación históricamente construida entre las comunidades indígenas con la institución escolar ha estado marcada por la negación y el silenciamiento de las adscripciones identitarias locales-comunitarias. Las tradiciones culturales y lingüísticas, aspectos que han servido para establecer diferencias entre qué es indígena y qué no, han sido marcas utilizadas desde la sociedad hegemónica más bien para “etnicizar” a los pueblos indígenas. En este sentido, la asociación entre escuela y ciudad, en tanto portadora de progreso y civilidad, se ha contrapuesto a la ruralidad, espacio que en un largo proceso histórico se ha ligado con las poblaciones indígenas y su condición de “atraso” y “tradicionalismo”. Entonces, y retomando la perspectiva de Gruzinsky (2000), el ver las cosas en estas oposiciones, petrifica y empobrece la posibilidad de comprender la realidad al eliminar todo tipo de elementos que desempeñan papeles determinantes cuando se constituyen en espacios de mediación. Así, se trata de entender las cosas y los hechos en su *complejidad* misma, que *es a la vez una cuestión de espacios y de temporalidades* (2000:49).

MULTIPLICIDAD DE SENTIDOS PARA LA ESCOLARIDAD

En la imagen de la escuela que dibujan miembros de comunidades indígenas como la triqui, se identifica nuevamente la oposición rural-urbano, que retorna del pasado en el discurso de los interlocutores. Expresiones como: “pensar

como de ciudad o pensar en triqui”, “costumbres de ciudad o costumbres de pueblo”, siguen marcando el modo en que *la experiencia escolar migrante* se define para estos interlocutores. Porque históricamente la escuela fue imaginada, desde la sociedad hegemónica donde se incluye al indigenismo, como un lugar por excelencia para “transformar” a los indígenas –así lo planteó Aguirre Beltrán– en ciudadanos mexicanos y sacarlos de la situación de dominación, discriminación y explotación en la que han vivido. Eso que la escuela del Estado liberal no ha logrado, en parte sí ha provocado lo que algunos llaman reacción esencialista; esto es, atrincherar el sentido de la experiencia escolar sólo desde perspectivas que resaltan como única legitimidad a la etnicidad en tanto aspecto diferenciador. Estas expresiones de oposición aparecen a lo largo del trabajo para hablar de lo que se confronta en la experiencia escolar de miembros triquis migrantes en la ciudad. No obstante, hay un uso distinto de esas expresiones en Marcos, Pedro y Federica, que tienen implicaciones en la visión y construcción de esa experiencia en la memoria de las comunidades.

En este sentido he podido ubicar, a partir de la voz de los interlocutores, perspectivas diversas sobre lo escolar, que están mediadas por las posiciones que cada uno tiene en la comunidad: ser “líder”, ser mujer, ser de los primeros que llegaron a la ciudad desde la comunidad.

Pedro, en tanto líder político de la comunidad en la diáspora, utiliza la expresión “pensar en triqui” para resaltar desde allí una diferencia que por mucho tiempo ha sido negada, estigmatizada y corroída. Él sostiene un discurso que, en cierto nivel, pretende marcar diferencias, ahora para

soportar identidades discriminadas en positivo. En este sentido, “pensar en triqui” puede leerse como un acto para el reposicionamiento de las identidades, un trabajo discursivo para dar otra vuelta de tuerca a la relación grupos dominantes-grupos dominados y, al mismo tiempo, un trabajo de recreación de la comunidad fuera de los territorios de procedencia, un trabajo de reinención de esta comunidad. Pero “pensar en triqui” también mantiene una perspectiva en la que salir de la comunidad podría implicar “cambiar” radicalmente y dejar de pensar en triqui, situación en la que la escuela estaría fuertemente involucrada.

Para Marcos y Federica, la oposición entre la experiencia de aprendizaje y vida comunitaria y la que resulta fuera de la comunidad, donde se ubica la escuela, tiene connotaciones de “cambio” en distintos aspectos referidos a las “costumbres” de vida en tanto prácticas socioculturales de estas comunidades. Esos cambios, sin embargo, no se ubican necesariamente como causantes de pérdida cultural, lingüística e identitaria, como en un nivel Pedro sí lo trata de marcar. Para Marcos y Federica, los cambios en el escenario migrante se conciben como parte de los tantos cambios y contactos culturales que han vivido las comunidades indígenas desde siempre. En este sentido, aun considerando las diferencias que hay en los discursos de Pedro y en los de Marcos y Federica, como expresión de conjunto manifiestan que se puede seguir siendo triqui más allá de la escuela.

A través de lo que se expone en este trabajo, no hay duda de que la escuela y el pasaje por una larga escolaridad no han implicado para Pedro y Federica –que tienen estudios universitarios– ni para Marcos, dejar de “pensar en [lo] tri-

qui”, con toda la tensión que esto conlleve. Las trayectorias de vida y escolares de Pedro, Federica y Marcos dejan entrever la ligazón existente con sus comunidades de origen; es decir, que hay una relación de pertenencia que es simbólica, material y emocional para estos triquis incluso fuera de los territorios de procedencia.

Como ya se mostró, asistir a la escuela pública general y aprender allí muy bien el español desde niños, implica la posibilidad para acceder a la ciudadanía en su dimensión nacional, en tanto aspecto que igualaría condiciones. Asimismo, adquirir el español y distintas habilidades en la escuela favorecería una mejor negociación de los derechos y las necesidades de las comunidades frente a la sociedad hegemónica. Ser como cualquier mexicano, por haber pasado por esta escuela, es un pasaporte.

El acceso a mayores niveles de escolaridad, al costo de la autonegación de las adscripciones comunales y lingüísticas no ha orientado –para esta primera generación de migrantes– al abandono de la adscripción identitaria. En este aspecto, si la escuela adquiere algún sentido es justamente porque la *noción de persona* en una comunidad –en tanto *noción alterna* ligada a un colectivo y a una *membresía*– es la que orienta de distintos modos el pasaje por la escuela. Por ello, el *pasar por la escuela* es valorado en la medida en que, de algún modo, lo allí aprendido *retorna en beneficio de la comunidad*. Es probable que esto resulte un constreñimiento para algunos miembros de estas comunidades, pero forma parte de los principios que orientan las relaciones entre los individuos y con todo lo que les rodea y, por tanto, lo que de cierto modo sostiene el valor de pasar por la escuela.

En la comunidad *pasar por la escuela* no da en sí mismo un *plus* de valor a la persona que logre acceder a mayores títulos escolares; ese valor se adquiere, sobre todo, en la medida en que los conocimientos adquiridos en el pasaje escolar retornan, de cierta manera, en forma de beneficio para la comunidad. Esto no implica que los miembros en el exilio retornen materialmente a vivir al rancho o pueblo de procedencia, implica que desde el exilio se puede apoyar a la comunidad y seguir perteneciendo a ella.

Así, aunque el pasaje por la escuela está marcando ciertas jerarquías sociales al interior de la comunidad, éstas no otorgan un verdadero reconocimiento al que haya accedido a ciertos títulos escolares. Detrás de esto no sólo se identifican *los principios de reciprocidad*, que permiten reconocer a los distintos miembros de la comunidad, además hay una noción de *alfabetización centrada en un contexto*. En este sentido, alfabetización en español, en tanto habilidad mecánica, no deriva en un bien que en sí mismo otorgue poder, más bien se entiende como una práctica social inserta en un contexto sociocultural desde el cual se puede resaltar o poner en desventaja al usuario (Zavala, 2002).

Por lo mismo, la experiencia de la escolaridad no se presenta en este estudio, ni como la destructora de adscripciones comunitarias ni como la única vía para constituirse en una persona y, por ese medio, acceder a las mejores condiciones que se ubican tras la noción de “progreso”. Más bien, y como algunos trabajos comienzan a plantear para miembros de comunidades indígenas, la escuela y el pasaje por una larga escolaridad resultan una experiencia que incluye una *resistencia que permite la transformación (transformational resistance)*

(Brayboy, 2005). Lo anterior implica –bajo los costos personales de tensión y permanente reformulación de las propias concepciones– la adquisición de credenciales (en tanto títulos escolares) y habilidades que sirven para el empoderamiento de las comunidades de las que proceden los miembros de éstas. Lo anterior no se plantea como un acto que en sí mismo brinde beneficios personales sino lo hace en la medida que contribuye a las comunidades de las que provienen los estudiantes, a la vez que compromete a éstos a tomar parte en temas que exigen reformulación, como: la justicia social y la posibilidad de alcanzar autonomía y autodeterminación (Is-mail y Cazden, 2005; Brayboy, 2005).

No hay que olvidar que acceder a mayores niveles de escolaridad en la práctica de las comunidades indígenas, en general ha derivado en la acción de migrar, porque no hay servicios educativos de los distintos niveles allí y si existen no siempre están cerca. En este sentido, la escuela resulta una imagen que implica, y ha implicado, dejar la comunidad y salir a las ciudades; esto es, *la experiencia escolar para los miembros de comunidades indígenas, es experiencia migrante*. No obstante, el dejar la comunidad materialmente conlleva a una *reterritorialización permanente* de la experiencia sociocultural y, en ello, la escolar. En este trabajo planteo que por esa *reterritorialización* se produce una *resemantización* de la experiencia escolar migrante, lo que implica poder pensar de otro modo las oposiciones que han atravesado por siempre a la escuela: entender los procesos de reivindicación identitarios en tanto tales, así como lo que todavía las comunidades apuestan a la escuela general, sin por esto considerarla único ámbito de constitución de subjetividades y, con ello, de proyección de sus miembros para el futuro.

LA ESCUELA ENTRE LA ETNICIDAD Y LAS CIUDADANÍAS

Mantener un discurso sobre lo escolar en que se resaltan las oposiciones, también tiene otras implicaciones importantes. Sin desconocer que se presentan diferencias entre la forma en que se adquieren los conocimientos en las comunidades indígenas y en el contexto escolar, con este trabajo se plantea que esas diferencias no implican necesariamente ni incomunicabilidad ni incompatibilidad, lo que *no existe son espacios para el reconocimiento*, en términos de legitimidad desde la hegemonía, de los diversos sistemas de conocimientos. Estos dos aspectos –posibilidad de dialogar entre sistemas de conocimientos y falta de reconocimiento legítimo por parte de la institución escolar de otros sistemas de conocimiento– son los que a menudo se confunden y conllevan a planteamientos que se traducen en oposiciones al momento de pensar propuestas educativas. Así, puede decirse que se introduce una superposición conceptual al plantear que para que exista comprensión y diálogo entre sistemas de conocimientos diferentes –entre ellos las epistemologías nativas–, se deben trabajar determinados contenidos acentuando las formas en que se generan los aprendizajes en la familia-comunidad, lo cual conduce a los currículos conocidos como de “base étnica”, en oposición a los denominados currículos “integradores”, donde se privilegian perspectivas occidentales-universales por sobre otras (McCarthy, 1998). Estos modos de operar en la construcción curricular tienen tras de sí una perspectiva estática de lo cultural y de la identidad (McCarthy, 1998; Henze y Davis, 1999). Como señala McCarthy (1998): *mientras los académicos en educación intentan*

fijar y separar culturas para la reforma del currículum, niegan al mismo tiempo la heterogeneidad histórica y contemporánea de las vidas y las interacciones humanas [...] [mientras] los estudiantes empujan hacia un movimiento y deseo para un futuro diferente (1998:160).

La existencia de propuestas educativas para indígenas y para no indígenas en México mantienen una concepción para el tratamiento de la diversidad desde la oficialidad, donde el tema indígena sigue tratándose como de interés público y no tanto en términos de derechos (Díaz Couder, 1998; Muñoz, 2001, en Bertely, 2003). El que en la última parte del siglo XX el Estado haya reconocido a los indígenas como integrantes de la nación, además de la necesidad de que adquieran derechos propios en tanto comunidades y, con ello, derechos colectivos, no implica un cambio estructural en la sociedad nacional para que desaparezcan los racismos, la desigualdad de clases, la injusticia y las distintas desigualdades e inequidades que existen. En la actualidad, retomando el trabajo de Pérez Ruiz (2003a), aunque bajo “nuevos” paradigmas teóricos siguen discutiéndose viejas versiones sobre lo étnico, a manera de concepto alrededor del cual se atribuyen identidades diferenciadas que mezclan la dominación de clase con atributos culturales o lingüísticos en tanto inmanencias. Además, hay que reconocer que la utilización del concepto también se debe al resurgimiento del conflicto étnico frente al debilitamiento de los estados nacionales, y con ello la visibilización de las identidades “locales” (Varese, 1997, 2002). Al mismo tiempo, la emergencia del pensamiento neoliberal que fortalece la idea de que la secularización, la individualización, la modernización y el de-

sarrollo integral constituyen momentos secuenciales de un mismo proceso que debe conducir a la libertad, al bienestar y a la justicia para todos (Pérez Ruiz, 2003a:126), interpela a las comunidades en sus vidas cotidianas y en sus concepciones, las que orientan el sentido de futuro, y en ello, el de la escuela, generando distintos procesos, entre los cuales está el de reivindicación identitaria.

Frente a tan complejo escenario no se trata de negar la importancia que adquiere la defensa de las identidades sociales, culturales y lingüísticas tras la expresión de la etnicidad, sino darle una adecuada ubicación y entenderla, retomando a Bartolomé, como resultado de relaciones interétnicas más intensas y frecuentes, las que aparecen más visibles como consecuencia del contraste, de tal manera que ésta, frente a los procesos de modernización, es una expresión fundamental de la diferencia creadora frente a las compulsiones homogeneizadoras; es decir, un recurso identitario crucial que refiere a la construcción histórica de los individuos y sus colectividades (Bartolomé, 1997). Pienso que esto es lo que opera en el discurso de Pedro y, aunque con distintas intensidades, también en el de Marcos y Federica. No obstante, plantear el derecho a defender identidades culturales diversas es distinto de plantear una educación escolar etnicizada; ninguno de ellos lo sostiene ni espera la etnicización de la escuela.

Además de la reivindicación identitaria, en el discurso de Pedro pueden leerse otras posiciones, que refieren al reconocimiento de la diversidad no necesariamente centrada en la etnicidad; esto es, apela a las identidades culturales y lingüísticas existentes en los pueblos indígenas, pero para introducir desde allí la ausencia de reconocimiento de las

identidades “locales” y, al mismo tiempo, sin negar la identidad nacional a la que también se adscriben. Como él mismo lo señalara finalmente, el tema no se centra en que se enseñe la lengua (triqui) en la escuela, por lo menos para el escenario de la escuela general en la ciudad sino que los maestros, y todos los que conforman el escenario escolar, sepan que existen las comunidades indígenas, nombradas en el discurso de Pedro tras sus definiciones en tanto nahuas, mixes, otomíes, mazahuas, triquis, etcétera.

Perspectivas similares a la que introduce Pedro, permiten repensar lo que algunos autores señalan sobre la necesidad de reformular la idea de ciudadanía monocultural prevaleciente, esto es, nuevas conceptualizaciones en relación con el Estado Nacional, para desde allí introducir la consideración de que existen ciudadanías locales, regionales, que al mismo tiempo son mexicanas (Villoro, 2002; Varese, 1997; De la Peña, 1999). ¿Seremos capaces de pensar la escuela introduciendo estas nuevas ciudadanías sin que implique acentuar nuevamente una forma única o “la diferencia”?

Considero que en la medida que no desesencialicemos nuestras propias nociones sobre el “otro” y sobre el “nosotros”, será difícil plantear perspectivas más amplias e incluyentes sobre la diversidad para la escuela. Lo anterior, retomando trabajos como los de McCarthy (1998), Gruzinsky (2000) y Todorov (2003), implica repensar “lo cultural” como categoría; esto es, revisar y considerar que desde siempre han existido los contactos y las mezclas entre individuos procedentes de sociedades diferentes. El problema está en continuar oponiendo un “otro” en tanto puro o impuro y, tras ello, acentuar diferencias que no resultan en un trato

igualador y legitimador. Desesencializar implica la posibilidad de cuestionar lo que hoy nombramos con la denominación de lo indígena y lo no indígena, como si esa frontera fuera clara e inconfundible siempre, y entenderla más bien como una *frontera porosa* (McCarthy, 1998) que atrae y repele, que toma y deja a la vez. Implica reconocer los trazos donde aún perdura la Colonia y su diferencia entre indios y no-indios para ejercer la dominación.

Las respuestas que los indígenas articulan para y frente al Estado nacional no siempre implican el uso de las mismas diferencias. No todas las comunidades han respondido de manera similar a las acciones educativas del Estado; no todas presentan expectativas parecidas, y no en todos los contextos los indios pretenden ser marcados como diferentes por hablar otra lengua o haber nacido en comunidades reconocidas como indígenas. Sin considerar lo anterior probablemente sigamos cosificando y cristalizando las imágenes polarizadas que conducen a quedarnos atrapados y a seguir empobreciendo nuestra perspectiva sobre la diversidad.

NOCIONES ALTERNAS DE LA ESCOLARIDAD

Reconocer, en el discurso de los interlocutores triquis, una valoración positiva en torno al lugar que asignan a la escuela, aun en su versión homogeneizadora en este estudio, no implica considerar que esa escuela “está bien así como está.” Por el contrario, y a través de lo que narran los interlocutores, se deja al descubierto, una vez más, la necesidad de cambiar e introducir otras perspectivas sobre lo educativo

que permitan la existencia de la diversidad. Mediante este estudio se ponen a discusión las concepciones y las relaciones sociales que se han construido y cristalizado, en muchos casos, desde la sociedad que no se considera indígena y la que sí se adscribe a esa identidad genérica.* Esas concepciones y relaciones sociales que operan sobre la escolaridad, focos bajo los que se ha construido este trabajo, permiten reconocer las formas en que se adhieren, al discurso sobre la escuela, las visiones dicotómicas y excluyentes.

Asimismo, este estudio muestra que el acceso a una larga escolaridad de miembros de comunidades indígenas como la triqui es un hecho real, aunque también es expresión de inequidades, y que asistir a la escuela general ha tenido el costo de la negación de las identidades por la discriminación allí vivida. Pero lo que más bien se plantea es que el sentido de *pasar por la escuela* se vincula a la existencia de concepciones propias, en tanto *nociones alternas*, sobre para qué asistir a la escuela. No reconocer estas *nociones alternas* provoca, en muchos casos, definiciones binarias y en oposición con la manera de definir el pasaje por la institución escolar. No obstante, al reconocer lo que también podemos denominar *local meaning/global schooling* para estas comunidades triqui, se restituye el sentido de lo escolar.

* Tras la noción de identidad indígena, en tanto identidad genérica, es lo que a lo largo del trabajo he referido como la forma en que se denominó a la diferencia sociocultural, lingüística y étnica unificando, tras un rostro, a toda la diversidad. Reconocer esto forma parte de la discusión presente en los últimos años en el marco de la antropología y de distintas disciplinas, lo cual ha contribuido a plantear las identidades, adscripciones comunitarias y las ciudadanía como dimensiones múltiples y combinadas que pueden remitir a lo comunitario-familiar, lo regional y lo nacional simultáneamente.

Identificar *nociones alternas* me permitió reconocer los múltiples sentidos que en cada generación se van configurando en torno a la expectativa de *pasar por la escuela*. Lo anterior no implica desconocer la construcción histórica de las narrativas polarizadas sobre el sentido de la escolaridad, sino más bien mostrar que *pasar por la escuela* está implicando muchas cosas para estas comunidades. La fuerza homogeneizante de la escuela del siglo XX no ha conducido, en todos los casos, a la anulación y al abandono de las identidades socioculturales y lingüísticas. Al respecto, y lo que opera para este estudio, es una resemantización de la escolaridad porque, retomando a Varese (2002), estas comunidades se encuentran enraizadas, y tal concepción en el actual contexto de la globalización no implica carecer de una perspectiva y forma de vida cosmopolita, y con ella tradicional y moderna a la vez, implica quizá que la *neoglobalización enraiza lo local dándole nuevo sentido a la pertenencia étnico-comunal* (2002:4).

Al mismo tiempo, adscribir la valoración de una escolaridad general y no específica (para indios) es lo que, en la perspectiva de los interlocutores, ha permitido el acceso a posibilidades casi equivalentes –conseguir mejores trabajos, acceder a distintos niveles escolares– que otros ciudadanos mexicanos. En ello, el aprendizaje del español, además de otras habilidades importantes que forman parte de lo que se aprende en la escuela, resultan expectativas legítimas de los miembros de esta comunidad. Con lo anterior se destaca que las expectativas sobre una educación formal se centran en una “buena” escuela para los miembros de esta comunidad con el interés de no continuar en los márgenes y en la exclusión. Pero reconocer lo anterior no ubica a la escuela y la escolaridad como el

lugar por excelencia a partir del cual cobra sentido *la constitución de las personas indígenas* y la *membresía* a la comunidad. Así, como en distintos confines de lo que se llama “occidente”, el acceso a la escolaridad se vuelve un ideal que se arroja como constitutivo y determinante de las subjetividades, pero no resulta del mismo modo para las comunidades indígenas. En esta comunidad triqui, la escuela es un escenario de prácticas que complementa las prácticas de vida de la comunidad donde se constituyen las subjetividades y desde donde se proyectan las expectativas sobre las personas para el futuro del colectivo. Esto se sostiene porque se observa que la escuela en sí no es el único espacio que habilitaría a ser alguien reconocido por la comunidad. Hay otros valores sociales y culturales en juego que orientan el sentido de las personas y del pasar por la escuela en las comunidades.

Identificar lo anterior implica entender los sentidos *alternos* existentes, así como reconocer que la escolaridad es una frontera y un espacio *in-between* en la que *se vive la confrontación de perspectivas* que parten de nociones y metas distintas. Además de entender que las diferencias que marcan el pasaje por la escolaridad, en tanto jerarquías y valores sociales generalizados, inciden en los miembros de esta comunidad, en particular en relación con la aceptación que, por ejemplo, pueden tener las mujeres por haber sido escolarizadas. Indudablemente, el acceso de las mujeres y los jóvenes a la escolaridad representa desafíos para los valores que, en tanto mandatos de la comunidad, sostienen sus autoridades. Estos nuevos actores en la escena interpelan las concepciones de las generaciones que marcan el rumbo de la comunidad y, de este modo, pueden favorecer una dinámica de revisión, crítica y reformulación,

misma que no necesariamente implica oposición a las expectativas de la comunidad en torno al valor de estudiar y acceder a los mayores niveles de escolaridad posible.

Como se expresa a lo largo de estas páginas, considerar *la existencia de nociones alternas* no indica que “la escuela no sirve para nada”, o que “no existen expectativas sobre la escolaridad”, o que por estas valoraciones alternas habría que dejar todo el sistema como está al fin que las cosas pasan por otro lugar. Sin embargo, y en tiempos de retracción del Estado nacional, no podemos fomentar estas perspectivas; es decir, no se trata de fortalecer perspectivas que promueven el acceso desigual de los miembros de comunidades indígenas a los distintos niveles del sistema, este aspecto ya se produjo. En este sentido, lo indicado sería reconocer que para los miembros de esta comunidad triqui resulta una expectativa que la escuela mejore para que sus hijos puedan continuar estudiando y, con ello, el abordaje de la discriminación –por ejemplo, en los vínculos sociales– y el acceso a diversos y variados aprendizajes (lo que incluye contenido y forma) no excluyentes, son aspectos muy importantes. De esta manera, como lo plantean Ismail y Cazden (2005), la forma de realizar esto resulta el desafío que aún se presenta para la institución escolar, y advierten sobre el peligro potencial de proponer, una vez más, la inclusión de contenidos y métodos específicos y diferenciados, orientados hacia un enfoque compartimentalizado de lo cultural, fijándolo así en currículos.

Reconocer la existencia de *nociones alternas* y de expectativas propias acerca del *pasaje por la escuela*, que imprimen otros sentidos a esa acción, permite salir de la polarización construida acerca de lo escolar y tan vigente al pensar la es-

cuela. De alguna forma esa polarización es la que ha contribuido a que las propuestas educativas sean o de base étnica o integradoras y, de esta manera, propuestas diferenciadas y en algún punto, por su forma de operación, excluyentes. Tal vez, como lo planteara Hornberger (2000), la exploración de la vivencia escolar de miembros de comunidades indígenas en escuelas generales nos permita conocer las posibilidades de la interculturalidad desde los actores y, con ello, ganar perspectivas para afrontar la tensión, no resuelta, presente en el sistema educativo y que se expresa entre asimilación y pluralismo, este último entendido como programas para la “diferencia”.

Finalmente cabe decir que, a través de estudiar discursos personales en torno a la experiencia de la escolaridad, no sólo he reconstruido partes e imágenes de la memoria individual, sino también comprendí que esa memoria está continuamente influida por otros discursos y otras experiencias que vienen de las voces del pasado, por las que se generan en el presente, y por las que orientan el futuro. Esto último se refiere a que, por la perspectiva de discurso que he considerado, la interpretación sobre *lo escolar se ubica exactamente en ese encuentro de voces*, lo cual no implica un encuentro en tanto experiencia armónica y carente de conflicto, sino entender que la escuela para comunidades indígenas es una experiencia *compleja* donde lo que se confronta es muy diverso, cambiante y lo que se negocia es mucho, aunque no es todo.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre Beltrán, G. *Teoría y práctica de la educación indígena*, México, UNAM, 1973.
- _____. "Introducción", en De la Fuente, J., *Educación, Antropología y Desarrollo de la comunidad*, México, CONACULTA/INI, 1989.
- Aikman, Sh. *Intercultural education and literacy. An ethnographic study of indigenous knowledge and learning in the Peruvian Amazon*, Amsterdam, John Benjamin's Publishing Company, 1999.
- Altamirano, T. y L. Hirabayashi. "Culturas regionales en ciudades de América Latina: un marco conceptual", *América Indígena*, LI(4), 1991, 16-47.
- Amadio, M., S. Varese y C. Picon. *Educación y pueblos indígenas en Centroamérica. Un balance crítico*, Chile, UNESCO-OREALC, 1987.
- Anderson, B. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, FCE, 1993.
- Anderson-Levit, K. "A world culture of schooling?", presentado en *Symposium Transnational Education: Borrowing and Transfer-*

- ming Culture* (noviembre), Washington, DC, American Anthropological Association, 2001.
- ANUIES. Programa de apoyo a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior. Ponencia presentada en el *Encuentro Internacional de Intercambio de Experiencias Educativas: Vincular los caminos a la educación superior* (noviembre), México, FORD/U de G., 2003.
- Arizpe, L. *Migración, etnicismo y cambio económico. Un estudio sobre migrantes campesinos a la ciudad de México*, México, El Colegio de México, 1978.
- _____. *Indígenas en la ciudad de México. El caso de las "Marías"*, México, SepSetentas/Diana, 1980.
- _____. "Una sociedad en movimiento", *Antropología breve de México*, México, CRIM/UNAM, 1993.
- Augé, M. *Los "no-lugares". Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*, España, Gedisa, 1993.
- _____. *El sentido de los otros: actualidad de la antropología*, Barcelona, Paidós Básica (Serie Actualidad antropológica), 1996.
- Barnach-Calbó, E. "La nueva educación indígena en Iberoamérica", *Revista Iberoamericana de Educación*, 13. <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13.htm> (consultada en diciembre de 2005), 1997.
- Barnhart, R. y A. Kawagley. "Indigenous knowledge systems and Alaska native ways of knowing", *Anthropology and Education Quarterly*, 2005, 36(1), 8-24.
- Bartolomé, M. "La construcción de la persona en las etnias mesoamericanas", *Identidades. III Coloquio Paul Kirchhof*, México, Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAM, 1996.
- _____. *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*, México, Siglo XXI/INI, 1997.

- _____. "Las palabras de los otros: la antropología escrita por indígenas de Oaxaca", *Cuadernos del Sur, Revista de Ciencias Sociales*, 2003, 9(18), 23-50.
- Behar, R. "Rage and redemption: Reading the Life Story of a Mexican Marketing Woman", en Tedlock, D. y B. Mannheim (eds.). *The Dialogic Emergence of Culture*, Chicago, University of Illinois Press, 1995.
- Bertely, M. "Educación indígena del siglo XX en México", en Latapí, P. (coord.) *Un siglo de educación en México, T. II*. México, FCE (Biblioteca mexicana), 1998a.
- _____. "Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante". Tesis de doctorado en Educación, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1998b.
- Bertely, M. y E. González. "Etnicidad en la escuela", en Bertely, M. (coord.) *Educación, derechos sociales y equidad, Tomo 1, Educación y diversidad cultural, Educación y medio ambiente, La investigación educativa en México 1992-2002*, México, COMIE/SEP/CESU, 2003.
- Bhabha, H. "Culture's In-Between", en Hall, S. y P. Du Gay (eds.). *Questions of cultural identity*, Londres, SAGE Publications, 1996.
- Bonfil, G. "El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial", *Anales de Antropología*, IX, 1972, 105-124.
- _____. *México profundo, Una civilización negada*, 3ª ed. México, CONACULTA/Grijalbo 1990.
- _____. *Pensar nuestra cultura*, México, Alianza, 1991.
- _____. (coord.) *Nuevas identidades culturales en México*, México, CONACULTA (Serie *Pensar la cultura*), 1993.
- Bourdieu, P. y J. Passeron. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, 1981.

- Brayboy, B. "Transformational resistance and social justice: American Indians in Ivy League Universities", *Anthropology and Education Quarterly*, 2005, 36(3), 193-211.
- Brysk, A. *From tribal village to global village, Indian rights and international relations in Latin America*, California, Stanford University Press, 2000.
- Cazden, C. *El discurso en el aula, El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Barcelona, Paidós/MEC, 1991.
- Cazden, C. y J. Hymes (eds.). *Functions of Language in the Classroom*, Nueva York, Teachers College Press, 1972.
- CEFIA-UIC-CGEIB. *Hacia un modelo de educación intercultural bilingüe en el contexto urbano, I Encuentro multidisciplinario de Educación Intercultural*, México, 2004.
- Chartier, A. M. *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, México, FCE, 2004.
- Chi, J. y N. Rao. "Parental Beliefs about school, Learning and children's educational attainment, Evidence from rural China", *Ethos*, 2003, 31(3), 330-365.
- Cifuentes, B. *Historia de los pueblos indígenas en México, Multilingüismo a través de la historia*, México, CIESAS/INI, 1998.
- Cohen, J. *Cooperation and community, Economy and society in Oaxaca*, Austin, University of Texas Press, 1999.
- Comboni, S. y J. Juárez. "Educación para la diversidad: una mirada al debate latinoamericano", en Bertely, M. (coord.) *Educación, derechos sociales y equidad, Tomo 1, Educación y diversidad cultural, Educación y medio ambiente, La investigación educativa en México 1992-2002*, México, COMIE/SEP/CESU, 2003.
- Cook, C. y J. Lindau (eds.). *Aboriginal rights and self-government, The Canadian and Mexican experience in North American Perspective*, Montreal, McGill-Queen's University Press, 2000.

- Czarny, G. *Acerca de los procesos de interculturalidad: niños de origen mazahua en una escuela pública en la ciudad de México*, México, CINVESTAV-Universidad de Colima, 1995a.
- _____. "Diversidad, invisibilidad y escolaridad", *Básica. Revista de la Escuela y del Maestro, Educación Intercultural*, 1995b, 8, 12-15.
- _____. "Los maestros como constructores de interculturalidad en una escuela pública en la ciudad de México", en Bertely, M. y A. Robles. (coords.) *Indígenas en la escuela. Investigación educativa 1993-1995*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 1997.
- _____. "Identidades culturales y étnicas de indígenas migrantes y procesos escolares", en Bertely, M. y M. Vargas (coords.). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades*, México, CIESAS (Publicaciones de la Casa Chata), 2006.
- D'Andrade, R. "Cultural meaning systems", en Shweder, R. y R. Levine (eds.). *Cultural Theory: Essays on Mind, Self and Emotion*, Nueva York, Cambridge University Press, 1984.
- Davidson, A. L. *Making and Molding Identity in Schools, Student Narratives on Race, Gender, and Academic Engagement*, Albany, SUNY Press, 1996.
- De la Cadena, M. *Indigenous Mestizos: The politics of race and culture in Cuzco, Peru, 1919-1991*, Durham, N. C. Duke University Press, 2000.
- De la Cruz, V. "Introducción", *La flor de la palabra* ("Guie'sti didxaza". Edición bilingüe. *Antología de la literatura zapoteca*), 3ª ed. México, Premio/Dirección General de Culturas Populares (La red de Jonás), 1984.
- De la Peña, G. "Articulación y desarticulación de las culturas", *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*, Madrid, Consejo Superior de Investigación Científica (mimeo), 1996.

- _____. "Territorio y ciudadanía étnica en la nación globalizada", *Desacatos, Revista de Antropología Social*, 1999, 1, 13-27.
- _____. "Los desafíos de la clase incómoda: el campesinado frente a la antropología americanista", en León-Portilla, Miguel (coord.). *Motivos de la antropología americanista, Indagaciones en la diferencia*, México, FCE, 2001.
- Delgado-Gaitán, C. "Consejos, The Power of Cultural Narratives", *Anthropology and Education Quarterly*, 1994, 25(3), 298-317.
- Delgado-Gaitán, C. y H. Trueba. *In Crossing Cultural Borders: Education for Immigrant in America*, Londres, Palmer Press, 1991.
- Delgado, G., R. Paradise, J. Hernández, A. Robles y M. Bertely. "La investigación educativa en los ochenta", *Estados del Conocimiento, núm. 24, Comunicación y Cultura, II Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, SNTE (Programa editorial SNTE), 1993.
- Deyhle, D. "Navajo youth and Anglo racism: Cultural integrity and resistance", *Harvard Educational Review*, 65(3), 1995, 403-444.
- Díaz-Couder, E. "Lengua y sociedad en el medio indígena de México", en Warman, A. & Argueta, A. (coord.) *Nuevos enfoques para el estudio de las etnias indígenas en México*, México, UNAM-Porrúa, 1991.
- _____. "Diversidad cultural y educación en Iberoamérica", *Revista Iberoamericana de Educación. Educación, lenguas, culturas*, 1998, 17, 11-30.
- Didou, S. y E. Remedi. *Pathways to Higher Education: Una evaluación de la experiencia en México*, México, DIE-CINVESTAV-IPN, 2004.
- Eldering, L. "Ethnic Minority Students in the Netherlands from a Cultural-Ecological Perspective", *Anthropology and Education Quarterly*, 1997, 28(3), 330-351.

- Erickson, F. "Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement", *Anthropology and Education Quarterly*, 1987, 18(4), 335-356.
- Erickson, F. y G. Mohatt. "Cultural organization of participant structures in two classrooms of Indian students", en Spindler, G. (comp.), *Doing the ethnography of schooling: Educational anthropology in action*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston, 1982.
- Ernst, G. y E. Statzner. "Alternative visions of schooling: an introduction", *Anthropology and Education Quarterly, Theme Issue, Alternative visions of schooling: Success stories in minority settings*, 1994, 25(3), 200-207.
- Escárcega, S. "Las políticas de identidad entre migrantes jóvenes mexicanos en California", en Escárcega, S. & Varese, S. (co-ords.). *La ruta mixteca*, México, UNAM (*La pluralidad cultural en México*), 2004.
- Ezpeleta, J. y E. Weiss. *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*, México, DIE-CINVESTAV-IPN, 2000.
- Ferreiro, E. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, México, SEP (*Biblioteca para la actualización del maestro. Serie Cuadernos*), 2001.
- Fishman, Y. "Comments and reflections", *Anthropology and Education Quarterly*, 1999, 30(1), 40-45.
- Foley, D. "Reconceptualizing ethnicity and educational achievement", en Shimahara, N. K., I. Z. Holowinsky y S. Tomlinson-Clarke (eds.). *Ethnicity, Race and Nationality in Education. A global perspective*, Mahwah, NJ, The State University Of New Jersey / Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

- _____. "Reconsidering Anthropological Explanation of Ethnic School Failure", *Anthropology and Education Quarterly*, 1991, 22(3), 60-68.
- Freedson, M. y J. Pérez. *La educación bilingüe-bicultural en los altos de Chiapas, Una evaluación*, México, SEBYN-DGEI-UNIICAH, 1999.
- Galván, L. "¿Aceptación o rechazo? Actitud de algunos padres de familia ante la educación oficial en Querétaro", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1996, 1, 153-165.
- García Alcaraz, A. *Tinujei. Los triquis de Copala*, 2ª ed. México, CIESAS, 1997.
- García Canclini, N. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, CONACULTA/Grijalbo (Los noventa), 1990.
- _____. *La globalización imaginada*, México, Paidós (Estado y sociedad), 1999.
- _____. "Antropología y estudios culturales: una agenda de fin de siglo", en Valenzuela, J. M. (coord.), *Los estudios culturales en México*, México, FCE (Biblioteca mexicana), 2003.
- García, J. y A. Granados. *Lecturas para educación intercultural*, España, Trotta, 1999.
- Geertz, C. "Desde el punto de vista de los nativos: sobre la naturaleza del conocimiento antropológico", *Local Knowledge*, Nueva York, Basic Books (también se encuentra en *Revista Alteridades, Antropología y epistemología*, 1983, 1(1), 102-111).
- _____. *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa, 1987.
- _____. *Los usos de la diversidad*, España, Paidós/ICE-UAB (*Pensamiento contemporáneo*, 44), 1996.
- Gibson, M. "Minorities and schooling: some implications", en Gibson, M. y J. Ogbu (eds.). *Minority status and schooling: a*

- comparative study of immigrant and involuntary minorities*, Nueva York, Garland Publishing, 1991.
- _____. "The school performance of immigrant minorities: a comparative view", en Jacob, E. y K. Jordan (eds.). *Minority Education: Anthropological Perspectives*, Norwood, NJ, Ablex, 1993.
- _____. "Exploring and Explaining the Variability, Cross-National Perspectives on the School Performance of Minority Students"; "Complicating the Immigrant/Involuntary Minority Typology", *Anthropology and Education Quarterly*, 1997, 28(3), 318-329; 431-447.
- Gigante, E. "Educación y pueblos indígenas en México: aportes a la construcción de una educación alternativa", en Warman, A. y A. Argueta (coord.). *Nuevos enfoques para el estudio de las etnias indígenas en México*, México, UNAM-Porrúa, 1991.
- _____. Formación de maestros para educación intercultural bilingüe, Informe de investigación, Fundación SNTE, UNESCO-OREALC, 1994a.
- _____. "El reto de pluralidad cultural y étnica a la educación pública, laica, nacional y democrática de calidad", *Primer Congreso Nacional de Educación. Educación pública de calidad y trabajo docente profesional: el compromiso sindical*, México, Fundación SNTE (documento de trabajo para discusión), 1994b.
- _____. "Una interpretación de la interculturalidad en la escuela", *Básica, Revista de la Escuela y del Maestro, Educación Intercultural*, 1995, 8, 48-52.
- Giménez, G. "La identidad social o el retorno del sujeto en sociología", *Identidad, III Coloquio Paul Kirchhoff*, México, IIA-UNAM, 1996.
- _____. "Cultura, territorio y migraciones, Aproximaciones teóricas", *Alteridades*, 2001, 11(22), 5-14.

- Gonzalbo, P. (coord.) *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, El Colegio de México/Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996.
- Gruzinsky, S. *El pensamiento mestizo*, España, Paidós, 2000.
- Hall, S. "Who needs 'identity'?", en Hall, S. y P. Du Gay (eds.). *Questions of cultural identity*, London, SAGE Publications, 1996.
- Hamel, E. "Políticas del lenguaje en América Latina", *Iztapalapa*, 1993, 29, 5-39.
- Hannerz, U. *Exploración de la ciudad*, México, FCE, 1986.
- _____. "Where we are and who we want to be", en Hedetoft, U. y M. Hjort (eds.). *The Postnational Self. Belonging and Identity*, Minneapolis, MN, University of Minnesota Press, 2002.
- Harkness, S. y Ch. Super. "Introduction", en Harmon, M., T. Smith, M. Martin, D. Kelly y A. Beaton. (eds.) *Parent's Cultural Belief System*, Nueva York, Guilford, 1996.
- Hayes, K. "Attitudes toward Education, Voluntary and Involuntary Immigrants from the Same Families", *Anthropology and Education Quarterly*, 1992, 23(2), 250-267.
- Henze, R. y K. Davis. "Authenticity and Identity: lessons from Indigenous language education", *Anthropology and Education Quarterly*, 1999, 30(1), 3-22.
- Hirabayashi, L. "Formación de asociaciones de pueblos migrantes a México", *América Indígena*, 1985, XLV (39), 579-598.
- _____. "La politización de la cultura regional: zapotecos de la Sierra Juárez en la ciudad de México", *América Indígena*, 1991, LI(4), 185-202.
- Holland, D., D. Skinner, W. Laohicotte y C. Cain. *Identity and Agency in Cultural Worlds*, Cambridge, Harvard University Press, 1998.

- Holland, D. y K. Leander. "Ethnographic studies of positioning and subjectivity: An Introduction", *Ethos*, 2004, 32(2), 127-140.
- Hornberger, N. "Continua of biliteracy", *Review of Educational Research*, 1989, 59(3), 271-296.
- _____. "Bilingual Education Policy and Practice in the Andes, Ideological Paradox and Intercultural Possibility", *Anthropology and Education Quarterly*, 2000, 31(2), 173-202.
- Huerta, C. "Los triquis", *Etnografía contemporánea de los pueblos indígenas de México, Región Pacífico Sur*, México, INI, 1995.
- INEGI, *Indicadores sociodemográficos de México (1930-2000)*, México, 2000.
- Ismail, M. y B. Cazden. "Struggles for indigenous education and self-determination: culture, context, and collaboration", *Anthropology and Education Quarterly*, 2005, 36(1), 88-92.
- Jacob, E. y K. Jordan. *Minority Education: Anthropological Perspectives*, Norwood, NJ, Ablex, 1993.
- Kearny, M. y S. Varese. "Latin America's Indigenous People, Changing identities and forms of resistance", en Halebsky, S. y R. Harris (eds.). *Capital, Power and Inequality in Latin America*. Colorado, Westview Press (Latin American Perspectives. Series, 16), 2001.
- Krotz, E. "Viaje, trabajo de campo y conocimiento antropológico", *Alteridades, Antropología y epistemología, UAM-I*, 1991, 1(1), 50-57.
- _____. "El estudio de la cultura en la antropología mexicana reciente: una visión panorámica", en Valenzuela, J. M. (coord.), *Los estudios culturales en México*, México, FCE (Biblioteca mexicana), 2003.
- Kuper, A. *Culture. The anthropologist's account*, Cambridge, Polity Press, 1999.

- Lave, J. y E. Wenger. *Situated Learning, Legitimated peripheral Action*, Nueva York, Cambridge University Press, 1991.
- Lee, S. *Unraveling the "Model Minority" Stereotype: Listening to Asian American Youth*, Nueva York, Teachers College Press, 1996.
- León-Portilla, M. *Siete ensayos sobre cultura náhuatl*, México, UNAM, 1958.
- _____. *Pueblos originarios y globalización*, México (conferencia dictada en primer semestre de El Colegio Nacional), 1997.
- Lestage, F. "Diseñando nuevas identidades, Las uniones matrimoniales entre los migrantes mixtecos en Tijuana, B. C., 1977-1996", *XIX Coloquio de Antropología e Historia Regionales, Zamora, Michoacán, Género, familia e identidades en la migración mexicana al Norte*, México, El Colegio de Michoacán, 1997.
- Lenkersdorf, C. "El mundo del nosotros", en Cohen, E. y A. Martínez (coords.). *Lecciones de extranjería, una mirada a la diferencia*, México, Siglo XXI/ IIF-UNAM, 2002.
- Levinson, B. "Social difference and school identity at a Mexican Secundaria", en Levinson, B., F. Douglas y H. Dorothy (eds.). *The cultural production of the educated person: Critical ethnographies of schooling and local practice*, Albany, SUNY Press, 1996.
- Levinson, B. y D. Holland. "The cultural production of the educated person, an introduction", en Levinson, B., F. Douglas y H. Dorothy (eds.). *The cultural production of the educated person: Critical ethnographies of schooling and local practice*, Albany, SUNY Press, 1996.
- Lewin, P. "La gente de la lengua completa (Yi nĩ'nanj nĩ'ñj). El grupo etnolingüístico triqui", en Barabás, A. y M. Bartolomé (coords.). *Configuraciones étnicas en Oaxaca. Perspectivas etnográficas para las autonomías, Vol. II, Mesoétnias*, México, INI/ INAH/ CONACULTA, 1999.

- Li, J. "Chinese conceptualization of learning", *Ethos*, 2001, 29(2), 111-137.
- Lindenberg, N. "Las luchas de la memoria: entre el pasado oral y el presente escrito", en López, L. e I. Jung (comps.). *Sobre las huellas de la voz*, España, Morata, 1998.
- Linger, D. "The identity path of Eduardo Mori", en Holland, D. y Lave, J. (eds.), *History in person. Enduring struggles, contentious practice, intimate identities*, Santa Fe, New Mexico, School of American Research Press, 2001.
- Lipka, J. y T. McCarty. "Changing the Culture of Schooling: Navajo and Yup'ik Cases", *Anthropology and Education Quarterly*, 1994, 25(3), 266-285.
- Litmanovich, J. A. *Cuando el archivo se hace acto. Ensayo de frontera, entre dos, psicoanálisis e historia, Michel de Certeau y Jacques Lacan*, México, Ediciones de la Noche, 2000.
- López, A. "Tensiones entre individuo y comunidad: la propuesta educativa triqui y los programas de formación cívica y ética en México", Tesis de Doctorado, México, DIE-CINVESTAV-IPN, 2003.
- López, L. "La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües", *Revista Iberoamericana de Educación, Educación, Lenguas, Culturas*, 1998, 17, 51-90.
- López, L., I. Yung y J. Palao. "Educación bilingüe en Puno: reflexiones en torno a una experiencia... ¿Qué concluye?", *Pueblos indígenas y educación*, 1987, 1(3), 63-106.
- López, L. y W. Küper. *La educación intercultural bilingüe en América Latina. Balance y perspectivas*, Cochabamba, Bolivia, 2004.
- Maldonado, B. *Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*, México, INAH (Etnografía de los Pueblos Indígenas de México. Serie Estudios monográficos) 2002.

- Marcus, G. y M. Fisher. *La antropología como crítica cultural. Un momento experimental en las ciencias humanas*, Buenos Aires, Amorrortu, 2000.
- Martínez, R. "Una cara indígena de Guadalajara: la resignificación de la cultura otomí en la ciudad", Tesis de Doctorado, México, UAM-Iztapalapa, 2001.
- Maurer, E. "¿Aprender a enseñar?, La educación en Takinwits, poblado Tseltal en Chiapas, México", *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 1977, VII(1), 85-103.
- McCarthy, C. *The uses of culture. Education an the limits of ethnic affiliation*, Londres, Routledge, 1998.
- McDermont, R. "Achieving school failure, an anthropological approach to illiteracy and social stratification", en Spindler, G. (ed.). *Education and Cultural Process: Anthropological Approaches*, 2 ed., Prospect Heights, IL, Waveland Press, 1987.
- Mehan, H., I. Villanueva, L. Hubbard y A. Lintz. *Constructing School Success, The Consequences of Untracking Low-Achievement Students*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.
- Mignolo, W. *Local histories/global designs, Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*, New Jersey, Princeton University Press, 2000.
- Millán, S. y Valle, J. *Línea 1. Estructura social y organización comunitaria*, <http://www.etnografia.inah.gob.mx/pdf/linea1>. (consultado en diciembre de 2005).
- Mitchell, W. "Pragmatic Literacy and Empowerment, An Aymara Example", *Anthropology and Education Quarterly*, 1994, 25(3), 226-236.
- Morris, P. *The Bakhtin Reader, Selected Writings of Bakhtin, Medvedev and Voloshinov*, Londres, Edward Arnold, 1994.

- Muñoz, H. *et al.* "Interpretación de la educación indígena bilingüe en México", en Muñoz, H. (coord.), *Un futuro desde la autonomía y la diversidad*, México, UV, 2001.
- O'Cadiz, M. y C. Torres. "Literacy, Social Movements, and Class Consciousness, Paths from Freire and the Sao Paulo Experience", *Anthropology and Education Quarterly*, 1994. 25(3), 208-226.
- Ohemichen, C. "Mujeres indígenas migrantes en el proceso de cambio cultural. Análisis de las normas de control social y relaciones de género en la comunidad extraterritorial", Tesis de Doctorado, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, 2001.
- Ogbu, J. *Minority Education and Caste, The American System in Cross-Cultural Perspective*, Nueva York, Academic Press, 1978.
- _____. "Variability in minority school performance: a problem in search of an explanation", *Anthropology and Education Quarterly*, 1987, 18(4), 312-334.
- _____. "Immigrant and Involuntary Minorities in Comparative Perspective", en Gibson, M. y J. Ogbu (eds.). *Minority Status and Schooling, A comparative study of immigrant and involuntary minorities*, Nueva York, Garland Publishing, 1991.
- _____. "Understanding cultural diversity and learning", en Banks, J. y M. Ch. Banks (eds.). *Handbook of research on multicultural education*, San Francisco, Jossey-Bass, 2001.
- Orozco, F. "La experiencia escolar de una maestra bilingüe", *Los niños monolingües zapotecas ante la educación primaria*, México, SEP/INI (Etnolingüística), 1982.
- Paradise, R. "Learning through social interaction, The experience and development of the Mazahua self in the context of the market", PhD dissertation, Department of Anthropology-University of Pennsylvania, 1987.

- _____. "El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación", *Revista Infancia y Aprendizaje*, Madrid, Estudios de Psicología cognitiva (separata), 1991.
- _____. *La socialización para la autonomía en un contexto interaccional mazahua*, México, DIE-CINVESTAV-IPN (Documentos DIE, 13), 1992.
- _____. "Spontaneous cultural compatibility, Mazahua student and their teachers constructing trusting relations", *Peabody Journal of Education*, 1994, 69(2), 60-70.
- _____. "Passivity or tacit collaboration, Mazahua interaction in cultural context", *Learning and Instruction Review*, 1996, 6(4), 379-389.
- _____. "What's different about learning in schools as compared to family and community settings?", *Human Development*, 1998, 41, 270-278.
- Parra, L. y J. Hernández. *Violencia y cambio social en la región triqui*, Oaxaca, Consejo Estatal de Población de Oaxaca, 1994.
- Peacock, J. y D. Holland. "The narrated self: life stories in process", *Journal of the Society for Psychological Anthropology*, *ETHOS*, 1993, 21(4), 367-384.
- Pérez Ruiz, L. "La identidad entre fronteras", en Bonfil, G. (coord.), *Nuevas identidades culturales en México*, México, CONACULTA (*Serie Pensar la cultura*), 1993.
- _____. "Jóvenes indígenas y relaciones interétnicas en las ciudades de México", *III Congreso Europeo de Latinoamericanistas, Cruzando fronteras en América Latina*, Amsterdam, 2002.
- _____. "El estudio de las relaciones interétnicas en la antropología mexicana", en Valenzuela, J. (coord.), *Los estudios culturales en México*, México, FCE, 2003a.

- _____. La comunidad indígena contemporánea. Límites, fronteras y relaciones interétnicas, ponencia presentada en *Seminario La comunidad a debate, Reflexiones en torno al papel de la comunidad en el México contemporáneo*, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, PROIMMSE/UNAM, 2003b.
- Peshkin, A. *Places of Memory, Whiteman's schools and native american communities*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1997.
- Philips, S. "Estructuras de participación y habilidad comunicativa: los niños de Warm Spring en la comunidad y en el salón de clases", en Cazden, C. y B. Hymes (eds.). *Functions of Language in the classroom*, Nueva York, Teachers College Press, 1972.
- _____. *The Invisible Culture: Communication in classroom and community on the Warm Spring Indian Reservation*, Nueva York, Longman Press, 1983.
- Podestá, R. y E. Martínez. "Sociolingüística educativa", en Bertely, M. (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad, Tomo 1, Educación y diversidad cultural, Educación y medio ambiente, La investigación educativa en México 1992-2002*, México, COMIE/SEP/CESU, 2003.
- Portes, A. y M. Zhou. "The New Second Generation, Segmented Assimilation and Its Variants among Post-1965 Immigrant Youth", *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 1993, 530, 74-98.
- Ribeiro, L. "Post-imperialismo, para una discusión después del post-colonialismo y del multiculturalismo", Brasilia (mimeo), 2000.
- Rockwell, E. "Etnografía y teoría en la investigación educativa", *Enfoques (Cuadernos del III Seminario Nacional de Investigación en Educación)*, Colombia, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica, 1986.

- _____. "La dinámica cultural en la escuela", en Álvarez. A. (ed.). *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997.
- _____. "Keys to appropriation: rural schooling in México", en Levinson, B., Douglas, F. & Dorothy, H. (eds.), *The cultural production of the educated person, Critical ethnographies of schooling and local practice*, Albany, SUNY Press, 1996.
- _____. "Constructing diversity and civility in the United States and Latin America: Implication for ethnographic educational research", en Levinson, B., S. L. Cade, A. Padawer y A. Elvir (eds.). *Ethnography and education policy across the Americas*, Westport, CT, PRAEGER, 2002.
- _____. "Indigenous accounts of dealing with writing", en McCarty, T. (ed.) *Language, literacy and power in schooling*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
- Rockwell, E. y J. Ezpeleta. *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*, México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1988.
- Rogoff, B. *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*, Nueva York, Oxford University Press, 1990.
- _____. *The cultural nature of human development*, Nueva York, Oxford University Press, 2002.
- Rogoff, B., R. Paradise, R. Mejía, M. Correa-Chávez y C. Angelito. "Firsthand Learning through intent participation", *Annual Review of Psychology*, 2003, 54, 176-195.
- Rosaldo, R. *Cultura y verdad, Nueva propuesta de análisis social*, México, Grijalbo/CONACULTA (*Los noventa*), 1989.
- Ruiz, I. "El MULT como una instancia política y social para el control y reproducción de la cultura en un contexto de migración", *México Indígena*, 2003, 2(6), 32-38.

- Rumbaut, R. "The New Californians, Comparative Research Findings on the Educational Progress of Immigrant Children", en Rumbaut, R. & Cornelius, W. (eds.), *California's Immigrant Children, Theory, Research, and Implications for Educational Policy*. San Diego, La Jolla, Center for US-Mexican Studies, University of California, 1995.
- Sánchez, L. "Comunidades sin límites territoriales", Tesis de Doctorado, México, Colegio de México, 1995.
- Schiff, B. "Talking about identity: arab students at the hebrew university of Jerusalem", *Ethos*, 2003, 30(3), 273-304.
- Semali, M. y J. Kincheloe (eds.). *What is indigenous Knowledge? Voices from the academy*, Nueva York, Falmer Press A member of the Taylor & Francis Group, 1999.
- SEP, *Prueba de colocación para el aprendizaje del español y de la lengua indígena*, México, DGEI, 1989.
- _____. *Plan y Programas de Estudio 1993, Educación Básica, Primaria*, México, 1993.
- _____. *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, México, 1996.
- _____. *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, México, DGEI-SEByN, 1999.
- _____. *Perfil de la educación en México*, México, 2000.
- _____. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, 2001.
- _____. *Educando en la diversidad, La escuela un espacio de encuentro y socialización entre culturas, Situación actual del proyecto, AENIM, Diversidad*, México, Secretaría de Servicios Educativos del D. F., 2002.
- _____. *Plan de estudios 1997, Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe, Fundamentos y estructura curricular*, México, 2005.

- Serpell, R. "Cultural models of childhood in indigenous socialization and formal Schooling in Zambia", en Hwang, C., I. Lamb e I. Sigel (eds.). *Images of Childhood*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1996.
- _____. *The significance of schooling, Life-journeys in an African society*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993.
- _____. "Cultural dimensions of literacy promotion and schooling", en Verhoeven, L. y C. Snow (eds.). *Literacy and motivation, Reading engagement in individuals and groups*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- Shimahara, K. et al. "Introduction", en Shimahara, N. K., I. Z. Holowinsky y S. Tomlinson-Clarke (eds.). *Ethnicity, Race and Nationality in Education, A global perspective*, Mahwah, NJ, The State University Of New Jersey / Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- (s/a), *Memorias del Primer Encuentro Triqui de Copala sobre Educación*, San Juan Copala, Oaxaca, 1998.
- Spindler, G. *Education and cultural process, Anthropological approaches*, 2a ed., Prospect Heights, IL, Waveland Press, 1987.
- Spiro, M. "Some reflection on cultural determinism and relativism with special reference to emotion and reason", en Shweder, R. y R. Levine (eds.). *Cultural Theory: Essays on Mind, Self and Emotion*, Nueva York, Cambridge University Press, 1984.
- Street, B. *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge y Londres, Cambridge University Press, 1988.
- Swisher, K. y D. Deyhle. "The styles of learning are different, but the teaching is just the same. Suggestions for teachers of American Indian Youth", en Johnson, J., V. Dupuis y J. Johansen (eds.). *Reflections on American Education, Classic and Contemporary Readings*. Massachusetts, Allyn & Bacon 1991.

- Todorov, T. *La conquista de América, El problema del otro*, 4ª ed, México, Siglo XXI, 1992.
- _____. *Deberes y delicias, Una vida entre fronteras, Argentina*, FCE, 2003.
- Traverso, E. *Cosmópolis, Figuras del exilio judeo-alemán*, México, Fundación Cultural Eduardo Cohen/UNAM, 2004.
- Trueba, H. "Culturally Based Explanations of Minority Students' Academic Achievement", *Anthropology and Education Quarterly*, 1988, 22(3), 270-287.
- _____. "The education of mexican immigrant children", en Suárez-Orozco, M. (ed.), *Crossing, Mexican immigration in interdisciplinary perspectives*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1998.
- Tuhiwai Smith, L. *Decolonizing Methodologies, Research an Indigenous Peoples*, New York, Zed Books Ltd./University of Otago Press, 1999.
- Valencia, A. *La migración indígena a las ciudades. Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de México*, México, INI-PNUD (*Serie Migración indígena*) 2000.
- Valenzuela, J. *El color de las sombras, Chicanos, identidad y racismo*, México, El Colegio de la Frontera Norte/Plaza y Valdés/UIA, 1998.
- Varese, S. "Challenges and prospects for indian education in México", *Prospects*, 1990, xx(3), 345-355.
- _____. "Identidad y destierro: los pueblos indígenas ante la globalización", *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 1997, xxiii(46), 19-35.
- _____. "Las diásporas indígenas de Latinoamérica", *Seminario de Las culturas de Iberoamérica en el siglo XXI*, OEI (en prensa), 2002.

- _____. "Indigenous Epistemologies in the Age of Globalization", en Poblete, J. (ed.), *Critical Latin American and Latino Studies, Cultural Studies of the Americas, Vol. 12*, Minneapolis, MN, University of Minnesota Press, 2003a.
- _____. "Language of Space. The territorial roots of the Indigenous Community in relation to Trans-communality", en Brown, J. (ed.), *Trans-communality. From the politics of conversion to the ethics of respect*, Filadelfia, Temple University Press, 2003b.
- Vargas, M. *Educación e ideología, Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*, México, CIESAS, 1994.
- Velasco, L. *El regreso de la comunidad: migración indígena y agentes étnicos. Los mixtecos en la frontera México-Estados Unidos*, México, Centro de Estudios Sociológicos-El Colegio de México 2002.
- Vila, P. *Crossing Borders, Reinforcing Borders*, Austin, University of Texas Press, 2000.
- Villenas, S. "The colonizer/colonized chicana ethnographer. Identity, marginalization, and co-optation in the field", *Harvard Educational Review*, 1996, 66(4), 711-731.
- Villenas, S. y D. Dehyle. "Critical race theory and ethnographics, Challenging the stereotypes, Latino families, schooling, Resilience and resistance", *Curriculum Inquiry*, 1999, 29(4), 120-160.
- Villoro, L. *Creer, saber, conocer*, 6ª ed., México, Siglo XXI, 1991.
- _____. *Estado plural, pluralidad de culturas*, México, Paidós/UNAM (Biblioteca Iberoamericana de ensayo), 2002.
- Warman, A. y A. Argueta. *Nuevos enfoques para el estudio de las etnias indígenas en México*, México, CIIH-UNAM/Porrúa, 1991.
- Warman, A., M. Nolasco, G. Bonfil, M. Olivera y E. Valencia. *De eso que llaman Antropología mexicana*, México, Aguirre Beltrán, 1970.

- Warren, K. "Indigenous activism across generations. An intimate social history of antiracism organizing in Guatemala", en Holland, D. y J. Lave (eds.). *History in person, Enduring struggles, contentious practice, intimate identities*, Santa Fe, New Mexico, School of American Research Press, 2000.
- Wax, M. "American Indian education as a cultural transaction", en Janni, J. A. J. y E. Storey (eds.). *Cultural Relevance and Educational Issues*, Boston, Little, Brown & Co., 1973.
- Willis, P. *Learning to Labour*, Westmead, England, Saxon House, 1977.
- Wenger, E. *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Cognición y desarrollo humano*, España, Paidós, 2001.
- Wolf, E. "Comunidades corporativas cerradas de campesinos en Mesoamérica y Java Central", *Antropología Económica, Estudios etnográficos*, Barcelona, Anagrama, 1981.
- _____. *Europa y la gente sin historia*, 2ª ed., Argentina, FCE, 1993.
- Zavala, V. *Desencuentros con la escritura, Escuela y comunidad en los Andes Peruanos*, Perú, Pontificia Universidad Católica del Perú/Universidad del Pacífico/Instituto de Estudios Peruanos, 2002.

ANEXOS

ANEXO 1

**Material de campo recopilado
en la primera etapa**

Escuela Agustín Rivera T.M.	Número	Duración
<i>Observaciones</i>		
Aula	1 (1^{er} grado)	Dos horas y media
Recreos	2	Una hora
Otros eventos: Día de las madres	1	Una hora
<i>Entrevistas</i>		
Directora no indígena	1	30 minutos
Maestros: Margarita (no indígena responsable). Secretaria no indígena*	1 (1^{er} grado) 1	60 minutos 30 minutos
Padres de familia indígenas:		60 minutos
Señor Marcos (triqui)	1	60 minutos
Señor Pedro (triqui)	1	
Señoras Marcia (triqui) y Juana (otomí)	2	60 minutos 60 minutos
Señoras Manuela y Juana (nahuas)	2	40 minutos
Señora Rosa (chinanteca)	1	
Niñas triquis de 6° grado	1	30 minutos

* La secretaria del turno matutino es maestra en el 4° grado "A" del turno vespertino.

Escuela Agustín Rivera T. V.	Número	Duración
<i>Observaciones</i>		
Aula	2 (4° "A")	Tres horas
Recreos	4	Una hora
Otros eventos: Junta de padres familia.	1	45 minutos
<i>Entrevistas</i>		
Director (otomí)	2	60 minutos
Maestros: Maestra Andrea (4° grado). Maestra Lulú (1 ^{er} grado).	1 1	40 minutos 50 minutos
Padres familia indígenas: Señor Gómez (triqui) Señor Roberto (triqui) y señora triqui Señora Juana (mazahua) Joven nahua (hermano)	1 2 1 1	45 minutos 60 minutos 35 minutos 30 minutos

ANEXO 2

El documento en que oficialmente se describe el proyecto se llama: *Educando en la diversidad. La escuela, un espacio de encuentro y socialización entre culturas*. Entre sus propósitos destaca:

- Detección de población indígena migrante en las escuelas primarias, así como la ubicación de asentamientos indígenas urbanos.
- Sensibilización a directivos y docentes que atienden alumnos indígenas migrantes.

- Capacitación y asesoría a profesores que atienden alumnos indígenas migrantes.
- Seguimiento y evaluación.
- Fomentar el respeto a la diversidad.
- Favorecer la recuperación y el reconocimiento de la lengua y la cultura de los grupos indígenas.

A continuación se presenta el número de escuelas y alumnos que fueron atendidos por este Programa en el ciclo escolar 2001-2002.

Cuadro I

Dirección operativa	Alumnos	Escuelas matutinas	Escuelas vespertinas	Escuelas de tiempo completo	Total de escuelas
1	471	18	21	—	39
2	973	50	43	6	99
3	210	15	11	4	30
4	42	4	5	1	10
5	168	13	16	2	31

Fuente: *Educando en la Diversidad. La escuela, un espacio de encuentro y socialización entre culturas.* Coordinación sectorial de educación primaria, México, enero, 2002.

En seguida se presentan datos, del total de 39 escuelas pertenecientes a la Dirección 1 de educación primaria, que mayor población de niños indígenas migrantes atienden.

Cuadro 2

Nombre de la escuela	Alumnos detectados	Familias detectadas
Lic. Ponciano Arriaga (T. M.) ¹	75	70
Lic. Ponciano Arriaga (T.V.)	26	24
Alberto Correa ²	65	42
Gabino Barreda (T. M.) ³	22	15
Gabino Barreda (T.V.)	43	28
Revolución (T. M.) ⁴	27	18
Revolución (T.V.)	10	8
Agustín Rivera (T. M.)	20	10
Agustín Rivera (T.V.)	11	10

Fuente: Coordinación sectorial de educación primaria, ciclo escolar 2001-2002.

¹ En esta escuela la principal población indígena que asistía es el grupo triqui, tanto en el turno matutino como el vespertino.

² La principal población indígena que asistía a esta escuela es la otomí. Asimismo, diversas instituciones como Conafe y organizaciones no gubernamentales trabajaron en esta escuela para apoyar a la población indígena.

³ Los grupos indígenas que atendió esta escuela, tanto en el turno matutino como en el vespertino, son mazahua y otomí.

⁴ En los dos turnos de esta escuela, principalmente asistía población indígena triqui.

Esta primera edición de *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional, y se terminó de imprimir en de 2008 en los talleres gráficos de

El tiraje fue de ejemplares más sobrantes para reposición