



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

POSGRADO EN PEDAGOGÍA

**ALUMNOS INDÍGENAS EN LA ESCUELA SECUNDARIA.
CONFIGURACIÓN DE SUS IDENTIDADES DESDE LOS
DISTINTOS PROCESOS FORMATIVOS DE
CONSTITUCIÓN DE SUJETO**

TESIS

PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

MARÍA DEL ROSARIO SOTO MÉNDEZ

DIRECTOR DE TESIS:

DR. GUNTHER DIETZ

Universidad Veracruzana, Instituto de
Investigaciones en Educación

Ciudad Universitaria, Cd. Mx., Marzo 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DIRECTOR DE TESIS

Dr. Gunther Dietz

SINODALES:

Mtra. Martha Corenstein Zaslav

Dra. Concepción Barrón Tirado

Dra. Monique Landesmann

Dra. Martha Josefina Franco García

Al concluir esta tesis de inmediato vinieron a mi mente aquellas personas, instituciones o situaciones que contribuyeron enriquecer los momentos formativos que experimenté en reflexión solitaria o compartida, los cuales fructificaron en los resultados de esta investigación.

Agradezco el apoyo que me brindó Conacyt para la realización del presente trabajo académico, el cual me permitió llevar a efecto desplazamientos importantes en los contextos de estudio, así como la permanencia en los mismos.

Mi reconocimiento y profundo agradecimiento a mi director de tesis, Dr. Gunther Dietz, quien con su capital académico y su calidad humana supo entender y compartir mis inquietudes en esta investigación.

Con agradecimiento infinito a mi Comité Tutorial: Concepción Barrón Tirado y Martha Corenstein Zaslav, así como a mis lectoras Monique Landesmann y Martha Josefina Franco García, por el tiempo dedicado a la revisión y asesoría de esta tesis. A todas ellas mi agradecimiento y reconocimiento por sus importantes contribuciones.

Agradezco al personal directivo y docente de la escuela secundaria “Alejandrina Rubio de Enriquez”, así como a las familias y alumnos indígenas de la región de estudio, por las experiencias e inquietudes compartidas.

Mi agradecimiento en especial a Martha Josefina Franco García, por sus palabras de aliento en mis momentos de quebranto y duda.

Con reconocimiento y agradecimiento a Manuel Sánchez Cerón y Sagrario Cruz Corte (q.p.d) por los comentarios y por los momentos compartidos.

Con cariño y respeto a mis padres Renato y Herlinda.

Por su titánica lucha por la vida, a mi cuñado Gerardo Rojas de la Fuente.

Con amor a mis hijos Marco Edgardo y Guadalupe del Rosario

Dedico esta investigación a las mujeres y a los alumnos indígenas de esta región de la sierra Norte de Puebla, esperando que sus anhelos de tener una vida justa y libre de violencia, deje de ser un ideal imaginado y se convierta en un derecho alcanzado

INDICE

INTRODUCCIÓN	6
Capítulo I. Configuración de identidades étnica. Referentes teóricos que abonaron a la reflexión	17
1.1 La globalización, fenómeno social y cultural de nuestro tiempo	17
1.2 Formación e identidad étnica. La experiencia como categoría de intermediación	21
1.2.1 El rasgo multirreferencial de los procesos formativos en la constitución del sujeto desde lo pedagógico	22
1.2.2 La experiencia, como categoría de intermediación	27
1.3 Identidad étnica: procesos políticos, sociales y contextuales que la envuelven	28
1.3.1 El multiculturalismo. Del uso social al pragmatismo pedagógico de la educación intercultural	35
1.4 La identidad étnica a la luz de las herramientas teóricas de la Antropología de la Interculturalidad	41
1.4.1 <i>La etnicidad</i> , fenómeno de larga duración en donde se cultivan las identidades étnicas	42
1.4.2 <i>La diferencia</i> , una categoría social construida históricamente para ocultar el problema de la desigualdad	44
1.5 Categorías de análisis del espacio intracultural	47
1.5.1 La lengua indígena	48
1.5.2 El territorio cultural	49
1.5.3 La economía intrafamiliar	49
1.5.4 La tradición	50
1.5.5 El parentesco	51
1.5.6 La religión	52
1.5.7 La indumentaria indígena	52
1.6 La <i>altercultura</i> y sus categorías de análisis	53
1.6.2 La experiencia formativa	54
1.6.3 La gestión del tiempo escolar	55
1.6.4 El salón de clases	56
1.6.5 El marco disciplinario	57
1.6.6 El receso escolar	58

Capítulo II. Perfil socioeconómico,cultural y educativo del contexto de estudio	60
2.1 El municipio de Cuetzalan del Progreso en el contexto de las 7 regiones económicas del Estado de Puebla	60
2.2 Los alumnos y las familias del grupo lingüístico náhuatl de esta región serrana	66
2.2.1 El contexto comunitario	75
2.3 La escuela secundaria. Su génesis en el contexto de estudio	79
2.4 Las recientes reformas educativas en México para la educación secundaria	88
Capítulo III. El posicionamiento metodológico	99
3.1 La perspectiva etnográfica	99
3.1.1 Delimitación de la temática investigada y las situaciones que la hicieron posible	107
3.1.2 La elección de los referentes empíricos y su relevancia en el estudio	109
3.2 La ruta etnográfica	110
3.2.1 La entrada al campo	112
3.2.2 La identificación de la informante clave	117
3.2.3 Las entrevistas semi-estructurada y a profundidad. Su posición análoga con la observación específica e inespecífica	122
3.2.4 El registro de observación de clase	124
3.2.5 El proceso analítico	127
3.3 La metodología narrativa	128
3.3.1 Los relatos de vida y su articulación con la etnografía	129
3.3.2 Criterios de selección de los alumnos en torno a los cuales se construyeron los relatos de vida	135
3.3.3 La entrevista biográfica. Representatividad y validez	136
3.3.4 Entrevistas biográficas e instrumentos aplicados en el primer relato de vida	137
3.3.5 Segundo relato de vida. Entrevistas biográficas e instrumentos etnográficos que le dieron sustento	138
3.3.6 El grupo familiar y su función antroponómica	140
3.3.7 Entrevistas familiares aplicadas para el primer relato de vida	141
3.3.8 Segundo relato. Entrevistas familiares que lo nutrieron	142
3.3.9 Las fuentes que nutrieron la construcción del “Yo” del primer relato	144

3.3.10 Las fuentes que nutrieron la construcción del “Yo” del segundo relato	148
3.3.11 La reconstrucción narrativa de los relatos de vida y el proceso analítico	152
Capítulo IV. Relatos de vida polifónicos de dos alumnos indígenas en la escuela secundaria	156
4.1 Sabino...de desertor presente a desertor ausente	157
4.1.1 Momentos de inflexión en la vida de Sabino	164
4.2 Ana Karen...en busca de un quizá	167
4.2.1 Momentos de gran calado en la vida de Ana Karen	181
4.3 El cruce de los relatos: “Mi vida y otras vidas”	183
4.4 La escuela y Yo desde mi condición étnica	186
Capítulo V. Desigualdad, pobreza y educación de alumnos y alumnas indígenas en la escuela secundaria	190
5.1 Desigualdad, pobreza y exclusión de las poblaciones indígenas en el contexto de la globalización	191
5.1.1 La desigualdad, fenómeno multidimensional y sus efectos socioeconómicos y culturales en la población indígena.	192
5.1.2 Desigualdad en el desarrollo de los pueblos indígenas	195
5.1.3 Desigualdad en la posición desde donde nombramos al otro	199
5.1.4 Desigualdad de derechos de la mujer indígena	204
5.1.5 Desigualdad en las oportunidades educativas de los alumnos indígenas en la escuela secundaria.	207
5.2 Emergencia de nuevas prácticas intrafamiliares y el abandono de otras más en el actual contexto global	210
5.2.1 Pérdida de emblemas identitarios y vínculos comunitarios	212
5.2.2 Economía intrafamiliar: desigualdad, pobreza, abandono del campo, migración, marginación y exclusión	217
5.2.3 Ensombrecimiento de la masculinidad hegemónica indígena	222
5.2.4 Alcoholismo en el espacio intrafamiliar, violencia y otros males	228
5.2.5 El rasgo pluriactivo y pluricapaz de la mujer indígena.	232
5.2.6 Los saldos de la salida de la mujer a trabajar fuera de casa	235
5.3 La escuela secundaria y la diversidad escolar: entre retos no resueltos y los nuevos desafíos que le impone el nuevo escenario global.	238

5.3.1 Los programas compensatorios en la realidad marginal de los alumnos indígenas en la escuela secundaria	249
5.3.2 El perfil del docente en la escuela secundaria	243
5.3.3 Los rasgos que distinguen la práctica docente en la escuela secundaria	247
5.3.3.1 Evaluación bimestral de inglés: what time is it 7:30?	250
5.3.3.2“Mi materia favorita en la escuela primaria siempre fue Matemáticas”	255
5.3.3.3 La clase de geografía: “¡esa clase sí me gusta!”	260
5.4 Lo que el alumno indígena aprende cuando no aprende el saber enciclopédico	266

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

Primeras precisiones	272
Causalidades y concatenaciones	274
Configuración de identidades	280
Lo que queda pendiente	282

BIBLIOGRAFÍA	284
---------------------	-----

Índice de mapas

Mapa No. 1 Puebla y sus 7 regiones económicas	62
Mapa No. 2 Ubicación geográfica del municipio de Cuetzalan del Progreso, Puebla	65
Mapa No. 3 Ubicación de las comunidades indígenas de origen de los alumnos en el municipio de Cuetzalan	77

Índice de cuadros

Cuadro No. 1 Plan y programa de estudio 1993	90
Cuadro No. 2 Plan y programa de estudio 2006	92
Cuadro No. 3 Instrumentos etnográficos y narrativos que abonaron a la construcción del primer relato	144
Cuadro No. 4 Instrumentos etnográficos y narrativos que abonaron a la construcción del segundo relato	148

Índice de esquemas

Esquema No. 1 Ruta de articulación teórico-	155
---	-----

metodológica	
Esquema No. 2 Momentos de inflexión en los dos mundos de vida de Sabino	166
Esquema No. 3 Momentos de gran calado en los mundos de vida de Ana Karen	182

Índice de fotografías

Fotografía No. 1 “La escuela secundaria”	88
Fotografía No. 2 Sabino: “aquí nací”	157
Fotografía No. 3 Ana Karen “de regreso a casa”	167
Fotografía No. 4 “El dormitorio”	218
Fotografía No. 5 “Vendimia en el tianguis dominical”	234
Fotografía No. 6 “Nixtamal en espera de ser molido”	235
Fotografía No. 7 “Ana Karen en misa de la comunidad”	278

ANEXOS	295
---------------	-----

INTRODUCCIÓN

La presente investigación está centrada en documentar, a través de distintas herramientas teóricas venidas de disciplinas del conocimiento como la pedagogía, la sociología, la antropología y la filosofía, los procesos de configuración identitaria de alumnos y alumnas indígenas egresados de primaria intercultural bilingüe, a partir de los distintos procesos formativos que dichos actores escolares experimentaron desde su inscripción en una escuela secundaria ubicada en un contexto urbano. En el marco de dicha orientación posicioné el concepto de formación, no desde la perspectiva que tiene lugar únicamente de manera institucionalizada, bajo el control de la práctica docente que da lugar a un tipo de formación requerida, "dada", "seguida", sancionada y certificada (Ferry, 1990: 43).

Me propuse poner especial énfasis en el concepto de formación que se expande hacia todos los ámbitos de la vida de cada sujeto, en sus múltiples actividades que desarrolla en su vida cotidiana, lo cual implica un trabajo del ser humano sobre sí mismo, sobre sus conductas (Franco, 2009: 116). Ello involucró poner la atención en el sujeto que se transforma a partir de sus realidades. En esta idea se apuntó a documentar los nuevos espacios en los que los citados actores escolares entraron en contacto, como el contexto urbano, en que establecieron nuevos procesos dialógicos desde su particular condición étnica, las amistades, las heridas, los fracasos y los éxitos (Dubet & Martuccelli, 1998: 14), pero también en relación a los dos mundos de vida en que dichos actores escolares se mantuvieron itinerantes.

El primer mundo de vida lo representó en esta investigación, el grupo de familias de la comunidad indígena a la que pertenecen los sujetos de estudio, al cual nombré espacio intracultural. En relación a dicho contexto me propuse documentar las prácticas intrafamiliares que identifican a estas familias desde su relación comunidad-comunalismo¹. El segundo mundo de vida lo representó la escuela

¹ Binomio conceptual del que abundaré en el apartado teórico.

secundaria (también nombrado espacio *altercultural*). Aquí cabe hacer la acotación para precisar que si bien ubiqué a dicho espacio como el nuevo contexto que pone en contacto a los alumnos y las alumnas indígenas con otras experiencias formativas, alejadas de las prácticas organizacionales y principios éticos que dichos actores escolares han construido y sedimentado desde sus referentes de pertenencia. Por otro lado también posicioné como un ámbito relacional con la intracultura en que ambos mundos sociales (intracultura y *altercultural*) se entrelazan dialécticamente.

Así también se posicionó en esta investigación a la escuela secundaria como un espacio de cruce de culturas: escolar, comunitaria y familiar, en donde todos los sujetos interactuaron a partir de su apropiación individual (Cortón, 2011: 5) en torno a saberes, prácticas, sentidos, significados y experiencias que le dieron contenido a la experiencia formativa de los alumnos. En este sentido Dubet & Martuccelli, plantean que la escuela “no sólo produce calificaciones y niveles de competencia, produce también individuos con cierta cantidad de actitudes y disposiciones” (Dubet & Martuccelli, 1998: 11) en que se entretajan relaciones, estrategias y significaciones que comprometen a una multiplicidad de relaciones y esferas de acción (1998: 14-15).

Se trata además de una investigación que está permeada por mis experiencias formativa y laboral (Woods, 1988: 15), dado que éstas representaron la idea germinal que me condujo a establecer un puente entre la escuela primaria intercultural bilingüe y la escuela secundaria federal. Todo ello en el objetivo de documentar el proceso de configuración de las identidades de los alumnos y alumnas indígenas que logran adscribirse a dicho nivel educativo desde su condición étnica marcada por la desigualdad, la pobreza, la marginación y la exclusión.

En torno a la temática planteada delimité tres preguntas de investigación, siendo éstas: ¿Cuáles son las prácticas organizacionales que identifican a los alumnos y alumnas indígenas en su ingreso a la escuela secundaria? ¿Cómo construyen y significan su experiencia formativa dichos actores escolares en el contexto cotidiano

de la escuela secundaria desde su condición de alteridad? y ¿Qué impacto genera en la identidad de los alumnos y las alumnas indígenas, las distintas experiencias formativas de constitución de sujeto a partir de su ingreso y trayecto por la escuela secundaria? En torno a las citadas preguntas de investigación delimité como objetivo: *documentar los procesos de configuración de identidades de alumnos y alumnas indígenas en la escuela secundaria, a través de las distintas experiencias formativas -vitales e educativas- que los constituyeron.*

Una breve revisión al tema

Existe un importante número de académicos (Sandoval, 2000; Lévinson, 2002; Quiroz, 2004; Ducoing, 2009), entre otros investigadores más, que han realizado trabajos de fundamental relevancia en torno a la escuela secundaria. Sus investigaciones están inscritas en distintas líneas de investigación, las cuales abordan temas como: la cultura escolar en dicha institución, las motivaciones estudiantiles, el saber enciclopédico y fragmentado que en ella se promueve, sus antecedentes, retos acumulados y nuevos desafíos que le demanda esta nueva era global, por citar algunos ejemplos. Sin embargo, es de mi interés poner en texto dos trabajos que abordaron temas afines a esta investigación y que están en relación a los alumnos en la escuela secundaria, o bien, con aspiraciones de ingresar dicha institución.

Hago una particular distinción de estos trabajos con el propósito de mostrar las metodologías empleadas y las teorías que en que se inscriben, dado que se acercan un poco a la temática que desarrollé a través de esta investigación. Dichos trabajos llevan por título: la “Construcción de identidades de los estudiantes en su tránsito por la escuela secundaria”, desarrollado por Silvia I. Martínez y Rafael Quiroz, y el segundo trabajo se titula: “La construcción de los caminos a la escuela secundaria desde mi escuela bilingüe y bicultural de Yucatán”, realizado por Medardo Tapia. El propósito de esta breve revisión de dichas investigaciones lleva el propósito de mostrar los trabajos que se han desarrollado en relación a este campo del conocimiento, así como las metodologías y teorías utilizadas.

La primera investigación que he citado se trata de un trabajo de corte etnográfico, orientado a documentar el proceso de “construcción de identidades de los estudiantes en su tránsito por la escuela secundaria”. Dicha investigación fue realizada en una escuela secundaria ubicada en una zona popular del Estado de México, en donde se aplicaron 34 entrevistas semi-estructuradas a estudiantes de la citada institución, con “algunas observaciones que posibilitaron un primer contacto”². En dicha investigación se le otorga centralidad al concepto de identidad, del cual se apropian los autores para hacer referencia a un proceso en que se experimenta una negociación de significados en relación a: 1) experiencia negociada, en que definimos quiénes somos por las maneras en que experimentamos nuestro Yo por medio de la participación; 2) como afiliación a comunidades, en que definimos quiénes somos desde lo familiar y desde lo desconocido; 3) como trayectoria de aprendizaje, en que definimos quiénes somos en relación de dónde venimos y hacia dónde vamos; 4) como nexo de multiafiliación, en que definimos quienes somos por las maneras en que conciliamos nuestras diversas formas de afiliación en una sola identidad; y 5) como relación entre lo global y lo local, en que definimos quiénes somos, negociando maneras locales de pertenecer a constelaciones en que se manifiestan estilos y discursos más amplios (Martínez y Quiroz, 2007: 262).

Dichos autores plantean que la negociación ocurre entre lo individual y lo social y en relación a múltiples realidades que vive cada actor en el contexto de la vida cotidiana. En esta idea ponen en la mira el concepto de “apropiación”, para referir al proceso en que cada sujeto aprende a usar los sistemas de usos y expectativas de cada mundo particular, a través de los cuales el sujeto moldea su mundo y moldea su identidad. En la situación de alumnos en tránsito de la escuela primaria a la escuela secundaria, los autores destacan que la primera institución representa para ellos lo familiar, y la segunda lo desconocido hasta ese momento, en que entrarán en un proceso negociación de significados que darán lugar a la

² Palabras textuales de dichos autores.

configuración de las identidades de los alumnos en la escuela secundaria (2007: 263).

Entre los hallazgos encontrados por los autores está -en un primer momento-, que lo central en la vida cotidiana escolar de los estudiantes de nuevo ingreso, es estar ante lo desconocido, en un plantel cargado de mal prestigio, lo cual genera en dichos sujetos escolares ansiedad y miedo. Para los alumnos de segundo y tercero, lo inicialmente desconocido ahora les resulta familiar, el miedo se transforma en confianza y se refuerza la construcción de significados positivos sobre la escuela, los cuales se asocian con el discurso de “libertad e igualdad de los maestros”. Destacan que entre las alternativas de afiliación de los alumnos de segundo y tercero son más abiertas e involucran un proceso de multifiliación, dentro de ellas: la del grupo escolar al que pertenece, a la del grupo de amigos y al sentido de pertenencia al plantel.

En síntesis, los autores inscriben la construcción de identidades en un proceso de relación entre lo general, el ser adolescente y o local, y el ser adolescente estudiante. Afirman que las prácticas y discursos de esta escuela y sus maestros, posibilitan concluir que “...en su tránsito en por la misma, estos adolescentes tienen la posibilidad de construirse una identidad positiva, tanto en su referencia a la escolaridad como a la escuela” (2007: 280). El segundo trabajo titulado “La construcción de los caminos a la escuela secundaria desde mi escuela bilingüe y bicultural de Yucatán”, es un trabajo realizado por el investigador, Medardo García, quien toma como referente inmediato de su trabajo, el paquete didáctico: “Camino a la Secundaria”, el cual se venía utilizando en las escuelas bilingües como instrumentos de indagación para describir las percepciones y opiniones de los estudiantes en cuanto a los temas tratados en relación a las capacidades potenciales de los estudiantes para “conocer e imaginar”; “querer, jugar y expresarse artísticamente”; “caminar con rumbo y tener un proyecto”; “escuchar, decir y comunicar”; “conseguir alimentos y cuidar la salud”.

A decir por el autor, se trata de temas de aplicación incluidos en el paquete didáctico, así como un cuestionario de evaluación de los mismos materiales. Sin

embargo, los temas fueron adaptados y acotados para dicha investigación a un cuestionario de 18 preguntas para la “pre” y la “pos” evaluación. Por cuestiones operativas, el autor sintetizó estas 18 preguntas en 6 temas detonadores, siendo éstos: 1) conocimiento de sus derechos de continuar estudiando la secundaria; 2) nuestras múltiples capacidades, 3) de los derechos y obligaciones en casa; 4) con quién me identifico más; 5) áreas de desarrollo humano y personal; y 6) mis proyectos. Después de aplicar la pre-evaluación, el autor comenta que se aplicó el paquete didáctico, “Camino a Secundaria” durante tres días en dos grupos de sexto de la comunidad de Chacsinkin. En dicha aplicación participaron los maestros bilingües de sexto año, un asesor bilingüe de la Subdirección de Educación Indígena y estudiantes bilingües de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Posterior a aplicación de dichos materiales didácticos se aplicó la pos-evaluación.

Como última actividad etnográfica, el autor menciona que se aplicaron entrevistas a profundidad a dos niños y dos niñas de Chacsinkin, dos niñas de Tahdziu, así como a sus padres de familia. También se recogió información sobre la comunidad, el presidente municipal de Chacsinkin y otros docentes y habitantes de la comunidad. Dentro de los hallazgos encontrados, éstos dan cuenta que dentro del marco de las alternativas y posibilidades que las niñas y niños de Chacsinkin tienen para ingresar a dicho nivel educativo, la pobreza familiar, en palabras del autor, “les cierra el camino a la secundaria, como resultado de una sociedad y un Estado que los discrimina y margina económica y socialmente” (Tapia 2002: 75). Destaca además, que el reconocimiento de las capacidades observadas en niñas y niños dentro de la escuela, en relación a su propio aprovechamiento académico y a su propia percepción de su actuación escolar, les abre posibilidades.

Éstas son en síntesis las investigaciones que dan cuenta de la contribución específica que tienen en cuanto a adentrarse en el mundo de los significados de los alumnos en relación a su experiencia en la escuela secundaria, como fue el primer caso, o bien, estando en una posición de alumno indígena de sexto grado que identifica sus posibilidades de ingresar a dicho nivel educativo, como se mostró en

la segunda revisión a la temática. En ambas investigaciones identifiqué que algunos contenidos muestran algunos rasgos comunes en relación a la presente investigación. Sin embargo, como lo he expresado en los primeros párrafos de este apartado introductorio, esta investigación no va en dirección a identificar procesos de configuración identitaria en relación a una identidad institucional o a una identidad nacional, como tampoco en analizar las posibilidades que tienen los alumnos indígenas de ingresar a dicho nivel educativo.

La presente investigación está orientada, como he mencionado, en identificar los distintos procesos formativos de constitución de sujeto que experimentaron los alumnos y alumnas indígenas de la región de la sierra Norte de Puebla, a partir de su ingreso y trayecto por la escuela secundaria. Dicho proceso formativo lo puse en relación a los dos mundos de vida en que los citados actores escolares se mantuvieron itinerantes. De igual manera ambos mundos de vida se enmarcaron en el actual escenario global, por representar un fenómeno social y cultural de nuestro tiempo.

La articulación teórica

Para acercarme a la realidad encontrada en los dos mundos de vida articulé un engranaje teórico interdisciplinario, a fin de tender puentes de inteligibilidad epistémica entre los aportes teórico-conceptuales de distintas disciplinas de las humanidades como: la pedagogía, la antropología, la sociología y la filosofía, prioritariamente. Esta mirada interdisciplinaria posibilitó lograr una mejor comprensión del fenómeno investigado, la cual desarrollé de manera cuidadosa desde el primer capítulo que dediqué al posicionamiento teórico, porque fue en ese preciso momento en que me propuse establecer un diálogo con las disciplinas señaladas, en el marco de la perspectiva posestructuralista.

Se trata de una perspectiva pensada para generar y promover formas alternas de práctica y poder, la cual vinculé con la estrategia de deconstrucción de Derrida, en donde los esquemas binarios y jerarquizantes quedan excluidos en la percepción y/o construcción de las diferencias, así como la frontera del “nosotros” y “los otros”.

Gibson señala al respecto que la construcción del significado es “un proceso inacabado carente de rasgos esenciales que “anclen” la palabra, el cual da lugar múltiples contextualizaciones y a múltiples lecturas de un mismo hecho” (Gibson, 2003: 7).

Desde este posicionamiento fue posible dar cabida a los aportes teóricos de la vertiente crítica y pos-esencialista de las disciplinas sociales antes mencionadas, pero también permitió la incorporación de nuevos horizontes y marcos interpretativos en el objetivo de comprender dicha realidad. Esta articulación de saberes interdisciplinarios dio lugar a un análisis enriquecido a través de distintas herramientas conceptuales, como es el caso la antropología crítica de Dietz (2003), y la pedagogía pos-colonial de Medina (2009), cuyos planteamientos me llevaron a poner en la mira los marcos de referencia de “lo propio” de los alumnos y alumnas indígenas, a través de las prácticas organizacionales intrafamiliares³ que dichos actores escolares han construido social e históricamente, y que movilizan en su espacio cotidiano en su condición de “otredad”⁴.

Así también, a través de estos aportes teóricos advertí la importante y complementaria relación que existe entre identidad étnica y cultura, en el objetivo de explicar la formación social del sujeto en situación contextual, comunal e histórica (Dietz, 2003; Medina, 2009: 10). Dichos conceptos fueron revisados y analizados a la luz de los aportes de la antropología crítica y postestructuralista de Bartolomé (2006) y de la Antropología de la Interculturalidad de Dietz (2003). En cuanto a la cultura, Bartolomé posiciona a dicho concepto de igual manera a partir de un criterio organizacional, el cual como he mencionado, le da ese rasgo de construido socialmente a través del tiempo y con experiencias de cambio.

³ Hago alusión al concepto de “prácticas organizacionales” para destacar las formas de organización interna de las familias indígenas de esta región serrana, las cuales han construido social e históricamente, y que por el mismo hecho muestran un rasgo cambiante.

⁴ Dietz define la “otredad” a partir de una mirada descolonizada de sus originales contextos exotistas y asume dicho concepto como un recurso metódico que permite descencializar “lo propio” y “lo ajeno”, convirtiéndolo en una categoría relacional que operacionaliza la oposición *Emic* y *Etic* (Dietz, 2003: 132).

Dentro de esta misma vertiente crítica de la antropología identifiqué el articulado y complementario binomio comunidad-comunalismo propuesto por Floriberto Díaz, quien desarrolló dicha dualidad conceptual para dar cuenta de los aspectos que rigen las prácticas organizacionales de la vida comunitaria en su dimensión cotidiana, las cuales, a decir por dicho autor, se entretajan en el espacio territorial marcado por una historia común, por una variante de lengua nativa y por una organización social (Díaz: 2004: 367). Estos ámbitos de la realidad comunitaria son dinamizados en su conjunto por el concepto de *comunalidad*, es decir, por la relación espiritual que desarrollan los habitantes de la comunidad a través de prácticas que son alimentadas por un código ético e ideológico que determina conducta política, social, cultural, económica y civil de sus habitantes (Díaz, 2004: 267).

Así también los planteamientos de la antropología crítica de Bartolomé (2006) y la sociología post-esencialista de Giménez (2000), abonaron para la construcción de las categorías de análisis con las que trabajé en dicho contexto. Dicha categorías no fueron construidas para hacer un recuento de rasgos descriptivos que se puedan inferir, éstos los delimité en función a la base organizativa de las diferentes formas de vida étnica (Barth, 1976: 17-18) teniendo como categoría de intermediación el concepto de "límite étnico". A través de dicho concepto fue posible analizar la persistencia de ciertos rasgos identitarios de grupos étnicos, a pesar del tránsito personal o interacción con otros grupos culturales (Barth, 1976: 10-15).

Para la construcción de las categorías de análisis de la *altercultura* fueron sustantivas las contribuciones de la sociología crítica de Dubet & Martuccelli, quienes a través de sus planteamientos mostraron la importancia de ir más allá de analizar sólo planes y programas de estudio, roles y métodos de trabajo de docentes (Dubet & Martuccelli, 1998:11-15). Los autores proponen centrar la atención en la manera en que los alumnos construyen su experiencia formativa, en cómo establecen relaciones, estrategias y significaciones en el inter-juego de una multiplicidad de relaciones y ámbitos de acción. En esta idea tuve como principio que ésta no es la primera experiencia formativa institucionalizada que los alumnos

y las alumnas indígenas han tenido, dado que dichos sujetos ya han pasado por experiencias escolarizadas y no escolarizadas desde sus primeros años de vida, las cuales representaron los primeros pasos que fueron moldeando su propia identidad.

Estructura de la investigación

Para dar dirección a esta investigación delimité las preguntas de investigación y el objetivo que enmarcaron el desarrollo de este trabajo bajo la siguiente estructura: el primer capítulo lo centré en dar cuenta del posicionamiento teórico asumido en esta investigación, del que realicé una breve recapitulación en el apartado anterior. Dicha bagaje teórico me llevó a identificar un engranaje conceptual con el que me acerque en un primer momento a documentar los procesos y situaciones que abonaron a la configuración de las identidades étnicas desde lo pedagógico. En dicho capítulo también están contenidas las categorías de análisis con las que me adentré a los dos mundos de vida que mencioné en párrafos anteriores.

El segundo capítulo lo orienté a dar cuenta de las perspectivas metodológicas que guiaron el camino a seguir en esta investigación: la ruta etnográfica desde la perspectiva crítica, la cual pone el acento en el análisis de los significados que los distintos sujetos asignan a sus prácticas y saberes construidos socialmente e históricamente, evitando la tradicional práctica de esencializar a *los otros*, para anteponer el respeto de la capacidad de las personas de transformar sus culturas y sus mundos. A través de dicho capítulo di cuenta además, de los instrumentos etnográficos y narrativos aplicados a los sujetos y en los contextos de estudio.

En cuanto a la segunda perspectiva epistémico-metodológica, ésta la orienté hacia la metodología biográfico-narrativa, en donde cobraron forma dos relatos de vida de una alumna y un alumno, ambos de origen étnico y hablantes de la lengua náhuatl, quienes fueron elegidos bajo criterios específicos con el propósito de documentar la experiencia vivida desde la dimensión diacrónica⁵. Los instrumentos

⁵ Bertaux sostiene que a través de la estructura diacrónica es posible identificar acontecimientos de gran calado que han sucedido en el tiempo y que, por tanto, entre dichos acontecimientos existen relaciones previas y posteriores que el sujeto memoriza en su orden temporal y los reproduce en su propio relato (Bertaux, 2005: 79).

narrativos los articulé con la información que recuperé a través de los distintos instrumentos etnográficos, mismos que en su conjunto abonaron a la construcción de mencionados relatos de vida. Debido a este hecho dichos relatos adquirieron un rasgo polifónico, porque en él están presentes las voces de distintos actores escolares, sin que dicha situación hiciera perder centralidad a las voces de los sujetos que fueron invitados a narrar sus experiencias de vida a partir de su adscripción étnica y educativa.

El capítulo tercero está centrado en dar cuenta de la realidad contextual de las comunidades étnicas de origen de dichos alumnos, así como del municipio en el que se inscriben, en donde puse especial atención en los distintos ámbitos que rigen la vida comunitaria, desde lo social, lo económico, lo político, lo cultural y la realidad educativa. El cuarto capítulo está dedicado a la construcción de los dos relatos de vida de los alumnos elegidos para este objetivo, en que llevé a efecto el cruce de los mismos con el propósito de establecer procesos comparativos a partir de realidades comunes, y con ello estar en posibilidad de identificar los puntos de inflexión o momentos de gran calado que dejaron su impronta en la vida de los sujetos de estudio. El quinto y último capítulo lo centré en realizar el análisis de la realidad encontrada a la luz de la teoría que lo explica, teniendo como marco el actual contexto global. A través de dicho análisis identifiqué la emergencia de nuevos conceptos que explican la experiencia formativa de los alumnos y alumnas indígenas en su ingreso y trayecto por la escuela secundaria.

En síntesis, se trató de un trabajo complejo, sistemático y cuidadoso que me sumergió en el mundo de las identidades étnicas, asumiendo la complejidad que las envuelve en el marco del dinamismo que le imprime este arremetedor escenario global. Los hallazgos se muestran en cada capítulo, y con más énfasis en el apartado que nombré “Conclusiones y perspectivas”. Es en torno a dichas precisiones que cierro este apartado que dediqué a mostrar a *grosso modo* los objetos, las acciones y las transformaciones que experimentó esta investigación desde su fase inicial hasta llegar a la parte final de la misma.

Capítulo I. Configuración de identidades étnicas. Instrumentos teóricos que abonaron a la reflexión

Inicio este apartado con una breve acotación en relación al concepto de “configuración”, el cual retomé como noción que apela a un fenómeno social, procesual y cambiante que se entreteje entre líneas de tensión, de alianzas, de lealtades y deslealtades (Bartolomé, 2006; Aguirre, 2009), lo cual me llevó a adentrarme en los itinerarios locales y traslocales de los alumnos investigados, mismos que se tradujeron en espacios formativos de constitución de sujeto que nuestros actores escolares experimentaron desde su realidad particular.

1.1 La globalización, fenómeno social y cultural de nuestro tiempo

Para situar el análisis de los referentes teóricos que se revisaron en este capítulo, consideré sustantivo tener como marco el actual fenómeno global, por su trascendental carácter histórico, económico, social y cultural que le identifica. Todo ello con el propósito de buscar un continuo equilibrio dialéctico entre “...lo más local del detalle local, y lo más global de la estructura global” (Geertz, 2004: 89) y acercarme con ello a un punto en que ambos se expliquen. Empiezo por destacar que la globalización representa un fenómeno multidimensional que involucra importantes y complejos cambios en lo económico, lo político, pero sobre todo en lo social y cultural de nuestro tiempo (Robinson, 2007: 26). Robinson define a la globalización como:

“...la dinámica estructural subyacente que impulsa los procesos ideológicos, económicos y culturales del mundo del siglo XXI, y por ese mismo hecho está vinculada a nuestras biografías individuales y de grupo” (Robinson, 2007: 17).

Para abordar con pertinencia dicho fenómeno me posicioné desde la teoría del capitalismo global de Robinson, la cual ofrece un importante marco macro-conceptual que posibilita identificar, para esta investigación en particular, el impacto

que la globalización despliega hacia los dos mundos de vida de los alumnos y alumnas indígenas, objeto de estudio. De ahí empiezo por mencionar que dicho fenómeno de la globalización se inició en el mundo corporativo en la década de los 60, el cual entró en el discurso público en la década de los 90, no libre de tensiones y de controversias, mismas que siguen vigentes en tiempos actuales (Robinson, 2007: 17).

Robinson plantea que la globalización representa una nueva época del capitalismo, la cuarta para ser exactos, la cual está orientada a “maximizar utilidades” a través de procesos de producción flexibles que desplazan los modos de acumulación fordista que le antecedió (Robinson, 2007:10). Cabe mencionar que la primera etapa del capitalismo se distinguió por su emergencia desde su capullo feudal en Europa, la cual tuvo como rasgo distintivo sus ambiciosos procesos de producción y acumulación capitalista, con su imperativo de expansión hacia el exterior. Este hecho condujo, como bien sabemos, a un período de colonialismo e imperialismo que involucró actos de conquista y sometimiento en América Latina, para nuestro caso, para luego incorporarla a dicho sistema y abrir paso a una “acumulación primitiva”⁶ de 1492 y 1789 (Robinson, 2007: 3-19).

La segunda época se conoce como de “capitalismo competitivo” o clásico, en torno al cual tuvieron lugar algunos fenómenos socio-culturales como: la Revolución Industrial, el surgimiento de la burguesía, la Revolución Francesa y la revolución manufacturera del siglo XVIII. La tercera época por su parte estuvo marcada por “el surgimiento del capitalismo (monopolio) corporativo, en que privó la afirmación de un solo mercado mundial y la conformación del sistema Estado-Nación”⁷, en torno al cual se organizó el capitalismo mundial. La situación en común que distinguen a las tres primeras épocas que antecedieron al capitalismo global, fue el hecho de que su producción se sustentó en la presencia de una clase desposeída de los medios de producción y una clase poseedora de los mismos, situación que dio cauce a la citada acumulación “primitiva”. La historia nos ha mostrado que la clase desposeída se

⁶ La acumulación “primitiva” se genera cuando la gente es separada de los medios de producción, o pérdida de tierras en favor de los acreedores, con un tinte eminentemente expansionista.

⁷ Ibid.

fraguó al calor de actos de barbarie, como masacres, robos, usurpaciones y engaños, entre otros actos de igual envergadura.

En tiempos actuales estamos siendo testigos del arribo de una cuarta época a la que se le ha llamado “globalización”, la cual pone fin a la era de acumulación primitiva y modifica y transforma de manera importante el funcionamiento del mundo en que vivimos. Tiene como rasgo característico el surgimiento del capital trasnacional, el cual deja atrás la fase del capitalismo mundial del Estado-Nación, junto con sus rígidas estructuras organizativas, políticas y reguladoras del capital, así como el modelo de producción fordista localizado nacionalmente (Robinson, 2007: 16-23). De ahí que, siendo el capital trasnacional el principal rasgo de la globalización, Robinson delimita tres dimensiones que giran en torno a su teoría económica del capitalismo global, las cuales posibilitan comprender mayormente dicha teoría, siendo estas: 1) la producción trasnacional; 2) los capitalistas trasnacionales; y 3) el Estado trasnacional que lo favorece⁸.

En cuanto a los sistemas de producción trasnacional, éstos se fragmentan y se integran externamente dentro de circuitos globalizados que dan lugar a diferentes fases de producción a escala mundial, desplazando el concepto de “igualdad de condiciones” de mercancías, así como en los sistemas de producción nacionalmente localizados. En este nuevo sistema, tanto la producción como la firma dejan de ser esencialmente nacionales⁹. Se trata de un modo de producción “flexible” que trae consigo nuevas subdivisiones y especializaciones en la producción, pero, además, nuevas técnicas gerenciales, subcontratación (*outsourcing*), formales e informales, negocios trasnacionales que promueven la concentración de mano de obra barata y regulaciones elásticas que favorecen a esta nueva clase capitalista global¹⁰. De igual manera se abre paso a importantes flujos comerciales ahora más complejos, transformados en estructuras caleidoscópicas basadas en la fragmentación y en relocalizaciones geográficas a escala global.

⁸ Ibíd.

⁹ Ibíd.

¹⁰ Ibíd.

Los capitalistas globales, quienes son parte importante en este nuevo modelo económico, asumen el comando y control de la economía global y, a la vez, descubren su capacidad para promover su capital por todo el mundo, buscando los sitios más ventajosos (paraísos fiscales que promueven la mano de obra barata, bajos impuestos y regulaciones elásticas) favorecidos por la tercera dimensión de la teoría que sustenta dicho autor, un Estado transnacional que a través de acuerdos políticos eliminan obstáculos para que los capitalistas globales promuevan su capital por todo el mundo (Robinson, 2007: 25). No obstante, esta nueva economía global no podría ser posible sin la presencia de nuevas tecnologías globalizantes en materia de comunicación e información, transportes, mercados, automatización, robotización que permiten que el capital sea global, pero además promueve la generación de nuevos patrones de acumulación, mismos que Robinson denomina acumulación “profunda”, la cual se encuentra alejada de las aspiraciones expansionistas que caracterizaron las primeras tres épocas.

Uno más de los puntos sustantivos que lleva implícito el fenómeno de la globalización es la cultura, la cual muestra una doble cara en relación a este modelo económico global: una cara que invita a la interconexión, a adherirnos a todos y otra, que oculta las relaciones de desigualdad económica, social y cultural en donde los sectores vulnerables, en particular los indígenas, padecen ahora con más crudeza los efectos de un modelo económico consumista, individualista, sexista, antagonista y hasta violento (Gasché, 2011). El fenómeno global favorece de igual manera la “marginación cultural”, al promover nuevos “estilos de vida” y “patrones de consumo posmoderno” a los que muy pocos pueden acceder (Robinson, 2007: 47). Son precisamente los sectores vulnerables de la población, quienes personifican la privación y explotación económica, lo cual trae consigo el agravamiento de los problemas sociales de desigualdad, pobreza, marginación y exclusión social que históricamente han encarnado.

En el marco de dichos puntos de reflexión pongo en el centro de este análisis, los efectos que este fenómeno de globalización está teniendo en relación con la configuración de identidades étnicas de los alumnos indígenas a partir de su

inscripción a la escuela secundaria general, para este caso particular. Para ello es importante recordar que el conocimiento transmitido/adquirido que la escuela ha promovido desde la tercera época del capitalismo (conformación del Estado-Nación) tuvo como sustento una plataforma y bases de conocimientos disciplinarios relativamente reducidos y estables que facilitaban de alguna manera la labor de la escuela (Bruner, 2002: 62). La también nombrada “escuela de la modernidad” se está derrumbando en tiempos actuales ante la dinámica que impone el nuevo contexto global que le demanda nuevas formas de conocer, de ser y de generar conocimiento.

En esta cuarta época que Robinson denomina “capitalismo global” el conocimiento aumenta a gran velocidad y de manera profunda con el desarrollo de nuevas tecnologías, con las que es posible desarrollar funciones cognitivas superiores, utilizando foros digitales, redes, simuladores, entre otros espacios y dispositivos virtuales (Bruner, 2002: 68-70). Esta situación plantea nuevos retos a la escuela secundaria (juntos con los aún no resueltos) y proyecta a dicha escuela ante la sociedad con una imagen desgastada, decadente y debilitada en su pertinencia, su relevancia y en su capacidad de actuar. De ahí que la inclusión del fenómeno global en esta investigación, aportó una nueva mirada en el objetivo de revisar la configuración de identidades de los alumnos y alumnas indígenas, en una escuela secundaria que por muchos años ha promovido, no sólo una identidad nacional, sino un saber fragmentado, enciclopédico y desvinculado de la realidad de los alumnos en general y de alumnos y alumnas indígenas en particular.

1.2 Formación e identidad étnica. La experiencia como categoría de intermediación

En el marco de dicho contexto global doy continuidad a la revisión de los referentes conceptuales que abonaron a interpretación de la realidad documentada, siendo éstos: los procesos formativos de constitución de sujeto, ligados con el referente

conceptual de la experiencia¹¹, así como al concepto de identidades étnicas. Posicioné en el mismo nivel de análisis a los citados conceptos (formación e identidad étnica) por la igual relevancia que tienen en esta investigación, dado que asumí que no es posible comprender la configuración de identidades de los alumnos y las alumnas indígenas desde lo pedagógico, si no se da cuenta de cómo dichos sujetos escolares viven su experiencia en relación a los distintos procesos formativos que experimentaron y que los constituyeron en acción pendular entre la *altercultura* e intracultura local y en el dinamismo global que los envuelve.

Tal y como menciono en párrafos anteriores, dada la complejidad de la temática planteada, me propuse establecer un puente interdisciplinario a partir de la pedagogía crítica¹² para luego establecer enlaces con los planteamientos venidos de distintas disciplinas sociales como la antropología crítica, la sociología y la filosofía post-estructuralista, prioritariamente, situación que considero importante señalar porque cobré conciencia que me adentré en disciplinas del conocimiento un tanto ajenas a mi formación, las cuales abordé con el cuidado que le merecieron y con la mira en identificar nuevas herramientas conceptuales que en un primer momento no estuvieron presentes en este trabajo de investigación, pero que fueron incorporadas en el momento del análisis e interpretación de la realidad encontrada.

1.2.1 El rasgo multirreferencial de los procesos formativos de constitución de sujeto desde lo pedagógico

Existe una amplia producción teórica en torno al concepto de formación del sujeto desde lo pedagógico, lo cual demandó la necesidad de realizar una revisión cuidadosa en relación con algunas perspectivas teóricas que lo enmarcan, para luego identificar la perspectiva en la que me posicionaría en esta investigación. Bajo esta lógica inicio destacando que cuando hablo de formación, comúnmente y casi en automático se establece una relación directa entre formación y aprendizaje en el

¹¹ El concepto de “experiencia” lo posicioné como referente intermedio dado que me permitió establecer conexiones con el antes y el después de las acciones desarrolladas por los actores escolares, objeto de estudio, y con ello dotar de contenido a las mismas en los espacios en que dichos sujetos se mantuvieron itinerantes.

¹² Me posicioné a partir de dicha disciplina (la pedagogía) porque es la disciplina en la que me formé y el ámbito central con el que se enlazó la vida de los alumnos con otros ámbitos de su vida cotidiana.

sentido estricto de dicho engarce; es decir, desde la lógica interna de la formación que se vincula con una “didáctica racional”, la cual se distingue por desarrollar acusados programas con fuertes dosis de control y adiestramientos sistemáticos a fin de lograr “resultados constatables y evaluables, cuya obtención pretende garantizar un nivel definido de competencia en términos de conocimiento, de comportamientos...” (Ferry, 1990: 70).

Dicha lógica identificada por Ferry, quien vuelve sobre el documento elaborado por el Consejo Franco-quebequés de Orientación para la perspectiva y la Innovación en la Educación (COPIE) del que derivó tres prácticas de formación¹³ teniendo como variable referencial de las mismas al *proceso*, con la dinámica formativa y modo de eficiencia que le distingue (Ferry, 1990:67). En torno a dichos modelos, identifiqué el modelo de formación centrado en las adquisiciones, por ser la perspectiva que sigue privilegiándose en el mundo de los enseñantes, y por el hecho mismo de que en él subyace la citada “didáctica racional”, la cual concibe al aprendizaje como un momento que lleva a los alumnos a memorizar e integrar conocimientos bajo el supuesto de que la formación es siempre adquirir, perfeccionar un saber, una técnica, una actitud, un comportamiento¹⁴.

Desde esta perspectiva, la escuela se proyecta como una máquina para formar individuos, cuya prioridad formativa es la de transmitir desde una pedagogía autoritaria, los conocimientos, las normas y los valores de una sociedad (Dubett & Martuccelli, 1998: 11) asignando al alumno un rol pasivo cuya tarea principal es la de absorber directamente los conocimientos promovidos por la escuela (Dewey, 2004: 125). En torno a dicho modelo surge el tipo de formación inspirado en el conductismo y en la pedagogía por objetivos, en particular, el C/PTBE (*Competency and/or Performance Based Teacher Education*) que define a la enseñanza “como un oficio que se debe aprender, un conjunto de técnicas que se deben dominar, establece programas de formación” (Ferry, 1990: 71) jerarquizados por objetivos, cuyo cumplimiento debe ser alcanzado por parte de profesores y alumnos en

¹³ 1) Modelo de formación centrado en las adquisiciones; 2) modelo de formación centrado en el proceso, y 3) modelo de formación centrado en el análisis (Ferry, 1990: 70-85).

¹⁴ *Ibíd.*

tiempos específicos y de manera sucesiva, manteniendo a dichos actores escolares al margen de la definición de los mismos¹⁵.

Esta concepción de la enseñanza, como se ha dicho, es la que se mantiene vigente y fortalecida en las aulas de las escuelas públicas, nutrida con las bases de la modernidad, la cual en tiempos actuales está mostrando un claro desgaste y agotamiento de la “cultura empaquetada en los currículos academicistas” que por muchos años ha privilegiado la escuela secundaria¹⁶, con su rasgo transmisor y evaluador de conocimientos que el alumno no entiende y mucho menos utiliza en su vida cotidiana, conocimientos que en el mejor de los casos utiliza como “moneda de cambio”, por notas, calificaciones u obtención de certificados (Pérez, 1991: 71).

Siguiendo a Ferry, dicho autor identifica tres tipos de formación: La formación centrada en las adquisiciones, como es el caso menciona en líneas anteriores; el modelo de formación centrado en el proceso, y el modelo de formación centrado en el análisis. En torno a esta tipología y dada la orientación de esta investigación, focalicé mi atención en el modelo de formación centrado en el proceso, por el hecho de que es la acepción que va más allá de identificar aprendizajes sistemáticos. Implica todo tipo de experiencias de sensibilización, de liberación o movilización de energía de los sujetos, en donde gana centralidad el proceso mismo y sus peripecias por encima de las diversas adquisiciones. En el modelo de formación centrado en el proceso, lo que interesa es identificar esas experiencias sociales o intelectuales, de manera individual o colectiva, de un campo profesional o fuera de éste, con sus esfuerzos, sus fatigas, sus inconveniencias o sus descubrimientos (Ferry 1990: 73).

Se trata de un modelo de formación que se realiza sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado, perseguido, a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura¹⁷. Son espacios formativos en que los sujetos asignan

¹⁵ *Ibíd.*

¹⁶ Particularizo el nivel de educación secundaria, por el hecho de que la presente investigación se desarrolló en dicho nivel, en la modalidad de secundarias generales.

¹⁷ *Ibíd.*, pág. 44

significados a sus prácticas cotidianas y experiencias que los van configurando identitariamente. A partir de dicha perspectiva del concepto de formación fue posible identificar las situaciones, los momentos y las experiencias vividas por los alumnos que por su importancia en la vida de cada sujeto, fueron moldeando la identidad de los mismos. Bajo esta perspectiva de formación y en relación al espacio escolar Dubet & Martuccelli cuestionan: ¿Qué tipo de actor escolar y de sujeto se forma en el transcurso de largas horas y numerosos años pasados en las aulas?

Se trata de una interrogante que permite dar cuenta que la escuela está dejando de ser aquella máquina que forma sujetos a su imagen:

“Los individuos ya no se forman solamente en el aprendizaje de roles sucesivos propuestos a los estudiantes, sino en su capacidad de manejar sus experiencias escolares sucesivas” (Dubet & Martuccelli, 1998: 11).

Este punto de reflexión me llevó a centrar la mirada en las distintas lógicas de acción que los alumnos desarrollan para sobrevivir en un mundo escolar tan demandante, dentro de ellas la integración a la cultura escolar, la construcción de estrategias sobre el mercado escolar, el manejo subjetivo del conocimiento y las culturas que los portan (Dubet & Martuccelli, 1998: 14). Dichas lógicas confirman que los alumnos no sólo se forman en la escuela, sino en una multiplicidad de relaciones que comprometen distintos ámbitos de acción, así como las distintas etapas de su vida. Los alumnos también aprenden fuera de la escuela, en donde las amistades, los amores juveniles, los entusiasmos, las heridas, los fracasos y los éxitos, pero además, para el caso específico de los alumnos y alumnas indígenas de una región de la Sierra Norte de Puebla, a partir de su particular condición de desigualdad, pobreza, marginación y exclusión, trazada por su origen étnico.

Se trata de situaciones y experiencias que en su conjunto tienen un importante peso, tanto en los procesos formativos de los sujetos, como en la configuración de sus identidades. A estos ámbitos que franquean la vida formativa de los alumnos en la escuela secundaria se incluyó la esfera familiar, porque consideré que a través de dicho ámbito es posible comprender grandes tramas de la experiencia de cada

sujeto, lo cual convierte a la familia en una potencial generadora de conductas de sus integrantes en su vida adulta (Bolívar, 2005: 43). Todos estos planteamientos permiten identificar el rasgo multireferencial del proceso formativo en la constitución de sujeto desde lo pedagógico, lo cual echa abajo la ilusoria idea de que los alumnos y las alumnas sólo se forman en la escuela, almacenando un cúmulo de conocimientos y lógicas de acción desde un rol pasivo que les es asignado.

Al respecto Ferry plantea que formarse es “aprender a movilizarse, a utilizar todos los recursos para resolver un problema, abordar situaciones imprevistas, cooperar con los otros” (Ferry, 1990: 68). Bajo esta misma óptica el aprendizaje adquiere una connotación más amplia que incluye, además de un aprendizaje sistemático, todo tipo de experiencias de sensibilización, de liberación o movilización de energía, tanto individual como colectiva. Dicho autor señala que lo que realmente forma es “...una actividad que se cumple en función de una meta, sorteando las dificultades que surgen en el camino” (1990: 69), misma que se orienta más hacia el proceso y a sus circunstancias que a las diversas adquisiciones.

Este hecho provocó que la “experiencia” ganara centralidad en esta situación de estudio, así como trascender la tradicional idea de que la función del docente es la de ser mero distribuidor de conocimientos y controlador de conductas. A este hecho Ferry opone la propuesta de desarrollar una acción pedagógica que permita a los alumnos hacer frente a situaciones complejas, así como a responder a situaciones imprevistas que de *facto* descolocan al alumno de su tradicional rol pasivo que históricamente le ha sido asignado. Desde esta perspectiva la prioridad de la función docente debe estar centrada en dar cuenta de la capacidad que los alumnos y las alumnas desarrollan en cuanto al manejo de sus experiencias escolares (Dubett & Martuccelli, 1998: 14).

Dichos planteamientos abren paso a una nueva manera de entender la educación, ya no como una inculcación, sino como una auto-educación, un trabajo sobre sí mismo, pero siempre en relación con la alteridad, con las colectividades en movimiento, nunca en aislamiento. En concordancia con las contribuciones de Ferry y Dubett, Franco destaca que la formación representa un proceso por el cual se

interiorizan distintas prácticas culturales desde los distintos espacios de constitución del sujeto (Franco, 2009: 206), en torno a las cuales asumí que se combinan las experiencias intelectuales y también vitales. Dicho posicionamiento permitió abrir la mirada hacia los distintos espacios formativos de los alumnos y las alumnas indígenas, quienes construyen y significan su experiencia en la escuela secundaria desde su condición étnica, así como en los distintos espacios y relaciones que establecen (escuela, maestros, compañeros, amigos, familia y trabajo, entre otros).

De igual manera fue importante dar cuenta a través de esta investigación de lo que la escuela produce, dado que la escuela no sólo desarrolla la función de *reproducción*, sino además la función de *producción* de sujetos con cierta cantidad de disposiciones (Dubett & Martuccelli, 1998: 11).

1.2.2 La *experiencia* como categoría de intermediación entre el proceso formativo y la configuración de identidades étnicas

Este apartado está dedicado a hacer una revisión en torno al concepto de “experiencia”, con el propósito mostrar la relevancia que, como se ha mencionado, dicho referente conceptual tiene en relación al proceso formativo y a la configuración de identidades étnicas. En esta idea las experiencias identificadas en los sujetos de estudio fueron puestas en relación con la singularidad de situaciones que condujeron a cada actor escolar a desarrollar procesos de producción de sentido a través del inter-juego de relaciones con la colectividad, y en vinculaciones sociales captadas en actividad (Dubet & Martuccelli, 1998: 16). Al respecto Dubet & Martuccelli señalan que la experiencia hay que captarla a través de un grupo con el propósito de que emerja la especificidad de los recorridos y de las sensibilidades personales, evitando deslizarse hacia testimonios que se cierran en sí mismos.

En ese sentido Dewey plantea que “la naturaleza de la experiencia sólo puede comprenderse observando que tenga un elemento activo y otro pasivo peculiarmente combinados” (Dewey, 2004: 124). Para Dewey, la experiencia tiene un lado pasivo, el cual se manifiesta en una actividad que desarrollamos, la cual

tiene el rasgo de ser dispersa y centrífuga. Sólo deja de serlo en el momento que se conecta con el “sufrir”, es decir, con las consecuencias, lo cual representa el lado activo y fecundo de dicha experiencia (2004: 124). El autor refuerza dicho planteamiento estableciendo que lo que nos acontece en el sentido de placer y de dolor se traducen en meros incidentes, por lo que para trascender a una experiencia con producción de sentido, se requieren ser conectados con un antes o un después, entre lo que hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos en torno a éstas.

Dichos planteamientos me llevaron a ubicar a la *experiencia* como concepto intermediador entre la formación y la configuración de identidades étnicas, con el propósito de otorgar contenido a las experiencias formativas, intelectuales y vitales que los alumnos y las alumnas indígenas experimentaron en las distintas integraciones sociales y modulaciones territoriales.

1.3 La identidad étnica: procesos políticos, sociales, culturales y contextuales que la envuelven

Por principio debo señalar que existen distintos tipos de identidad: identidad general, identidad individual, identidad de grupo e identidad étnica, por citar algunos ejemplos. Sin embargo, dada la orientación de esta investigación me centré en el conocimiento de las particularidades que dan un rasgo distintivo a ésta última, no sin antes adentrarme en el origen del concepto mismo de identidad, para identificar los hechos y/o situaciones sociales, contextuales, culturales, políticas e históricas que lo enmarcaron. En esta encomienda fueron sustantivos los aportes de la antropología crítica de Dietz (2003), quien a través de sus planteamientos mostró que el concepto de identidad empieza a ser nombrado y debatido en el seno del multiculturalismo, el cual albergó a los distintos movimientos sociales disidentes, en donde cobraron forma las “políticas de reconocimiento” y de “acción afirmativa”, mismas que llevaron a centrar la discusión en los conceptos de “cultura” e “identidad” (Dietz, 2003: 80; Dietz & Mateos, 2011: 26-27).

Cabe recordar que dichos movimientos sociales contestatarios que se identificaron bajo el lema de multiculturalismo llegaron a concentrar a distintos grupos

emergentes afroamericanos, chicanos, feministas, gay–lesbianos, indígenas y altermundistas, de composición heterogénea, multclasista, mayoritariamente clasemediera, que pusieron en uso discursivo los conceptos de identidad y de subjetividad (Dietz, 2003:15-23) así como el concepto de “cultura”. Se trata de movimientos disidentes que representan la eclosión de las grandes transformaciones que empezaron a experimentar las sociedades occidentales, en su paso de una sociedad industrial “fordista”, a una sociedad postindustrial. Ésta última ya no buscaba como adversario directo al Estado, sino a un adversario polifacético en su afán de generar un impacto real, tanto en la sociedad contemporánea como en sus instituciones¹⁸.

Para el caso latinoamericano, algunos investigadores sostienen que el multiculturalismo se vincula fuertemente con el resurgimiento y la redefinición de las identidades étnicas indígenas, es decir, en el contexto de llamado “post-indigenismo” latinoamericano (Dietz & Mateos, 2011: 21). Otros más lo asocian a los flujos migratorios de Sur a Norte. En los contextos norteamericano y europeo, el multiculturalismo empieza a ser nombrado y conceptuado en el marco de las citadas evoluciones que empezaron a experimentar dichas sociedades, mismas que se autodefinieron como “países inmigrados¹⁹” (Dietz, 2003: 17). Dicho fenómeno a decir por Taylor, volvió a estas sociedades cada vez más “porosas” (Taylor, 2009: 103), precisamente por su apertura a estos importantes flujos migratorios multinacionales.

Esta situación no significa que la sola diversidad cultural por sí misma haya detonado la academización del paradigma del multiculturalismo, sino que, como se ha dicho, dio puerta ancha a la génesis de estos movimientos subversivos que buscaron reivindicar el valor de la diferencia desde un posicionamiento contra-hegemónico, así como la pugna por “la pluralización de las sociedades que acogieron a dichas comunidades y movimientos” (Dietz, 2003: 13-16).

¹⁸ Ibid.

¹⁹ Norte América, Oceanía y Europa

Al respecto el autor sostiene:

“La “culpa” no es de los inmigrantes. Lo que en la literatura académica y aún más en el debate político de las sociedades occidentales insistentemente se nos presenta como necesaria reacción ante las migraciones contemporáneas, poco tiene que ver con cambios demográficos y mucho, con transformaciones identitarias” (Dietz, 2003: 9).

Dietz señala que el multiculturalismo tiene más que ver con “un proceso más amplio y profundo de re-definición y re-imaginación del Estado-Nación de cuño europeo, así como de las relaciones articuladas entre el Estado y la sociedad contemporánea” (Dietz 2003: 9; Dietz & Mateos, 2011: 24). Es en la década de los setenta en que el nivel de discusión en torno al multiculturalismo se desliza hacia dos corrientes teóricas que intentan explicarlo: el paradigma anglosajón de “movilización de recursos”, originalmente nacido desde el ámbito económico-empresarial y arraigado en el paradigma del “elección racional” (Dietz, 2003: 16-17), que sustenta que un individuo es un “actor racional”, mismo que, bajo una lógica utilitarista, tiene un comportamiento electivo y racional que lo llevan a perseguir intereses propios.

Esta teoría, sustentada por Olson, sostiene que “todo tipo de organizaciones y movimientos son necesariamente “grupos de intereses” que llegan a trascender de los intereses puramente individuales, hacia los intereses comunes de grupo” (Olson, 1971: 11). Dietz cuestiona este principio y enfatiza que “concebir la identidad como mero epifenómeno de intereses materiales, no contribuye a esclarecer el papel que ésta juega en los movimientos sociales” (Dietz, 2003: 21-25). Señala que los propios movimientos disidentes se opusieron a este reduccionismo ideológico respecto al cual antepusieron el lema de “política de identidad”, como su principal rasgo definitorio”, que pone el acento en la “negociación de múltiples identidades frente a diversos contrincantes sociales”.

La segunda vertiente teórica, de “los nuevos movimientos sociales”, es producto de la teorización de autores europeos que alberga dentro de sus principales planteamientos su total rechazo al enfoque economicista propuesto por Olson.

Teóricos de la sociología como Touraine y Melucci se opusieron categóricamente a estos supuestos por considerarlos reduccionistas, y destacaron que dichos movimientos sociales sólo muestran la expresión más visible que se manifiestan como “conductas conflictivas al interior de un sistema social” (Melucci, 1995:110, en Dietz, 2003). Advierten por lo tanto, la necesidad de analizar los cambios estructurales que están experimentando estas sociedades, en su transición de una sociedad industrial fordista a una sociedad post-industrial.

Al respecto Dietz sostiene que la contribución europea de los “nuevos movimientos sociales” con ideas estructuralistas aportadas por sociólogos como Touraine, Melucci, Giddens, aún no centran su preocupación en la faz identitaria (2003). Es la contribución del ámbito filosófico, pero sobre todo epistemológico en su giro post-estructuralista punteado por la filosofía francesa de los años 70 y los 80, que centran su atención en el concepto de identidad. Al abrigo del paradigma epistémico del post-estructuralismo, el sujeto es des-centrado y des-esencializado, y se interpreta en términos de “conjunto de potenciales y actuales posiciones de sujeto” (Rattansi, 1999: 78 en Dietz, 2003). La “política de la diferencia” rechaza por lo tanto los falsos esencialismos que definen a la diferencia como “desviación de una norma neutra”, y antepone que algunos grupos tienen naturalezas y aspiraciones totalmente distintas (Dietz, 2003: 21).

Desde esta perspectiva, la diferencia entre grupos es asumida como “...carente de categorías y opuestos fijos que definen a la gente de forma estrecha...” (Kerchis & Young, 1995, en Dietz, 2003). En torno a dichos planteamientos fue posible identificar que el paradigma del multiculturalismo abrió paso a un amplio debate en torno a la conformación de identidades en el marco de los citados movimientos sociales, mismos que, como se ha mencionado, estuvieron accionados por grupos “disidentes” que acudieron a la acción colectiva para construir nuevas identidades, las que Castells denomina “identidades de proyecto” (Castells, 1998). Por ello, siguiendo el objetivo que me planteé a través de este apartado (rastrear los orígenes del concepto mismo de identidad), puedo decir que lo encontré albergado en las citadas sociedades nombradas multiculturales, mismas que a través de esos

amplios debates encontraron sus puntos más sostenidos de tensión epistémica gestada entre las posturas estructuralista y post-estructuralista²⁰.

Desde este posicionamiento antiesencialista me acerqué de igual manera al concepto de cultura, en un escenario saturado de una amplia producción teórica en torno a dicho concepto, muchos de ellos en términos competitivos. Este hecho se explica de alguna manera por el componente de poder que subyace en cada concepción que la legitima, sobre todo en los planteamientos provenientes de los grupos hegemónicos que la han construido desde una perspectiva inmovilista (García Castaño *et al.*, 1993: 10). Esta perspectiva ha provocado una mayor profundización de las desigualdades al amparo del fortalecimiento de una estructura de percepción colonial, en que los grupos uncidos de poder se auto-facultaron para establecer jerarquías entre culturas deficitarias y culturas no deficitarias.

Este hecho se tradujo en un proceso coercitivo que sigue homogeneizando a la diversidad. En oposición a dicha perspectiva asumí los conceptos de identidad étnica y cultura desde un posicionamiento contra-hegemónico. En cuanto a la noción de “cultura” me posicioné siguiendo los planteamientos de Bartolomé y Dietz, quienes la conceptúan a partir de un criterio organizacional, que ve a la cultura como constructo humano, histórico, y por consiguiente, sujeta a procesos de cambio (Bartolomé, 2006: 98, Dietz, 2003: 80). Este hecho pone en relieve el dinamismo que la envuelve, en donde las culturas que entran en contacto e interacción posibilitan la generación de nuevas culturas (García Castaño, *et al.*, 1996: 11).

En cuanto a la identidad, Bartolomé la define de esta manera:

“...como un fenómeno procesual y cambiante, históricamente ligado a conceptos específicos, que se manifiesta precisamente a través de discontinuidades, que hacen a las sociedades reelaborar su propia imagen” (Bartolomé, 2006: 43).

²⁰ Dicha perspectiva post-estructuralista emerge dentro y en contra de la de la tradición modernista del estructuralismo, la cual define a la construcción del significado como “...un proceso inacabado, un sitio en constante forcejeo político, donde se generan significados alternos y cuya firmeza es apenas temporal” (Gibson, 2008:3).

Siguiendo al mismo autor, quien señala que la identidad étnica también puede ser entendida como un fenómeno cognitivo, por el hecho de posibilitar identificarnos e identificar a los miembros de nuestro propio grupo. Plantea la importancia de establecer una distinción entre la identidad de clase y la identidad étnica, respecto a las cuales expresa que ambos tipos de identidad no son excluyentes y sí complementarios (Bartolomé, 2006: 67) aunque en opinión propia asumo que éstas en no pocas veces entran en tensión, como cuando en nombre de un nacionalismo nacionalizante, la afirmación de una identidad nacional ha significado la negación del “otro”. Bartolomé destaca que los seres humanos podemos tener varias identidades sociales o de clase, sin que ello implique eliminar la pertenencia a una etnia, lo cual posibilita que la identidad primordial pueda incluir otras pertenencias, que proveen las distintas adscripciones sociales, sean éstas profesionales o laborales.

Un tanto opuesto a estos planteamientos Maalouf destaca que una persona no puede tener varias identidades, sino solamente una, misma que es producto de todos los elementos que la han configurado mediante una “dosificación” singular, la cual nunca es la misma en dos personas (Maalouf, 1999: 2). La identidad de cada persona está conformada por múltiples pertenencias, ponderando el hecho de que es única y se vive como un todo²¹. En esta idea Bartolomé menciona que un sujeto puede ser campesino e indígena, obrero e indígena, profesional e indígena, no obstante, lo que refiere al comportamiento de cada sujeto, éste debe identificar cuál de sus identidades resultará totalizadora, es decir, “cuál actuará como lealtad primordial que condicione las conductas políticas y sociales” (2006: 67).

En este planteamiento quiero recuperar nuevamente el planteamiento de Maalouf, quien advierte del grave riesgo de asumir una visión muy peligrosa de la identidad, la cual supone que “en el fondo de cada persona hay una pertenencia que impone, su “voluntad profunda”, de alguna manera, en que...

²¹ *Ibíd.*

“...su esencia, que está determinada para siempre desde el nacimiento y que no se va a modificar nunca, como si lo demás, todo lo demás, -su trayectoria de hombre libre, las convicciones que ha ido adquiriendo, sus preferencias, su sensibilidad personal, su vida, en suma, no contara para nada”. (Maalouf, 1999: 2).

Desde esta advertencia Maalouf pone énfasis en la complejidad que caracteriza todo tipo de identidad, dado que al asumirlas como “identidades complejas” estamos dando cabida a la confluencia y coincidencia de pertenencias múltiples que a veces se oponen entre sí y nos obligan a elegir, como menciona el autor, con el consiguiente desgarró²². En este sentido identifiqué de igual manera que las identidades étnicas, al igual que las identidades generales o de clase, conllevan una construcción ideológica con cierto nivel de abstracción, mismas que son vividas en forma inmediata con una alta carga valoral y emocional, adicionada con elementos afectivos que las configuran, aunque no con la misma profundidad.

Sin embargo, la diferencia que advierto entre la identidad general y la identidad étnica, es que la segunda ha estado marcada social e históricamente por procesos de marginación social, cultural, económica y sometida a un proceso de homogeneización forzada en los tiempos en que se abanderó el lema de “unidad nacional”, encabezado por ideólogos mexicanos como José Vasconcelos y Jaime Torres Bodet, quienes a través de sus políticas educativas homologadoras, obligaron a muchos grupos étnicos de nuestro país a abandonar su lengua y otras más de sus pertenencias identitarias. En esta idea y regresando con el mismo autor, quien plantea que durante los primeros años de vida de cada sujeto, éste aún no toma conciencia de su identidad, sino que la va construyendo poco a poco (Maalouf, 1999: 14).

Sin embargo el aprendizaje empieza muy pronto desde la primera infancia, en que los “suyos” moldean, conforman e inculcan creencias de familia, así como ritos, actitudes, lengua materna, e incluyendo temores, aspiraciones, prejuicios, rencores, sumados a los sentimientos de pertenencia y no pertenencia. Todas en

²² *Ibíd.*

su conjunto, como menciona Maalouf, resultan edificantes y moldean identidades únicas e irrepetibles, las cuales cada persona las vive como un todo.

“La identidad de una persona no es una yuxtaposición de pertenencias autónomas, no es un mosaico: es un dibujo sobre la piel tirante, basta con tocar una sola de sus pertenencias para que vibre la persona entera”
(Maalouf, 1999)

Siguiendo este planteamiento no hace falta una larga argumentación para concluir que no hay dos personas en este mundo idénticas, aun perteneciendo a la misma familia, dado que, como menciona el autor, a partir de que cada sujeto empieza a dar sus primeros pasos por este mundo, su identidad empieza ganar especificidad. Concluyo este apartado con una cita más de dicho autor, quien destaca:

“En la época de la mundialización, con ese proceso acelerado, vertiginoso, de amalgama, de mezcla que nos envuelve a todos, es necesario -¡y urgente!- elaborar una nueva concepción de la identidad. No podemos limitarnos a obligar a miles de millones de personas desconcertadas a elegir entre afirmar a ultranza su identidad y perderla por completo, entre el integrismo y la desintegración” (Maalouf, 1999: 19).

1.3.1 El multiculturalismo. Del uso social al pragmatismo pedagógico de la educación intercultural

Consideré importante remitirme a través de este apartado al desplazamiento del discurso multicultural desde las distintas vertientes teóricas, al uso pragmático en la escuela pública, todo ello con el propósito de dar cuenta cómo se ha ido construyendo social e históricamente el discurso pedagógico multicultural desde su génesis en los contextos norteamericano, europeo y latinoamericano, prioritariamente. Empiezo por destacar que el multiculturalismo representa la base ideológica de la noción de interculturalidad, la cual dista mucho de ser homogénea, dado que se identifican en ella enfoques y discursos opuestos (Dietz & Mateos, 2011: 16).

Bajo esta idea retomo nuevamente a los citados movimientos disidentes que abanderaron el lema del multiculturalismo, mismos que, como se ha dicho, pugnaron por la pluralización de las sociedades a través de ejercer presión para lograr el arribo discurso multicultural al ámbito académico, con lo que se puso en boga el concepto de “educación intercultural”. Dicho desplazamiento tuvo como principal argumento la imposibilidad real del multiculturalismo de impactar en la sociedad, situación que condujo a buscar como puerta de entrada a la escuela pública, y por consiguiente a su temprana pedagogización (Dietz, 2003: 58-61). Este hecho tampoco estuvo libre de tensiones y disputas entre las esferas académicas, intelectuales, políticas y sociales, en su afán no sólo de comprender la composición multicultural de las sociedades contemporáneas, sino de plantear nuevas formas de relación que habrían de surgir en el marco de las demandas de los grupos culturales que pugnaban por el “reconocimiento”, en dicho contexto de pluralización de las sociedades.

El discurso multicultural avanzó primeramente hacia los llamados “estudios étnicos” anglosajones, teniendo como actores protagónicos de este hecho, a los citados movimientos altermundistas afroamericanos, chicanos e indígenas, que empezaron a ejercer fuerte presión, ahora hacia la universidad, con el propósito de llevarla a un rompimiento con las rígidas estructuras disciplinarias que habían caracterizado sus planes de estudios y a proponer la incorporación de nuevas ramas híbridas y transdisciplinarias (2003:50). La idea se centró en ampliar el programa de las universidades²³, para dar el debido reconocimiento a quienes hasta hoy se han visto excluidos (Taylor, 2009:106).

De ahí que entre las décadas de los años 70 y de los 80, son afianzados desde la universidad estadounidense los “estudios étnicos”, vistos éstos como disciplinas autónomas, las cuales, inspiradas por el programa ideológico del feminismo, proyectaron una innovadora propuesta metodológica que puso en la mira un nuevo

²³ Es importante recordar que la universidad se ha encargado, tradicional e históricamente, de organizar el conocimiento, de “producir una síntesis comprensiva de la nueva situación en momentos de gran cambios, y expresarla en una concepción educacional, un diseño institucional y un conjunto de prácticas”(Bruner, 2000: 73)

paradigma epistémico-metodológico: la implicación entre investigador y sujeto investigado (Dietz, 2003:51), teniendo como ejemplo icónico de dicha propuesta, los estudios realizados “por la mujer y para la mujer”. El acogimiento que tuvieron los citados “estudios étnicos” por parte de las instituciones de educación superior, primero norteamericanas, seguidas de las británicas, parecían haber alcanzado un logro importante en cuanto al estudio de particularidades desde cada disciplina epistémica.

No obstante, el éxito no pudo afianzarse porque, lejos de lograr la multiculturalización transversal entre estas emergentes disciplinas en la comunidad universitaria, “se obtiene un nicho propio desde el cual teorizar acerca de las políticas de identidad y diferencia”, con un abolutismo étnico e importante sesgo particularista (Dietz, 2003: 52). Esta atomización de las disciplinas académicas que caracterizó a los estudios étnicos se vio reforzada por las “políticas de acción afirmativa”, las cuales se orientaron a esencializar y a compartamentalizar las identidades a través de tratos preferenciales y con la ponderación de criterios demográficos como: sexo, edad, lugar de origen; con adscripciones identitarias, etnia, raza, orientación sexual (2003: 53).

Este hecho, a decir por el mismo autor, las condujo a una tensa lucha entre los distintos paradigmas epistémicos que desplazaron el objetivo de lograr un impacto real en la interculturalización de las sociedades contemporáneas. Pese a estas situaciones, los “estudios étnicos” tuvieron como uno de sus principales aportes, poner en uso discursivo en la esfera pública, política y académica, el concepto de “cultura”. Y es en ese contexto de enaltecimiento de dicho concepto y de tendencias desesencializantes de las identidades, donde surgen con gran ímpetu en la década de los años 80, los “estudios culturales” (Dietz, 2003: 53). Asumidos como un campo de estudio emergente e innovador de las “nuevas humanidades”, cuyo objetivo se orientó a trascender las citadas fronteras disciplinarias, desplegando su teorización académica dentro de “la dinámica y definiciones competitivas de cultura” (Kincheloe & Steinberg, 1997: 85 en Dietz, 2003).

No obstante, pese al propósito de trascender las fronteras disciplinarias, los aportes teóricos de los “estudios culturales” cayeron en una excesiva discursividad que acotó toda realidad a texto social, y por consiguiente, a que el concepto de identidad fuese percibido por algunos teóricos e intelectuales como:

“...un mero espacio multidimensional en el que una gran variedad de escrituras se solapa y enfrenta...desde escrituras compuestas de citas provenientes de innumerables centros de cultura, aparatos ideológicos y prácticas” (Sarup, 1996: 25 en Dietz, 2003).

Este hecho fue gestando una visible paradoja en relación a las contribuciones de los “estudios culturales”: por un lado, dichos estudios se orientaron a trascender las fronteras disciplinarias que llevaran a la comprensión de las complejas sociedades pluriculturales; pero, por otro, no lograron resolver sus implicaciones epistemológicas con las disciplinas ya establecidas (Jameson, 1998: 73, en Dietz, 2003). En este sentido cabe hacer dos precisiones; la primera es destacar el carácter polifacético de los fenómenos multiculturales, lo cual vuelve imposible la pretensión de abordarlos desde una sola disciplina (Dietz & Mateos, 2011: 23). Este hecho dio cabida a una perspectiva interdisciplinaria, pero además a la proliferación de discursos con distintos acentos continentales que se plantearon desafíos diferenciados.

Para los contextos norteamericano y británico, se promueve una educación intercultural empoderadora hacia las minorías, en tanto que en la Europa continental se promueve el desarrollo de competencias interculturales tanto para las minorías marginadas, como para las mayorías marginadoras (Dietz & Mateos, 2011: 18). En cuanto a la segunda precisión, ésta pone en relieve que el multiculturalismo representa, como se ha dicho, la base ideológica de la educación intercultural, lo que derivó que de la misma manera proliferaran una amplia gama de discursos en relación a dicha perspectiva, muchos de ellos en posiciones opuestas y competitivas. En ese sentido Dietz & Mateos plantean que no existe un campo académico unificado en torno a la diversidad, lo cual trajo un nuevo riesgo programático y práctico, de “...caer en un posmoderno *anything goes* (todo se vale)

de una nueva ideología hegemónica...” e importar “soluciones” supuestamente interculturales que en otros contextos resultaron ser nocivas en la tarea de “interculturalizar”²⁴.

Para el caso latinoamericano, la educación intercultural tuvo su origen en el contexto de los procesos de movilización social contra-hegemónicos que protagonizaron los pueblos originarios, en la lucha por sus reivindicaciones étnico políticas (Medina, 2009: 5). Estos movimientos lograron agrupar experiencias heterogéneas en sus fines y procesos educativos, mismos que se tradujeron, en palabras de la autora, en la arena política y en la acción pedagógica en la búsqueda de una educación intercultural. Dichas experiencias educativas emanaron del llamado proceso histórico de etnicidad condujeron a los recién autonombrados “pueblos originarios” a generar distintas propuestas educativas, desde propuestas incipientes hasta consolidadas, todas ellas integradas bajo el lema de un “movimiento pedagógico intercultural” (Medina, 2009: 4-5).

En el marco del mencionado movimiento fue cobrando forma, como se ha dicho, la llamada “educación intercultural”, a la cual se afiliaron y pusieron en boga los conceptos de “diversidad” e “interculturalidad” a través de programas, currículos y materiales de cursos de actualización para docentes, mismos que se pretendieron difundir y consolidar en un corto plazo (Medina, 2009: 5). En México la educación intercultural bilingüe surge con el objetivo de superar las limitaciones político-pedagógicas que dejó la educación bicultural bilingüe que le antecedió (Muñoz, 1997: 109; Mateos, 2011: 33). Al respecto Elba Gigante señala que en 1990, se pasó “nominalmente” de la orientación bicultural bilingüe a una perspectiva intercultural-bilingüe. Destaca “nominalmente”, porque dicho tránsito se efectuó a través de un cambio en la denominación utilizada en los documentos correspondientes a la modernización educativa, sin que mediara explicación alguna sobre las razones y los conceptos que fundamentan la adopción de la nueva perspectiva (Gigante 1997: 21-24).

²⁴ *Ibíd.*

Señala que el enfoque de la educación intercultural bilingüe (EIB) se distingue por presentar las siguientes características:

- 1) Se desarrolla a partir de los ochenta en distintos países latinoamericanos: en México se expresa en una perspectiva de reproducción cultural ampliada y de apropiación cultural.
- 2) Se vincula con una concepción interactiva de la cultura; se toma en cuenta el contexto de la globalización y la interconexión actual.
- 3) Se atiende cada dimensión de la diversidad según sus características y requerimientos pedagógicos y se consideran como fenómenos interactuantes y procesuales.
- 4) Se distingue la función emblemática del potencial pedagógico y didáctico de las lenguas y culturas indígenas y se ponen en juego en el proceso educativo.
- 5) Busca articulación y complementariedad entre creencias, saberes y conocimientos locales, regionales y universales, y contribuye al logro de un pluralismo incluyente.
- 6) Contribuye a mejorar la pertinencia de la educación escolarizada, haciéndola más compatible con la cultura regional.
- 7) Permite recuperar aportes teóricos y experiencias de otros contextos. Favorece la innovación pedagógica y la generación de estrategias culturalmente más adecuadas (Gigante, 1995).

Sin embargo, dada la proliferación de enfoques y perspectivas que giran en torno a la citada educación intercultural bilingüe, opté por retomar la visión crítica de Medina, quien la asume, para el caso de México:

“...como un proyecto histórico con profundas repercusiones en el ámbito pedagógico, además de consolidarse como una vertiente educativa que se ubica en las fronteras políticas del conocimiento, accionando desde un presente para recrear memorias disidentes y configurar nuevas opciones de futuro” (Medina, 2009, 13).

La autora propone re-pensar la educación intercultural como un proyecto político-pedagógico, lo cual implica ubicar en un lugar central los espacios de formación de los sujetos, quienes necesariamente experimentan en dicho proceso, rupturas y continuidades, así como el reconocimiento de formas alternas y políticas de saber (Medina, 2009: 13-14). Plantea, además, la necesidad de tener una mirada de “reconocimiento de los sujetos educativos y escolares desde su historia y sus prácticas sociales, desde su pertenencia a sociedades contemporáneas” (Medina, 2009: 14). Y es precisamente desde esta perspectiva post-colonial, enriquecida con los planteamientos posestructuralistas, desde donde me propuse analizar la identidad del alumno indígena, articulando los distintos espacios formativos de constitución de sujeto en el que desarrollan distintas prácticas culturales organizacionales y producciones dialógicas que lo fueron configurando.

1.4 La identidad étnica a la luz de las herramientas teóricas de la Antropología de la Interculturalidad

La relativamente recién inaugurada perspectiva epistémica de la Antropología de la Interculturalidad representa una nueva mirada de abordar los procesos que abonan a la comprensión de la identidad étnica, a través de sus ejes paradigmáticos de identidad/alteridad, así como la *cultura*, en estrecha relación con la *etnicidad*; asumida esta última como una de sus expresiones identitarias más representativas (Dietz, 2003:79). Surge como respuesta a la crítica del discurso multiculturalista académico, pedagógico y político revisado en el primer apartado de este capítulo, el cual tiende a “petrificar” y primordializar los hechos culturales y a privilegiar la construcción de la diferencia desde una posición contrahegemónica, es decir, desde una mirada que pone en el centro el carácter negociado de las diferencias intra-culturales (Dietz, 2003: 78.85; García Castaño *et al*, 1990:70).

Desde esta perspectiva se reconoce la necesidad de abandonar la concepción de “cultura” aportada por la tradición antropológica decimonónica, la cual refleja una noción estática y esencialista del hecho cultural, anteponiendo una concepción antisubstancialista de la misma, carente de esencia, que pone en relieve la “organización de la diversidad de los comportamientos individuales” (Dietz,

2003:81). Estos planteamientos llevan a de-construir todo aquel discurso esencial que describe a la diversidad de formas culturales de determinados grupos étnicos, como una diferencia de contenidos culturales, lo cual se traduce en un recuento de rasgos culturales. La antropología de la interculturalidad opone a dicha perspectiva “percibir la diversidad y la heterogeneidad intra-cultural como consecuencia lógica y necesaria de su funcionamiento formal” (2003: 81).

Bajo esta idea, las culturas ya no pueden estar definidas por diferencias de contenido, sino por las formas de organización de sus diferencias internas, lo cual implica adentrarse en las relaciones intra-culturales e interculturales a partir de dos desafíos que plantea el autor. El primero de ellos propone superar la conocida dicotomía esencialismo-formalismo ampliando el debate en torno al carácter de la cultura y del hecho intercultural, por la dimensión identitaria (2003: 83). El segundo desafío consiste en distinguir los distintos niveles discursivos al analizar la dimensión intercultural (2003:83); el nivel *emic*, que envuelve al discurso propio de los actores, y el nivel *etic*, que representa el meta discurso académico sobre dichos actores (Dietz, 2003: 83). Ambos desafíos sirvieron de referente importante para adentrarme en el estudio de las identidades étnicas desde el espacio intra-cultural, en que se vive la ruptura, la continuidad, el cambio y –agregaría- la comunidad local imaginada²⁵.

De igual manera, la Antropología de la interculturalidad tiene entre otros de sus planteamientos trascender el planteamiento ortodoxo de *etnicidad*, al cual, a decir por Geertz, se le ha entendido como una simple activación de “sentimientos primordiales” vagamente definidos (Geertz, 1963, 105-157, en Reina Leticia, Coord. 2000: 38). No obstante, asumiendo la importancia que reviste dicho concepto para la construcción de identidades étnicas, opté por abordarla con más detenimiento en el siguiente sub-apartado.

²⁵ Si bien Benedict Anderson alude al concepto de “comunidades imaginadas para destacar que “...todas las comunidades más amplias que los espacios primordiales de contacto cara -a -cara (y tal vez incluso éstos) son imaginadas (Anderson, 1988: 5). traslado ese imaginario a la comunidad local; a ese espacio intra-grupal que se imagina próspero, en donde prive la equidad y la justicia social –por ejemplo.

1.4.1 La *etnicidad*, fenómeno de larga duración en donde se cultivan las identidades étnicas

Para adentrarme en los procesos sociales, políticos y culturales que giran en torno al fenómeno de la etnicidad, consideré importante partir por reconocer que los esfuerzos por analizar los fenómenos de emergencia identitaria son relativamente recientes en la literatura antropológica²⁶, los cuales empezaron a cobrar fuerza a partir de la década de los setenta (Bartolomé, 2006: 62). Este hecho dio cauce de alguna manera a la proliferación de distintos posicionamientos que tratan de explicarla mismos que, al igual que el concepto de cultura e identidad, no han logrado un consenso ante las distintas fuerzas que los interpelan. No obstante, los cambios recientes dentro de esta tradición apuntan a superar este hecho, como consecuencia del renovado interés por parte de investigadores en la materia por comprender el proceso de las filiaciones étnicas en el mundo actual (2006: 64). Esta situación me llevó a dedicar el presente sub-apartado a identificar los componentes teóricos que giran en torno a dicho proceso identitario.

Empiezo por reconocer que la etnicidad hace referencia a un fenómeno del comportamiento social, dado que en él se involucra el desarrollo de conductas de un determinado grupo étnico, (Bartolomé, 2006: 63, Dietz, 2003: 84) en que son activados distintos mecanismos de delimitación frente a otros grupos con los que mantiene algún tipo de interacción. En torno a dichos mecanismos se advierten distintos niveles de confrontación entre las colectividades étnicas y los grupos con los que establecen algún tipo de contacto. En el medio urbano, por ejemplo, la etnicidad puede manifestarse en forma exponencial a través de rebeliones etnopolíticas detonadas por la estigmatización de la que son víctimas las minorías étnicas por parte del grupo urbano dominante, lo cual genera un incremento de la afirmación identitaria en relación del contraste que se advierte (Bartolomé, 2006:63).

²⁶ Hasta 1972, los libros más representativos de la antropología no hacían mención de los conceptos de grupo étnico, ni de etnicidad; la propia Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales de 1969, no registra estos términos (Bartolomé, 2006).

Este hecho da lugar a que dichas organizaciones etnopolíticas se configuren para establecer demandas y/o pugnar por la reivindicación de sus derechos étnicos. En el caso de la identidad de un pueblo que se configura orgánicamente como una expresión de proyecto social, cultural y/o político, esto supone la afirmación de lo propio en confrontación con lo alterno, lo cual puede llegar a traducirse en una afirmación protagónica de una identidad étnica. En dicho contexto es posible identificar ciertos componentes como la interacción, la confrontación y las relaciones competitivas, situación que deviene en una gradual activación de conductas según el nivel de afirmación identitaria que se manifieste. Este dato es importante señalarlo porque a través de dichos componentes que forman parte del fenómeno de etnicidad, fue posible dar cuenta del tipo de manifestación identitaria que se vive en la comunidad de estudio como fenómeno de dicho comportamiento colectivo.

1.4.2 La *diferencia*, categoría construida social e históricamente para ocultar el problema de la desigualdad

Este apartado está dedicado a analizar el referente conceptual de la *diferencia*, el cual deviene en una herramienta privilegiada para reconocernos en nuestra propia historia, en nuestra condición de sujetos históricos (Aguirre, 2009:26) pero también para adentrarnos en el mundo de las identidades étnicas, para este caso en particular. Empiezo por destacar que el concepto de “diferencia” fue construido por los grupos en el poder, como aliado estratégico para distanciarse del “otro” desde una perspectiva claramente jerarquizante y excluyente. Dicha situación pone en la mira el hecho de que no todas las culturas parten de las mismas posiciones para reconocerse en sus diferencias.

Al respecto García Cataño *et al*, dan cuenta, a través de sus planteamientos, cómo Europa, conformada por una pluralidad de culturas se ha reinventado sistemáticamente frente al bárbaro, al salvaje, al pobre (García Castaño, *et al*. 1999: 9). Expresan que a través de la narrativa histórico-lineal los grupos hegemónicos se propusieron mostrar a Europa con una proyección mundial, una imagen estética oficial que oculta refinados procesos de marginación y exclusión, tomando como bandera a la *diferencia*, en donde la mejor parte se la llevan los grupos socialmente

dominantes, que tienen el poder y el privilegio de definirse y distanciarse de los “diferentes”.

Este hecho fue dando lugar a un etnocentrismo exacerbado que se distingue por enaltecer los valores nacionales que de *facto* excluyen otros modos de vida; una mirada que Fontana denomina “galería de espejos deformantes”, la cual se distingue por reflejar las imágenes que la historia oficial proyecta de la diversidad. (Fontana, 1994:12). García Castaño *et al* mencionan que la cara más visible del proyecto civilizatorio de Occidente encontró su máxima expresión en el racismo, un injusto, fenómeno histórico que se ha conformado a través de dicho proceso de construcción de la diferencia, el cual, pese a que ha sido fuertemente cuestionado desde la ciencia, sigue manteniendo vigencia hasta nuestros días (García Castaño, *et al.* 1999: 9). El rechazo del otro, del distinto, del “diferente”, ha sido la constante en la historia de las relaciones entre los pueblos.

Ejemplo ilustrativo de esta situación lo representa el proyecto civilizatorio de occidente, que se alimentó del pensamiento moderno, el cual se difundió en muchos ámbitos del saber y colocó como estandarte de dicho pensamiento la idea de progreso. Esta idea, surgida a raíz de los grandes descubrimientos en Europa, llevó a establecer comparaciones entre modos de vida, costumbres y creencias de los diferentes pueblos conquistados por los europeos y sus antecesores. Por lo que en nombre de dicho proyecto se abrió paso a procesos clasificatorios bajo parámetros eurocéntricos como el de “civilización”, medidos en función de su grado de evolución y desarrollo (García Castaño *et al.* 1999: 10). Y es precisamente sobre esta base de la construcción de una sociedad “civilizada” que se generaron mecanismos de oposición al salvajismo, y en donde las sociedades europeas se posesionaron como el máximo desarrollo y civilización humana.

Dicho proyecto “civilizatorio”, también conocido como el “proyecto de la modernidad”, alcanzó resonancia a nivel mundial. Para el caso de México, en el marco del citado proyecto se endurecieron los procesos clasificatorios al asignar las primeras etiquetas utilizadas por parte de los conquistadores para nombrar genéricamente “indios” a toda la población conquistada, y a quienes ubicaron como

débiles, apocados e ignorantes²⁷, y que por esa misma condición impusieron la conducción y protección del “indio” por parte de distintas órdenes de la iglesia católica (García Castaño *et al.* 2009: 35-36). Al respecto Mignolo destaca:

“El imaginario del mundo moderno/colonial, surgió de la compleja articulación de fuerzas, de voces oídas o apagadas, de memorias compactadas o fracturadas, de historias contadas desde un solo lado que suprimieron otras memorias y de historias que se contaron y se cuentan desde la doble conciencia que genera la diferencia colonial (Mignolo, 2000: 11).

Para el período de vida independiente surgieron nuevos parámetros clasificatorios en torno a la población segregada. Nuevamente el grupo en el poder, ahora representados por liberales mexicanos del siglo XIX, bajo la influencia de las teorías del evolucionismo lineal planteada por Robertson y Buffon, continuaron ubicando a dicha población desde una perspectiva deficitaria, es decir, como personas atrasadas e ignorantes que debían aspirar a la entidad abstracta de la ciudadanía, pero ahora eliminando todo proteccionismo, ya no a través de la religión, sino en la inclusión en las apuestas de la modernidad (Aguirre, 2009).

Estos hechos llevaron a anular la figura jurídica del “indio” de la época de la colonia, en el marco de una serie de reformas liberales que trajo aparejado una ola de despojo y violación de los derechos de dicho sector de la población, al que pretendieron integrar a la vida nacional sin estatus jurídico, formando un vecindario sin distinción en el ayuntamiento constitucional de su radicación (Tank, 1999, en Aguirre, 2009: 36). Bajo esta condición Aguirre plantea que, pese al borramiento en la manera de nombrar al “indio”, éste siguió existiendo como tal, ahora etiquetados como: los “llamados indios”, los “ex -indios”; los “antes indios”, lo cual muestra que “borrar nombramientos no equivaldría a cancelar realidades” (Aguirre, 2009:36). Al

²⁷ Pese a la imposición por parte de los conquistadores de poner en condición de débiles y atrasados a la población nativa, los frailes y misiones de las distintas órdenes, principalmente franciscanas, defendieron las virtudes y cualidades de este sector de la población. (Historia general de las cosas en la Nueva España) Fray Bernardino de Sahagún en Aguirre, 2009: 34).

respecto, Aguirre plantea:

“La diferencia se encuentra en los intersticios de lo homogéneo, lo uniforme, lo universal, lo estandarizado, lo central, lo global, que también aprendimos del proyecto civilizatorio con que Occidente daría curso a la Modernidad...” (Aguirre, 2009: 25)

1.5 Categorías de análisis del espacio intracultural

Una vez revisado y asumido mi posicionamiento teórico, este apartado está dedicado a delimitar las categorías de análisis con las que me adentré al espacio intracultural de los alumnos indígenas y sus respectivas familias, con quienes trabajé en esta investigación. Todo ello con el propósito de documentar las prácticas organizacionales que adquieren un significado propio al ser movilizadas en dicho ámbito de la realidad. Debo mencionar que para la delimitación de las citadas categorías fueron sustantivos los aportes teóricos de Barth, quien como se ha dicho, a través de sus planteamientos me condujo a centrar la atención en el concepto de “límite étnico” (Barth, 1976: 17).

Dicho autor plantea que el concepto de “límite étnico” permite profundizar en la vida cotidiana de los distintos grupos étnicos a partir una mirada que se bifurca hacia dos ámbitos de su realidad intrafamiliar (para esta situación en particular). Por un lado plantea documentar señales o signos manifiestos que exhiben identidad, como el vestido, el lenguaje, el modo de vida, por citar algunos de ellos. Por otro lado propone adentrarse en las orientaciones de valores básicos que rigen vida intrafamiliar de dicho grupo, mismos que asumí como las normas de moralidad por las que se juzgan las conductas de los sujetos. De ahí que en relación a dichos planteamientos opté por seguir las dos vías, porque consideré que no son excluyentes y sí complementarias.

En relación al espacio intracultural construí siete categorías de análisis, las cuales no fueron identificadas en función de una lista descriptiva, como tampoco en relación a ciertos rasgos básicos que se puedan inferir. Éstas fueron construidas,

como se ha mencionado, en función a la base organizativa de las diferentes formas de vida étnica (Barth, 1976: 17-18). A través de dichas categorías fue posible dar cuenta de las prácticas organizacionales que determinado grupo étnico desarrolla en su contexto intrafamiliar y comunitario. De ahí que para la construcción de las mismas, fueron sustantivos los aportes de Bartolomé (2006) y las contribuciones de Giménez (2000), quienes a través de sus planteamientos abonaron a la identificación de las citadas categorías, siendo éstas: la lengua, el territorio cultural, la economía intrafamiliar²⁸, la tradición, el parentesco, la religión y la indumentaria indígena.

La segunda mirada la centré en documentar las conductas observables de dichos actores educativos en relación a estas siete categorías de análisis, para con ello dotar de contenido y significado a las prácticas organizacionales que dichos actores inscriben en la categoría de “lo propio” en su espacio cotidiano.

1.5.1 La lengua indígena

Se retoma esta categoría de análisis porque representa el referente clasificatorio principal que alude a la pertenencia²⁹ a una comunidad lingüística, cuya filiación, no debe considerarse homogénea debido a que en ella coexisten una multitud de variantes (Bartolomé, 2006: 80), lo cual lleva a sostener que la lengua indígena se basa en la diversidad y no en la homogeneidad. A la lengua indígena se le considera como “memoria histórica”, porque a través de ella se transmite la experiencia y conocimiento que las sociedades han acumulado a través del tiempo. Lamentablemente, a decir por Bourdieu, el capital lingüístico con que nace cada grupo étnico tiene una limitada capacidad de competir con el mercado lingüístico estatal, dado que el Estado no brinda un espacio potencial para el consumo de las lenguas nativas, las cuales están restringidas para el uso de los distintos grupos étnicos (Bourdieu, 1990: 149).

²⁸ Esta categoría fue matizada, ya que el concepto original que propone Bartolomé es el de “economía nativa”. Decidí nombrar a esta categoría como “economía intra-familiar” porque es el ámbito de análisis que documenté en esta investigación, el cual puede hacerse extensivo al espacio comunitario.

²⁹ Cuando hablo de “pertenencia” hago alusión a la definición dada por Gilberto Giménez, quien la conceptúa como “inclusión de la personalidad individual en una colectividad hacia la cual experimenta un sentimiento de lealtad (Bartolomé, 2008: 67; Giménez, 1997: 5).

Este hecho refleja una clara tendencia al abandono de uno de los rasgos culturales más importantes en las poblaciones indígenas, al no haber superado el estigma lingüístico que la población indígena ha internalizado, tanto a nivel nacional, como a nivel local, situación que resulta preocupante porque hay quienes sostienen que el reemplazo lingüístico viene acompañado de la renuncia de la filiación étnica (Bartolomé, 2006: 83). De ahí la importancia de incorporar como categoría análisis de la intra-cultura a la lengua indígena, dado el importante peso que tiene en la configuración, afianzamiento o abandono de la filiación étnica.

1.5.2 El territorio cultural

El territorio cultural representa una más de las categorías de análisis de la intracultura, éste se traduce en el referente fundamental dentro del cual se inscribe la identidad colectiva, por el hecho mismo de que la ideología social se construye siempre en relación con su medio ambiente (Bartolomé, 2006: 86). Se considera también una herencia común, como la tierra de los padres y la de sus antepasados con quienes se identifican como “descendientes genuinos y como hermanos de sangre” (Giménez, 2000: 61). Se trata de un territorio que ha sido moldeado por varias generaciones y por ese mismo hecho funciona como vínculo material entre las generaciones del pasado y el presente³⁰.

En el territorio étnico el tiempo y el espacio se conjugan, porque en él transcurre la experiencia vital que da contenido a la memoria histórica de una colectividad (Bartolomé, 2006: 87). Representa además un referente importante de la identidad, el cual incluye a los grupos migrantes, para quienes sus tierras ancestrales se convirtieron en “referentes míticos”. El territorio indígena se considera además una construcción cultural y ámbito sacrificial y sacralizado en función de la relación transaccional que los distintos grupos étnicos establecen con las deidades y las fuerzas de la naturaleza. En síntesis, asumimos al territorio indígena como “un espacio poliformo cargado significaciones afectivamente valoradas” (Bartolomé)

³⁰ *Ibíd.*

2006: 89) y por esa misma razón mostró una gran relevancia como categoría de análisis de dicho espacio.

1.5.3 La economía intrafamiliar

Cuando hablo de economía intrafamiliar hago alusión a las actividades económicas que los miembros de la familia indígena, en particular el padre y la madre, realizan para cubrir las necesidades básicas de sus integrantes. Dicho ámbito de la realidad comunitaria, pese a no representar un referente definitorio de la identidad étnica, sí contribuye a configurarla (Bartolomé, 2006: 92). En esa idea cabe recordar que la desarticulación que generó el colonialismo europeo en la estructura urbana de la vida comunitaria, dio lugar a que los grupos étnicos en México pasaran a ser sinónimo de condición campesina, lo cual los posicionó como miembros de una misma clase social, sin que ésta sea la condición real para todos.

No obstante, el fenómeno de la globalización que nos envuelve en la época actual está abriendo paso a nuevas y visibles transformaciones que ha llevado al agravamiento de la condición de pobreza en las comunidades indígenas, y de *facto*, al drástico abandono de las actividades del campo, así como a la identificación de actividades económicas emergentes en el contexto de estudio, las cuales traen aparejadas nuevos patrones de comportamiento, de consumo y de actividades económicas para el grupo étnico de estudio. Este hecho está generando un impacto importante en la configuración identitaria de este sector de la población, de ahí la importancia de incluir esta categoría de análisis.

1.5.4 La tradición

Retomo también a la tradición por representar el rasgo intangible de las sociedades en donde se encuentra archivada la memoria colectiva de un grupo cultural específico, la cual permea en todos los rasgos culturales de la identidad con su rasgo totalizador (Giménez, 2000: 60). No se trata de una concepción reificada de la tradición, se le asume como una noción dinámica compatible con la modernización y el cambio (Enbe, 1973). Se considera que la tradición “nunca es mera repetición del pasado, sino filtro, redefinición y reelaboración permanentes en

función de las necesidades y desafíos del presente” (Giménez, 2000: 60). En ese sentido Giddens plantea que es un mito pensar que todas las tradiciones son impermeables al cambio, éstas se desarrollan en el tiempo y pueden ser alteradas o incluso reinventadas (Giddens, 2002: 53).

El autor destaca que las tradiciones son reinventadas por varias razones, sobre todo, porque llevan incorporado el componente del poder, el cual les permite tener un marco de acción que permanece incuestionable (Giddens, 2002: 53). En la tradición el pasado estructura al presente a través de creencias y sentimientos colectivos compartidos, por lo que, a decir por Giddens, la tradición que se vacía de contenido, se comercializa y se folcloriza, y el folclorismo que así se protege “pierde el alma de la tradición, que es su experiencia con la vida cotidiana” (Giddens: 2010: 57).

1.5.5 El parentesco

El parentesco es un aspecto que poco se ha estudiado en relación al importante papel que tiene en la configuración de la identidad colectiva (Bartolomé: 2006: 95), Andrés Medina sostuvo hace dos décadas que los estudios de parentesco en México se han limitado a extrapolar las categorías clasificatorias externas, sin profundizar en el análisis de los sistemas locales (Medina, 1972), situación que a decir por Bartolomé, no ha cambiado mucho. El parentesco es señalado como algunos antropólogos como el lazo creador de la cultura. Un hecho clave en relación a los sistemas de parentesco lo representa el matrimonio, porque éste juega un papel central en el proceso de formación de cada sujeto (Valdés, 2005:52).

En esta idea Giménez plantea que la familia es “el grupo básico de identidad en cuyo seno se interioriza un lenguaje, una religión, un sistema de valores y un estatus” (Giménez, 2000: 63). Bartolomé por su parte sostiene que en casi todos los grupos étnicos las relaciones parentales son determinantes para la filiación étnica, en donde el hecho de ser miembro de una comunidad los involucra en una compleja red de derechos y obligaciones parentales, las cuales determinan la identidad personal y social (Bartolomé, 2006: 97). Destaca que existe un fuerte

vínculo entre parentesco y vida política: “la participación en una red generacional horizontal es requisito indispensable para la participación política comunitaria” (Bartolomé, 2006:97).

De ahí que para llegar a ocupar distintos cargos en su comunidad deberá extrapolar sus roles domésticos parentales y generacionales al ámbito público. De esta manera, así como cada sujeto evoluciona generacionalmente en su unidad doméstica de niño, a joven, de joven a adulto y adulto a viejo, también en el sistema de roles intrafamiliares será hijo, hermano, padre y abuelo, y a nivel comunitario irá ocupando desde los cargos más bajos, hasta ser miembro del Consejo de Ancianos (Bartolomé y Barabás, 1982).

1.5.6 La religión

La religión desempeña una función central en la construcción de la identidad étnica, porque representa el centro de convergencia de todas las relaciones sociales, y se asume como “el corazón del pueblo” que sintetiza, desde una mirada metonímica, “identidad histórica, realidad, presente y destino” (Giménez, 2000: 63). Desde la cosmovisión indígena, los Santos Patronos son inseparables de las peripecias de su historia, también asociados a epidemias y desastres naturales. Venidos de la memoria de sus antepasados y de sus orígenes en el tiempo, los Santos Patronos generan sentido de identidad y pertenencia. No obstante, aún se observa la importante influencia religiosa mesoamericana en algunas prácticas organizacionales, como la vigencia de las deidades del agua, del viento y de la tierra; la concepción cíclica del tiempo, la predestinación del destino humano, entre otros (Bartolomé, 2006: 102).

Con la invasión europea los pueblos indígenas experimentaron una fuerte pérdida de sus significados construidos social e históricamente, por lo que, cuando lograron cierta resignificación ideológica en torno a la religión, se aferraron a nuevas configuraciones y representaciones simbólicas que pusieron de manifiesto que los grupos étnicos han desarrollado diversas estrategias adaptativas para sobrevivir redefiniéndose a sí mismos. De ahí que a través de esta categoría se documentaron

esas nuevas configuraciones ideológicas de los sujetos de investigación, las cuales se mantienen vivas y redefiniéndose en los lugares de estudio.

1.5.7 La indumentaria indígena

La indumentaria representa otro más de los marcadores de filiación étnica, forma parte de la base socio-organizativa de las colectividades nativas (Bartolomé, 2006: 93-94), la cual ha sufrido importantes transformaciones desde la conquista española. No obstante, mucho de los diseños y modelos estilísticos se han mantenido hasta el momento actual. En particular, la indumentaria femenina constituye el más evidente marcador de filiación étnica, el huipil hecho con el ancestral telar de cintura, los variados y coloridos bordados en sus blusas que definen no sólo la adscripción comunitaria, sino un importante legado cultural que ha trascendido lo estético y en la actualidad está sirviendo para el estudio de los contenidos simbólicos de sus diseños. Al igual que la lengua, la indumentaria indígena constituye uno de los más importantes referentes de adscripción étnica, lo cual ha llevado a que algunos antropólogos consideren que el cambio de indumentaria indígena en los distintos grupos étnicos, los conduce al renunciamiento de su referente cultural de pertenencia (2006: 94).

Con este último referente concluyo la enunciación de las categorías de análisis de la intracultura, para dar paso a la mención de las categorías de análisis de la *alter*-cultura.

1.6 La *alter*cultura y sus categorías de análisis

El concepto de *alter*cultura lo construí *ex profeso* para esta investigación con el propósito de documentar espacio institucional (escuela secundaria) que conduce, como se ha dicho, a los alumnos y las alumnas indígenas al encuentro con otras experiencias formativas, alejadas de las prácticas organizacionales y principios éticos que dichos actores escolares han construido y sedimentado en su espacio intra-familiar, lo cual los coloca en condición de otredad. Sin embargo, también asumo a dicho espacio, tal como mencioné en el apartado introductorio, como un espacio de cruce de culturas: escolar, comunitaria y familiar, en donde todos los

sujetos interactúan desde sus realidades particulares en torno a saberes, prácticas, sentidos, significados y experiencias que en dicha institución se entremezclan (Cortón, 2011: 5).

De igual manera asumo en relación a dicho espacio, que los alumnos y las alumnas de origen étnico se enfrentan a una experiencia personal y social en que su identidad se ve alterada o sacudida (Sacristán, 1997: 17) por una cultura escolar de la escuela secundaria que está hecha para organizar la desigualdad entre los escolares, más que para convivir en la diversidad de capacidades; para organizar ritmos y motivaciones de trabajo de los sujetos, a través de mecanismos normalizadores que aseguran el éxito para quienes se adscriben a la norma; y la exclusión para quienes quedan fuera de ella (Sacristán, 2005: 76).

Bajo esta idea, identifiqué que la configuración del sujeto desde lo pedagógico se ve atravesada, no sólo por la lógica del funcionamiento regulado de la institución y del rol que les es asignado a los alumnos, sino además por la capacidad que dichos actores escolares tienen para manejar sus experiencias escolares. En relación a dichos puntos de reflexión construí cinco categorías de análisis con las que me adentré a dicho mundo social de los alumnos y alumnas indígenas en la región de estudio, siendo éstas: *la experiencia formativa, la gestión del tiempo escolar, el salón de clases, el marco disciplinario y el receso escolar*, de las cuales doy cuenta en los siguientes apartados.

1.6.1 Experiencia formativa

La experiencia formativa representa una categoría de análisis que abarca la *altercultura* de los alumnos y alumnas indígenas (para este caso particular), dado que a través de ésta es posible dar cuenta, como menciono en párrafos anteriores, del rasgo multirreferencial de los procesos formativos en la constitución del sujeto desde lo pedagógico, mismos que abonan al estudio de la construcción de identidades étnicas. Partiendo de esta idea asumo que la escuela secundaria pone a los alumnos y alumnas indígenas en relación dinámica y desigual en distintos

espacios formativos. Sandoval destaca al respecto que la acción de los alumnos en la escuela secundaria está mediada por dos rasgos: “las concepciones institucionales que les corresponde desempeñar y las vivencias culturales que han adquirido en otras integraciones sociales en las que participan” (2000: 208).

En ese orden de ideas Dubet & Martuccelli señalan:

“Los alumnos tienen también una vida fuera de la escuela y administran más o menos todas estas dimensiones de una experiencia que se transforma a medida que ellos franquean las etapas de su formación, la cual se modula diferentemente según su posición en el sistema, según diversas situaciones sociales” (Dubet & Martuccelli, 1997: 14).

Dichos planteamientos permiten advertir la importante conexión que existe entre formación y experiencia de la que mencioné en apartados anteriores, dado que a través de los citados procesos formativos es posible dar cuenta de la interiorización de las distintas prácticas culturales que desarrollan los actores escolares en los distintos espacios de constitución de sujeto.

1.6.2 Gestión del tiempo escolar

Dicha categoría la construí después de haber identificado que las prácticas de gestión en general, posibilitan identificar una forma de concebir las acciones de los seres humanos dentro de conjuntos organizados (Casassus, 2002: 11), como es el caso de la escuela secundaria. En dichos espacios las acciones de los sujetos se ven fuertemente influenciadas por marcos reguladores que requieren de la interpretación de una teoría implícita o explícita de la acción humana. De ahí que cuando hablo de la gestión del tiempo escolar, me estoy refiriendo al hecho de dar cuenta de cuáles son esos marcos reguladores que condicionan o explican las acciones que desarrollan los distintos actores escolares en el escenario institucional (directivos, maestros, alumnos y padres de familia, prioritariamente).

Este hecho le dio a la categoría de gestión de tiempo un rasgo abarcativo, dado que atraviesa todas las dimensiones de la vida institucional en la escuela secundaria, lo cual se muestra en los capítulos III y IV de esta investigación.

1.6.3 El salón de clases.

El salón de clases representó para esta investigación, una categoría más de la *altercultura*. En principio representa el espacio físico en donde alumnos y maestros pasan la mayor parte del tiempo³¹; el salón de clases es también:

“...el lugar donde se ponen en juego múltiples estrategias de los sujetos, donde se construyen relaciones diversas, donde la experiencia escolar adquiere sentido, en dirección, a veces muy distintas a la planeación institucional, donde los saberes de los sujetos se concretan en acción, donde se negocia, se resiste, se adapta y, en donde por estas razones se aprende algo...” (Sandoval, 2000: 263-264).

Es además el lugar en donde los alumnos seleccionan, interpretan e integran a su manera los elementos presentados en el aula, e incluso, construyen conocimientos bajo una lógica propia que superan y/o contradicen los transmitidos en el aula (Rockwell, 1981: 11). Es el lugar en donde es posible constatar que la relación “enseñanza-aprendizaje es más compleja de lo que indica el guion que suele unirlos” (1981: 11). Si bien el salón de clases es el lugar en donde se privilegian las prioridades del maestro, es también el espacio en donde afloran las expectativas de los alumnos, ahora como adolescentes³², sus exigencias e intereses, lo cual

³¹ Para el caso de la escuela secundaria general en México, se traduce en un total de 350 minutos fragmentados en 50 minutos que corresponde a cada tiempo-clase.

³² Gran parte de la sociedad asigna al significado de “adolescencia”, como una naturaleza problemática y polémica de la transición a la edad adulta, ponderando su volatilidad emocional y la fuerte tendencia a describirla como “una etapa siempre difícil” (Levinson, 2002: 40-41).

convierte al salón de clases en un espacio en que cada alumno se convierte en referente del otro y actúan en consecuencia (Sandoval, 2000: 264).

Asimismo consideré importante documentar a través de esta categoría, los dos tipos de conocimiento que Everhart señala que se desarrollan paralelamente en la escuela secundaria como mundos separados:

“...el conocimiento “reificado” es el que privilegia la institución y se materializa en objetivos, programas, formas de trabajo y concepciones sobre la concepción de los educandos; y el conocimiento “regenerativo” es el construido por los alumnos en sus redes particulares de relación y que está cargado de significados propios” (Everhart, 1993).

1.6.4 El marco disciplinario

El marco disciplinario representa un componente que atraviesa todos los espacios que rigen la vida institucional en las escuelas secundarias de nuestro país, a tal magnitud que se le asume como un objetivo más que dicha institución debe cumplir:

“Desde el momento en que uno de los objetivos básicos de la educación ha sido el disciplinamiento de conductas, del pensamiento y de las voluntades individuales, las normas y formas de garantizar una determinada disciplina y un orden constituyen un rasgo esencial de la pedagogía, que será asumido por la institución y por los profesores, quizá hasta sea reclamado por los padres” (Sacristán, 1997: 95).

Estas normas se hacen explícitas a través de un reglamento, orientado a regular conductas, el cual demanda la aceptación por parte de los padres y de los alumnos de nuevo ingreso a la institución, mismo que ejerce una doble función: el recibimiento de los alumnos, pero también la clarificación de las normas de control que les acompañarán durante su trayecto por la escuela secundaria (1997: 95). En este escenario los alumnos y las alumnas adoptarán actitudes específicas ante la nueva situación de regulación, las cuales pueden ir desde la colaboración, a la oposición, sumisión o indiferencia.

El ejercicio del marco disciplinario en la escuela secundaria se concreta a través de múltiples mecanismos y de una estructura piramidal, en más de las veces al margen de la normatividad establecida. De ahí la importancia de incorporar al marco disciplinario como componente importante que afecta la experiencia escolar de los alumnos en general, y la construcción de identidades de alumnos y alumnas indígenas en la escuela secundaria, en particular.

1.6.5 El receso escolar

Dicha categoría hace referencia al tiempo-espacio marcado en el horario escolar en que tienen lugar las expresiones más genuinas de los alumnos, alejadas de la mirada vigilante de sus maestros, representa también el tiempo-espacio en donde los alumnos tienen oportunidad de accionar algunas pautas organizacionales con cierto margen de autonomía, en donde es posible observar sus afinidades electivas en cuanto a la compañía y a procesos dialógicos, negociaciones en que construyen sus propias reglas de convivencia y juego. Durante dicho momento los alumnos diversifican el uso de ese tiempo escurridizo para realizar distintas actividades, mismas que desarrollan bajo una lógica propia, no la del maestro.

Para el caso particular de los alumnos y las alumnas indígenas, el receso representa el valioso tiempo de espera para reunirse con sus compañeros de comunidad, es el espacio íntimo para hablar en lengua indígena, para hacer lo que difícilmente hacen dentro del salón de clases, reír y pensar en alianzas estratégicas para sobrevivir en un espacio tan demandante y agobiante como lo representa el salón de clases en la escuela secundaria, en que cada 50 minutos tienen que ajustarse a las particularidades de carácter y exigencias de cada maestro (Sandoval, 2000: 264). Representa un espacio de desahogo y negociación de identidades, en que surgen ideas germinales en relación al afianzamiento, la re-imaginación y/o el abandono de algunos emblemas identitarios contruidos de sus referentes de pertenencia. Es también el tiempo que contribuye a dibujar un nuevo horizonte de expectativas.

Al receso no se le ha considerado como espacio de formación de los sujetos y sin embargo, conceptos como la libertad, autonomía, construcción de alianzas y re-

imaginación de sí mismos, rompen en ese corto tiempo la barrera de lo imaginario para ser asumidos como pautas organizacionales que se accionan en ese tiempo no valorado. Representa el tiempo máspreciado y esperado de la jornada escolar que dichos actores escolares no se están dispuestos a perder por sanción del maestro, o de quienes ejercen la función disciplinaria en la escuela secundaria, de ahí la importancia de incorporarlo como una más de nuestras categorías de análisis *alterculturales*.

Capítulo II. Perfil socioeconómico, cultural y educativo del contexto de estudio

El propósito de incluir en esta investigación un capítulo contextual, llevó la encomienda de mostrar los rasgos socioeconómicos, culturales y educativos del contexto de estudio en donde se encuentran adscritas las comunidades de origen de ambos actores escolares. Bajo este propósito realicé la revisión y análisis del esquema de planeación que diseñó el Gobierno del Estado de Puebla en 1999, en donde están contenidas las 7 regiones económicas que dicho gobierno demarcó con fines de planeación. Dicha división se mantiene vigente hasta este momento, de ahí la importancia de incluirlo en este capítulo contextual. De igual manera me propuse revisar los referentes fundacionales de la escuela la escuela secundaria federal a la que se inscribieron nuestros sujetos de estudio, con el objetivo de dar cuenta de la atención que dicha institución ha dado a lo largo del tiempo a la población escolar de origen étnico, para esta investigación en particular.

2.1 El municipio de Cuetzalan en el contexto de las 7 regiones económicas del Estado de Puebla

Inicio este apartado por ubicar al municipio de Cuetzalan en el marco de las citadas 7 regiones económicas que el Gobierno del Estado, a través de la Secretaría de Comunicaciones y Transportes del Estado de Puebla, delimitó con fines de planeación (SCT, 1986). Dichas regiones son: región I Sierra Norte; región II Sierra Nororiental; región III Serdán (Chalchicomula de Sesma); región IV Angelópolis; región V, Valle de Atlixco y Matamoros; región VI Mixteca; y región VII Tehuacán y Sierra negra (Plan de Desarrollo Estatal 1999-2005). En esta regionalización del estado de Puebla, el municipio de Cuetzalan del Progreso quedó inscrito en la citada región II de la Sierra Nororiental, la cual se ubica al Norte y Noreste del Estado y agrupa a 28 municipios, los cuales fueron delimitados en relación a ser los “más homogéneos” y en donde las poblaciones que en ellos habitan comparten interacciones económicas, políticas y sociales (SCT, 1986).

No obstante, también es de señalarse que territorialmente dicha región está integrada por un “sistema de lugares” en que los de mayor tamaño poblacional y económico, actúan como centros regionales desde los cuales se articulan sus áreas

de influencia, (Plan Estatal de Desarrollo Urbano Social Sustentable, 1999: 5, en adelante PLEDURSS). Esta lógica de integración dio lugar a la conformación de regiones, subregiones y microrregiones, las cuales condicionan y determinan, tanto el desarrollo urbano como el ordenamiento territorial. Por consiguiente, esta forma de estructuración jerárquica promueve una planeación que opera por niveles para la elaboración de proyectos, así como para ejecución y puesta en marcha de sus acciones, obras públicas y equipamiento.

Para tal fin el Gobierno del Estado delimitó 3 niveles de planeación, siendo éstas: 1) territorial (macro urbano-regional); 2) Regional (meso urbano-regional); y 3) urbano e intra-urbano (micro urbano regional). De ahí que el primer nivel de planeación (territorial) parte por reconocer que “el desarrollo urbano es la síntesis de procesos múltiples que involucran aspectos económicos, políticos, ambientales y socio-culturales” (PLEDURSS, 1999: 7). El segundo nivel de la planeación (regional) centra la atención en el comportamiento de las regiones desde la lógica de su funcionamiento interno, lo cual implica establecer enlaces entre el sistema regional y las microrregiones. Dicho nivel se orienta a desarrollar estrategias y a fijar directrices para promover el desarrollo urbano meso y microrregional.

El tercero y último nivel (micro urbano regional) denominada también urbana e intra-urbana, en él se ponen en relación las decisiones venidas de la planeación meso regional con las de las microrregiones y localidades a fin de establecer articulaciones entre las mismas. En síntesis, éstas son los tres niveles de la planeación, mismos que se traducen en la puesta en marcha de acciones y esquemas de apoyo regional y microrregional en el estado de Puebla.

Mapa No. 1. Puebla y sus 7 regiones económicas



Fuente: Gobierno del Estado de Puebla (1999),
Secretaría de Comunicaciones y Transportes (SCT).

Si bien la propia STC delimitó las citadas regiones económicas con fines de planeación, el PLEDURSS del Estado de Puebla por su parte, señala que la instrumentación administrativa del eje estratégico de desarrollo regional fue la fuente que dio contenido al Plan Estatal de Desarrollo 1999-2005, con el propósito de impulsar el desarrollo del Estado de Puebla (PLEDURSS, 1999: 3). Dicho Plan se tradujo en la política rectora del gobierno del estado en dicho período gubernamental, a través de objetivos, estrategias y acciones que se orientaron a lograr los siguientes objetivos: 1) el fortalecimiento del Plan Estatal de Planeación; 2) el desarrollo regional sustentable a través del aprovechamiento del potencial humano y material del Estado; 3) una mayor vinculación entre economías rurales y urbanas; 4) alentar el desarrollo municipal; 5) promover la Participación Social; y 6) una mejor orientación regional del gasto público³³.

En el citado Plan cobró centralidad el concepto de “sustentabilidad integral” en relación al desarrollo urbano y el ordenamiento territorial en cada municipio del Estado, al plantear que dichos procesos guardarían equilibrio entre los recursos

³³ Op. Cit.

naturales, los procesos económicos, las relaciones sociales y el medio ambiente, así como con la participación de la sociedad civil (PLEDURS, 1999: 3-4). No obstante, pese a dichos planteamientos es posible asegurar con toda certeza que estos propósitos quedaron eclipsados ante la realidad que actualmente priva en estas 7 regiones socio-económicas, y en particular, en el municipio de Cuetzalan, en donde encontramos los siguientes datos.

El municipio de Cuetzalan del Progreso se encuentra ubicado en el lugar 36, en cuanto a grado de marginalidad en relación a los 217 municipios que conforman al Estado de Puebla. Para el caso de la comunidad de Cosamalimila, de donde es originario uno de nuestros sujetos de estudio, ésta tiene asignada la clave de localidad 210430076 y está categorizada como una comunidad rural con alto grado de marginación (SEDESOL, 2013). En cuanto a la comunidad de Techima, también llamada “4 caminos”, la misma fuente arroja que dicho espacio tiene asignada la clave 210430208, la cual está categorizada como una comunidad rural de muy alta marginación. La realidad encontrada deja en entredicho el objetivo del entonces Plan de Desarrollo Estatal 1999-2005, así como en los gobiernos estatales que han estado en las administraciones consecutivas, en cuanto a lograr una mayor vinculación entre las economías rurales y urbanas, además de la pretendida orientación equilibrada del gasto público.

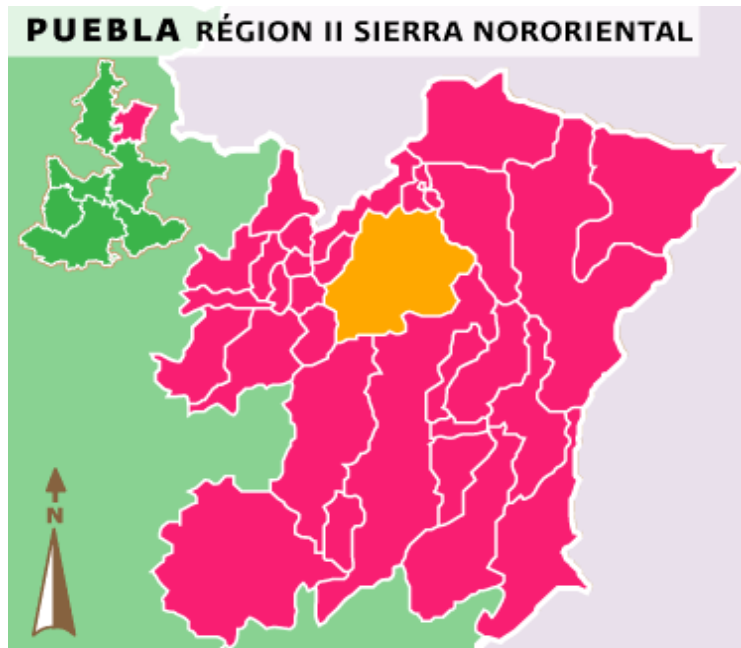
Lo que es posible constatar en campo, es que las economías rurales siguen mostrando una asignación de recursos marginal, inequitativa e injusta. De igual manera, el concepto rector de “sustentabilidad integral” que enmarcó a las citadas acciones y estrategias de planeación con tendencia a guardar un equilibrio entre los recursos naturales, económicos y sociales, también quedaron en retóricas incumplidas. En datos más recientes encontramos un hecho que ha sido la constante en el municipio de Cuetzalan, y que en su momento fue denunciado por el Comité de Ordenamiento Territorial Integral de Cuetzalan (Cotic) a través del diario de circulación nacional “La Jornada”, el día 3 de agosto de 2015. Dicha denuncia expresa textualmente:

“El Comité de Ordenamiento Territorial Integral de Cuetzalan (Cotic) ratificó su rechazo a la minera a cielo abierto, las hidroeléctricas, la privatización del agua y el llamado *fracking* (técnica para la extracción hidráulica de gas y petróleo) en la Sierra Madre Oriental, tal como pretenden las autoridades y empresas promotoras...La representación del Cotic y de las asambleas de defensa territorial interpusieron argumentos técnico en la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (Semarnat) en contra de las manifestaciones de impacto ambiental, y a partir de esto la dependencia se vio obligada a suspender las autorizaciones” (La Jornada, 2015).

Con estos datos es posible dar cuenta que las siete regiones económicas que fueron delimitadas en 1999, con el propósito de lograr una mejor planeación en términos de desarrollo de proyectos de desarrollo social sustentable, no han alcanzado el fin propuesto hasta estos días. Lo que sí se observan son intereses ocultos y arreglos entre grupos fácticos que priorizan sus intereses y dejan de lado el desarrollo sustentable y justo para las poblaciones de las comunidades indígenas que integran dicho municipio. Los gobiernos otorgan a dichas comunidades Programas de apoyo bajo un criterio asistencialista, por encima de aprovechar las potencialidades que dicho sector de la población tiene para promover proyectos sociales autosustentables que les permitan disfrutar de una vida digna y justa que por derecho les corresponde.

Por otro lado, y desde otra perspectiva de análisis, doy cuenta de los datos geográficos de dicha región, en donde se muestra que el municipio de Cuetzalan del Progreso ocupa una zona de transición entre la Sierra Madre Oriental y la planicie costera de la región de Veracruz, lo cual lo ubica entre las estribaciones de la Sierra Madre Oriental y los declives de la planicie costera del Golfo de México (Barrios, *et al*, 1990). Presenta altitudes que van desde los 1650 msnm, hasta bruscos descensos de 100 msnm. Cuenta con una extensión territorial de 135.22 km², la cual se traduce en el 0.40% del total de la superficie de la entidad poblana. Limita al Norte con el municipio de Jonotla, al Sur con Tlatlauquitepec, al Este con Ayotoxco, al Oeste con Zoquiapan, al Noroeste con Tenampulco y al Sureste con los municipios de Zacapoaxtla y Nauzontla.

Mapa No. 2. Ubicación geográfica del municipio de Cuetzalan del Progreso, Puebla.



Fuente: Enciclopedia de los municipios y delegaciones de México. Estado de Puebla.

La cabecera municipal se erige a una altura de 980 msnm, lo cual determina en gran medida no sólo el tipo de clima predominante, sino el tipo de cultivos y actividades económicas que en dicho espacio se desarrollan. El clima predominante es húmedo y semi-calido, con lluvias abundantes en verano. Esta región geográfica recibe los vientos alisios provenientes del Noroeste durante todo el año, mismos que al chocar con las estribaciones montañosas de la sierra generan abundante humedad y precipitaciones, teniendo como temperatura promedio anual los 18° y 24°. El clima húmedo favorece cultivos propios de las regiones semi-tropicales, como el café, el cual llegó a representar el principal producto que movía la economía del municipio. De igual manera se cultivan cítricos (naranja, lima y limón), plátanos, maíz, mamey, mango, zapote, papa y frijol, entre otros productos.

En apartados posteriores abundaré en relación a las nuevas actividades económicas que prevalecen en el municipio en tiempos actuales, mismas que ha desplazado el lugar preponderante que tenía el cultivo del café. Con estos datos

concluyo este apartado dedicado a mostrar la ubicación del municipio de Cuetzalan del Progreso dentro de las 7 regiones socio-económicas del estado de Puebla, así como los tipos de planeación que derivaron de dicho esquema de organización.

2.2 Los alumnos y las familias del grupo lingüístico náhuatl de esta región serrana

Este apartado está dedicado a cuenta de la caracterización de las comunidades de Cosamalomila y de la ranchería de Techima, ambas pertenecientes al municipio de Cuetzalan del Progreso, de donde son originarios los alumnos que fueron invitados a narrar sus relatos de vida. La documentación y análisis de dichos contextos la realicé a través de la dualidad temporal sincronía-diacronía, para analizar la evolución que dicho grupo experimentó desde su pasado trascendental, el cual abrió líneas para interpretar su presente en el marco de una multiplicidad de hechos que lo explican. Todo ello con el propósito de identificar información que diera cuenta de los orígenes de este grupo cultural al que pertenecen los alumnos y las alumnas indígenas hablantes de la lengua náhuatl, sujetos de estudio, dada la limitada información encontrada en campo, tanto en fuentes escritas, como en los propios habitantes de esta región serrana.

Al respecto Bernardo García, historiador, geógrafo y docente-investigador del Colegio de México expresa que la historia prehispánica de la Sierra ha sido poco estudiada, situación que nos ha llevado a conducirnos por mucho tiempo a base de conjeturas y apreciaciones no del todo seguras (García, 2005: 31). Lo poco que se sabe es producto de las referencias obtenidas del conocimiento de áreas vecinas, las cuales llevaron a establecer correlaciones entre los pueblos y culturas de las costas, las sierras y el altiplano, al respecto el autor señala:

“...limitada cantidad de testimonios escritos es lo que nos ofrece la Sierra, hasta el momento para estudiar su historia antigua. De ella no nos ha llegado –y es dudoso que se conserve – ningún códice o documento pictórico prehispánico, y ninguno de los cronistas o compiladores de los tiempos coloniales se interesó por elaborar, con base en las fuentes disponibles

entonces, una contribución sistemática a la historia de la Sierra” (García, 2005: 32).

Este hecho dificultó la posibilidad de encontrar información confiable en torno al origen y conformación de los grupos étnicos que poblaron la Sierra, lo cual se muestra en dos de las primeras fuentes consultadas en esta investigación (CONACULTA y la página del municipio de Cuetzalan del Progreso). Ambas fuentes señalan que los primeros grupos culturales que llegaron al municipio de Cuetzalan, particularmente a la zona arqueológica de Yohualichan, son de origen totonaca, de quienes se cree se establecieron a principios del período clásico (200-900 d.C.) como avanzada de los grupos del Tajín (zona que se encuentra en línea recta a unos 60 Km, aproximadamente)³⁴. Dichas fuentes concluyen que, como consecuencia lógica del mencionado desplazamiento forzado del grupo totonaco por parte de los mexicas, derivó que en este rincón serrano se hable la lengua náhuatl mayoritariamente, y el totonaco en menor proporción en la población.

Estos datos confirman lo dicho por García, en relación a lo poco que se han estudiado a los pueblos de la sierra, y lamentablemente lo poco que se sabe se mueve en el terreno de las conjeturas, lo cual plantea la necesidad de realizar más exploraciones arqueológicas (García, 2005: 31), incluyendo las investigaciones de corte histórico, antropológico, sociológico y etnográfico, con el propósito de contribuir a enriquecer la información que existe en torno a estos olvidados pueblos de la Sierra. En esa idea García documentó los sucesos que marcaron la vida de los pueblos de esta región serrana³⁵. A partir de una mirada desestereotipada dicho autor plantea que el común del origen y desarrollo de estos pueblos fue dinamismo y el cambio, y no la pasividad y la carencia de opciones como se ha creído, ante

³⁴ Consultar dichas páginas: www.inah.gob.mx, www.wikipuebla.com

³⁵ García expresa que la Sierra Norte de Puebla no es un espacio que pueda servir para fundamentar la geografía histórica de la colonia en los tiempos prehispánicos, dado que es un concepto relativamente moderno y refiere a una demarcación administrativa. Utiliza el concepto para referir a un área serrana relativamente amplia que alberga a un conjunto articulado de regiones y que a falta de un topónimo, designa el nombre genérico de *La Sierra* (García, 2005: 21-28).

problemas de adaptación e interacción durante el periodo colonial (García, 2005: 20).

Señala que antes de la conquista ya existía una compleja red de organización social derivada del *altepetl* o señorío, el cual representó una unidad socio-política que se articulaba en función a su tamaño, a su densidad poblacional, a su economía y a su relación política. Dicha articulación se estableció a través de tributos externos y externos; los tributos internos eran los bienes o mercancías exigidos por el rey a los tributarios de su señorío, y el externo, los tributos exigidos por los jefes de los pueblos dominantes a los pueblos dominados. De ahí que uno de los elementos más importantes para entender a los pueblos de la Sierra sea la integración espacial heredada de la cultura Mesoamericana, porque pone en la mira el fenómeno de la centralidad; es decir, la formación de espacios privilegiados por sobre los dispersos, en donde entran en juego la territorialidad, la integración de sus componentes, la concentración de actividades rituales, administrativas y económicas para el ejercicio de su vida política (García, 2005: 23).

Es importante tener presente en esta narrativa, que la civilización Mesoamericana llegó a conformar con el tiempo distintos ordenamientos respecto al espacio en que se desarrolló, es decir, a distintos espacios regionales³⁶. Un caso ilustrativo de este hecho lo representa el territorio dominado por la gran urbe Teotihuacana, que conformó una región serrana que demandó la hegemonía de la gran ciudad. Sin embargo, dicho espacio ocupado por esta región se reorientó hacia límites diferentes que los llevó a convertir al Tajín en un centro hegemónico, hecho que dio causa a la conformación de un nuevo mapa regional (García, 2005: 32). Estos procesos de regionalización de los pueblos de la Sierra muestran que las relaciones de poder establecidas en estas sociedades prehispánicas, fueron reinterpretadas y rediseñadas por los españoles durante la conquista a través de las Congregaciones con el propósito de facilitar el sometimiento y la catequización de los indígenas, dado que éstos se encontraban dispersos bajo un régimen de sociedad indígena

³⁶ Este hecho nos lleva a confirmar que el aspecto que debemos centrar la atención en cuanto a estos espacios regionales, es en los espacios delimitados culturalmente y no como áreas demarcadas por sus características fisiográficas ecológicas, aunque éstas no son ajenas a su entorno físico (García, 2005: 32)

elitista (los pobladores que se dedicaban al cultivo del maíz vivían cerca de sus campos de labranza, y los sacerdotes y nobles en los centros ceremoniales).

Si bien la conquista española representó el parteaguas que condujo a los pueblos indígenas de América a nuevos enfrentamientos y acomodados entre sistema de valores y visiones del mundo, también este hecho muestra que la sociedad indígena no cambió del todo a raíz de la colonización, dado que las actuales comunidades indígenas, como se ha dicho, no han sido lo permanentes y estables como se ha pensado, éstas fueron producto de una sociedad colonial tardía³⁷, vistas como regiones articuladas que llegaron a conformar verdaderos espacios regionales que las define como “entidades históricas”, y por consiguiente como espacios definidos por su formación, su cambio y su desaparición (García, 2005: 32).

La desintegración de los pueblos de la Sierra fue el común en todas estas regiones, la cual tenía como una de las causas, las oleadas migratorias desde su pasado pre-colonial, ya sea por epidemias, por alimento o estampidas colectivas para salvar la vida. No obstante, dicho fenómeno se agudizó en la época de la colonia como un recurso defensivo ante una estructura centralizada del poder, con un gobierno colonial rapaz que fue reforzado por la iglesia, lo cual provocó el apartamiento de los que no comulgaban con ella, así como las originadas por las desigualdades tributarias (2005: 261-262) que dejaron a pueblos enteros en la pobreza y en la opresión.

En la medida en que las migraciones se hacían más frecuentes, éstas dejaban serias afectaciones en las redes de relaciones que trastocaron la cohesión social de los habitantes, pero además la propia identidad, tanto de los idos como de los que se quedaban, porque generaron alteraciones en sus relaciones sociales (2005: 267). Se tiene documentado que dichas migraciones dejaron ver el rasgo individualista, dado que se trataba de una decisión personal que implicaba romper

³⁷ Dicha sociedad tardía se ubica en las fronteras del fin del período clásico y principios del post-clásico, 600/700 -900/100 d.C. en la que acontecieron cambios de orientación cultural en dicho período, debido a la ascensión de grupos situados en áreas periféricas, como es el caso de los pueblos de la Sierra, cuando inició la decadencia de la gran urbe Teotihuacan, por lo que dada la magnitud de este hecho se les buscó una denominación propia, epiclásico tardío.

con el vínculo comunitario, lo cual para algunos de ellos se interpretaba como algún tipo de rechazo a la colectividad de pertenencia. Estos fenómenos migratorios se dieron en terrenos montañosos que actualmente se conoce como Sierra Madre Oriental, la cual se encuentra enclavada en un conjunto de pendientes y barrancas formadas por las aguas con elevaciones promedio, que van de 500 a 2 mil metros sobre el nivel del mar, con abundante agua y mucha vegetación por la humedad que se agudiza en los meses de junio a septiembre, que son los meses más lluviosos del año.

En cuanto a la ubicación de la Sierra en relación con una de las principales urbes del Mesoamérica, García señala:

“Una primera serie de evidencias arqueológicas y lingüísticas, apoyada por escasas pero significativas tradiciones recogidas en la historia escrita, coloca a la Sierra en medio de dos núcleos fundamentales de la civilización mesoamericana: la costa del Golfo y el Altiplano, específicamente Teotihuacán” (García, 2005: 33).

Este hallazgo contribuye a identificar líneas de correlación entre el mundo mesoamericano del período clásico, representado por Teotihuacán, como el mayor centro urbanístico de dicho período, y las zonas serranas del estado de Puebla (García, 2005:33), las cuales en un principio servían para marcar un límite o frontera para los desarrollos culturales más tempranos de las tierras bajas, mismas que a la larga se convirtieron en un enlace entre dichas tierras y el altiplano. Este hecho permite sostener que el surgimiento y/o decadencia de cada centro cultural hegemónico en el período prehispánico, daban cauce a la reestructuración del mapa regional, provocada por una serie de reordenamientos del espacio en que se desarrollaron³⁸.

Tal como lo hemos mencionado, Teotihuacán llegó a configurar una gran región articulada que hacía converger a sus zonas de influencia con el corazón de dicho centro cultural hegemónico. Fray Juan de Torquemada, fraile franciscano que vivió

³⁸ *Ibíd.*

por un corto tiempo en Zacatlán a fines del siglo XVI, dedicó algunos párrafos a los pueblos totonacos de la Sierra, en alguno de sus 21 libros conocidos como *Monarquía indiana*, y quien señala que Torquemada refirió que las pirámides de Teotihuacán fueron obra de totonacos venidos, según su informante, de un lugar llamado Chicomostoc en compañía de Tepehuas (2005: 32-35). Agrega que los mismos totonacas se trasladaron posteriormente a Atenamitic, lugar que se ha supuesto que se refería al actual Zacatlán, y de ahí a la Sierra y a la Costa.

García retoma una tradición que supone que en Teotihuacán se cultivó el totonaco, pero también una lengua mazateco-popoloca por influencia de los Olmecas y Xilancas, y en los últimos tiempos, el náhuatl, hablado por la élite gobernante por influencia mexicana. Este hecho lleva a confirmar una teoría mayoritariamente aceptada por cronistas e historiadores, que destaca que "...los pueblos del Altiplano no se desarrollaron sin haber asimilado previamente una herencia cultural, de la que fueron responsables en parte, los pueblos del golfo" (García, 2005: 34). Así también, la existencia comprobada de rutas de expedición teotihuacana, mismas que los arqueólogos denominaron "corredores", los cuales permitieron establecer cercana comunicación e influencia con sus regiones dominadas.

Es posible precisar por primera vez que una determinada área de la Sierra fue la más cercana y ligada a la metrópoli teotihuacana, lo que significa que ésta puede ser entendida como una región del mundo teotihuacano, próxima además a su región central, pero también a otras regiones del mundo mesoamericano, como el de la Huasteca³⁹ (García, 2005: 37). Por lo que el autor señala que el estudio de los pueblos de la Sierra no se puede entender sin considerar dicha región. El estudio arquitectónico de *Du Solier*, proporciona elementos para establecer relaciones entre la Huasteca y la cuenca de México antes del período teotihuacano, en que se documenta que Teotihuacán rompió con una posible continuidad de dicha cultura (*Du Solier*, en García, 2005: 36-47).

³⁹ Este dato resulta sustantivo si se toma en cuenta que la influencia teotihuacana no se extendió por igual respecto a sus zonas adyacentes o vecinas.

En esa idea, García plantea que probablemente la región que logró una identidad en la Sierra fue el núcleo del Totonacapan, sobre todo por su estratégica posición en relación a Teotihuacán y las tierras de la costa, en donde consolidaron una clara identidad étnica y lingüística (García, 2005: 40). No así los pueblos de la Sierra, en los que no es posible determinar ni la identidad, ni el idioma de habitantes originarios, pero sí se sabe que el común en estos pueblos, fue que rara vez estuvieron aislados o dueños absolutos de una sola zona, lo cual nos dice que la dualidad o la pluralidad étnica y lingüística fue el común en las colectividades serrano-mesoamericanas.

En cuanto a la región de estudio que me ocupó, lo poco que se sabe nos dice que los primeros asentamientos humanos en la zona están en relación geográfica con Jonotla y Tetela, la cual señala que los pueblos de Tuzamapan y Ecatlán se fundaron en los años 382 y 481 D.C respectivamente, por grupos totonacas. Este dato confirma lo dicho por Torquemada, quien, como menciono en párrafos anteriores, da cuenta del paso de este grupo hacia Atenamitic (hoy Zacatlán) y de ahí hacia la Sierra, a fines del siglo III de nuestra era (García, 2005: 32-35; Barrios, *et al.* 1992: 12) los cuales fundan los centros ceremoniales de “El Tajín”, “Yohualichan” y “Xiutetelco”, mismos que parecen haber sido la principal zona de influencia teotihuacana, lo cual explica la estrecha similitud en su estilo artístico y arquitectónico.

Por la importancia en esta investigación particularizo la ubicación del centro ceremonial de Yohualichan, el cual se encuentra a 8 km del municipio de Cuetzalan del Progreso y a 60 Km en línea directa con el Tajín. En dicho vestigio arqueológico los integrantes del entonces “Centro de estudios históricos de la Sierra Norte de Puebla”, del Municipio Cuetzalan del Progreso, documentaron en tiempos más actuales (a mediados de 1980) el descubrimiento de las primeras evidencias que dan cuenta de la presencia de un núcleo humano en dicho centro ceremonial, a través de una ofrenda mortuoria que guardaba callada y celosamente máscaras, chalchihuites, puntas de lanza, entre otros instrumentos prehispánicos (Barrios, *et al.* 1992: 13).

En cuanto a la estructura de las pirámides, éstas guardan semejanza respecto al Tajín, lo cual se observa en sus 5 edificios decorados con nichos que horadan los basamentos piramidales, así como la existencia del juego de la pelota venido de los antiguos pueblos mesoamericanos, del que se dice es uno de los más grandes del período clásico, con una extensión de casi 90 metros de longitud y que en su conjunto dan muestra de dicha influencia de la gran urbe teotihuacana en el municipio de Cuetzalan del Progreso.

De ahí que para entender el pasado colonial de dicho municipio me remití al arribo de Cortés a las costas del Golfo, lugar donde fundó la Villa Rica de la Veracruz y en el que establece el primer contacto con el grupo totonaca de Zempoala. Es en dicho lugar en que nombra a Pedro Cintos Portillo, encomendero de las tierras del actual municipio de Cuetzalan, personaje que llegó con la expedición de Juan de Grijalvo (Barrios, *et al.* 1992: 15). Cintos no concreta dicha encomienda porque consideró lejano el lugar y poco atractivo para la explotación del mismo,⁴⁰ por lo que cede los dominios a la Corona imperial, la cual promueve la exploración de la región, así como el establecimiento de estancias con los indígenas por conducto de los frailes franciscanos, quienes lograron catequizar a un importante sector de la población. Dicha situación derivó que en esos tiempos se le llegara a nombrar al municipio como San Francisco de Cuetzalan⁴¹.

Aún no es posible determinar cuándo Cuetzalan dejó de ser misión franciscana, sin embargo, sí se tiene documentado que pasó al clero secular en 1570. Otro hecho trascendental en la historia del periodo colonial del municipio, fue que en el siglo XVIII nace Carlos García, hijo de un matrimonio español quien en 1821, asume la denominación de primer Jefe Político de la Provincia de Puebla, lo equivalente en tiempos actuales al cargo político de gobernador, y de quien se dice emprende la

⁴⁰ El desinterés mostrado por dicho encomendero español por explorar y colonizar lo que hoy es el municipio de Cuetzalan, fue, en argumentos del mismo, su relativo aislamiento, alejado de la influencia colonial por el hecho de no tener terrenos llanos del interés de los conquistadores para el cultivo y la ganadería, así como por la ausencia de minas para explotar (Barrios, *et al.*, 1992: 17).

⁴¹ *Ibíd.*

transformación del pueblo⁴². El México independiente también dejó su impronta en el municipio de Cuetzalan⁴³, es en dicho momento histórico que se inicia la expansión del mismo en el contexto de la promulgación de las Leyes de Reforma, a través de las cuales se desconocen los terrenos comunales y se da puerta ancha a la llegada de gentes venidas de lugares lejanos que se adjudicaron las tierras, con el consecuente desplazamiento forzado de los indígenas, en un escenario sangriento e injusto (1992: 19).

En torno a lamentable suceso, el emergente grupo dominante construyó una versión desde su posición hegemónica:

“...se empieza a notar un nuevo orden de ideas, más abierto a las pautas que marcaba aun claro rumbo para integrarse, dejando atrás ese estaticismo que había mantenido a la sociedad cuetzalteca en relativo aislamiento, al mundo progresista de esa época” (Barrios, *et al*, 1992: 19).

No obstante, lo cierto es que el grupo étnico del municipio sufrió la expulsión violenta de sus territorios originales por el grupo en el poder, lo cual derivó la huida de este sector de la población hacia zonas hostiles para la vida y el trabajo, con la consecuente conformación de una geografía de la marginación⁴⁴, trazada por zonas de refugio que acogieron a dicho grupo vulnerado. Con este dato concluyo el rastreo de los orígenes de los grupos indígenas de la Sierra, y en particular, de la población indígena que habita en el municipio de Cuetzalan del Progreso Puebla, el cual contribuye, por un lado, a documentar el origen étnico de los alumnos y las alumnas indígenas sujetos de estudio, dado el importante vacío que existen en la población del municipio respecto a su propia historia, y por otro, a desmitificar la tendencia a definir a este grupo étnico como monoculturalmente definido, dado que, como

⁴² No se tienen documentadas las acciones concretas que realizó en dicho lugar.

⁴³ Se tiene documentado que en la batalla del 5 de mayo participaron once cuetzaltecos en el 6to batallón encabezados por el entonces capitán Don José María Huidobro (Barrios, *et al*, 1992: 19).

⁴⁴ En un documento denominado *Bases para la acción, 1977-1982* presentado por la Coordinación Regional del Plan de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (COPLAMAR) define al concepto de marginación para “caracterizar aquellos grupos que han quedado al margen de los beneficios del desarrollo nacional y de los beneficios de la riqueza generada, pero no necesariamente al margen de la generación de esa riqueza, ni mucho menos de las condiciones que la hacen posible. (COPLAMAR, 1982: 547).

mención García "...un territorio tan expuesto a diversas influencias culturales debió ser relativamente cosmopolita y al menos bilingüe..." (García, 2005).

2.2.1 El contexto comunitario

El municipio de Cuetzalan del Progreso en la actualidad está conformado por 8 Juntas Auxiliares, las cuales agrupan a diversas comunidades y localidades, siendo éstas: San Andrés Tzicuilan, palabra de origen náhuatl que significa: *Lugar donde salpica el agua*, que alberga a 36 comunidades y localidades; Reyeshogpan, *Camino de los Reyes*, que cuenta con 5 comunidades; Zacatipan, *Encima del Zacatal*, conformada por 19 comunidades; San Miguel Tzinacapan, *En la fuente de los murciélagos*, con 23 comunidades; Yohualichan, *La casa de la noche*, conformada por 14 comunidades; Xiloxochico, *En el lugar de los Xiloxóchitl*, que cuenta con 7 comunidades; Santiago Yancuictlalpan, *Tierra Nueva*, que agrupa a 17 comunidades; y la Junta Auxiliar de Xocoyolo, *Corazón Agrio*, que está integrado por 11 comunidades⁴⁵.

Todas en su conjunto, incluyendo la cabecera municipal integrada por 25 comunidades y barrios, hacen un total de 157 comunidades y localidades, mismas que en su conjunto han llevado a proyectar al municipio de Cuetzalan como un espacio pluricultural y al menos bilingüe, en donde fue posible documentar procesos de interacción y comunicación no del todo armónicas⁴⁶ en su ambiente cotidiano. La comunidad de Cosamalomila en particular, de la que es originaria una alumna en torno a la cual construí su relato de vida, se encuentra ubicada a 9 km de distancia respecto de la cabecera municipio, a una altitud de 70 msnm en donde se encuentran asentadas 309 pobladores, 151 hombres y 158 mujeres agrupados en 40 familias y con un alto grado de marginación (SEDESOL, 2013).

⁴⁵ División política del municipio de Cuetzalan del Progreso, Puebla. Archivo Municipal.

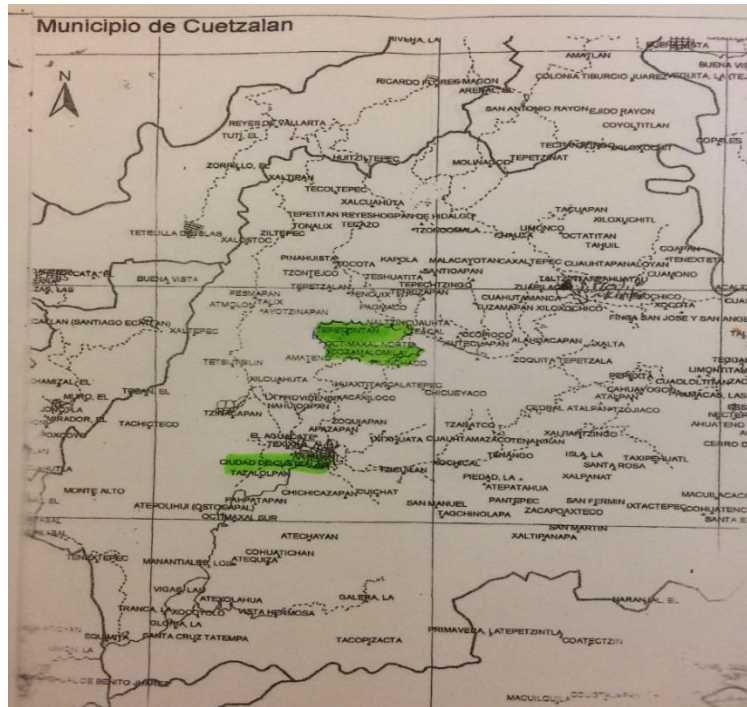
⁴⁶ Esta afirmación la hago por lo visto y documentado en dicho Municipio; la relación entre los habitantes de la comunidad y un importante número de la población que habita en la cabecera municipal, está marcada por la relación de poder, por la explotación de los habitantes de la comunidad y por la inequidad e injusticia social que mantiene a dicho sector de la población en la pobreza y en la marginación.

Cuentan con servicios marginales de luz y agua potable, no tienen servicio de drenaje; los servicios de salud, educación y administración política los reciben en la cercana comunidad de Tepetzinta. Dicha comunidad cuenta con 1 auxiliar de salud, la cual es capacitada por personal de la Secretaría de Salud (SSA) para atender problemas “leves” de sus habitantes como fiebre, vómito y diarrea. Tienen además 1 Juez de Paz, quien se encarga de gestionar los apoyos para la comunidad ante la autoridad municipal, aunque es bien sabido por todos que poco, o casi nada se hace desde este ámbito de vida comunitaria⁴⁷. En cuanto al rubro educativo, la comunidad cuenta con un preescolar bilingüe, una escuela primaria intercultural bilingüe y una escuela telesecundaria, ésta última goza de mal prestigio entre los habitantes de la comunidad, razón por la cual muy pocos alumnos oriundos del lugar asisten dicha institución.

En cuanto a la ranchería de Techima, el lugar de donde es originario el segundo alumno en torno al cual construí el segundo relato de vida, ésta se encuentra fusionada dentro de la territorialidad de Oxtimaxal Norte, a 10 km de distancia de la cabecera municipal. Al igual que la comunidad de Cosamalomila, los habitantes de la ranchería de Techima se encuentran poblando el lugar de manera dispersa en casitas de madera y techo lámina o de teja, con piso de tierra en su mayoría y con servicios marginales de agua potable, luz (aunque no todas las casas cuentan con estos servicios) Dicha comunidad está catalogada por SEDESOL como de “alto grado de marginación (SEDESOL, 2013). Al igual que la comunidad de Cosamalomila, los servicios de salud, educación, de gestión administrativa y religiosos, los reciben en la comunidad de Tepetzintan, dada la cercanía que también guardan respecto a la misma.

⁴⁷ Información recuperada en campo.

Mapa No. 3. Ubicación de las comunidades indígenas de origen de los alumnos en el municipio de Cuetzalan del Progreso, Puebla.



Fuente: Archivo municipal

Un aspecto importante en la vida cotidiana de dicha comunidad, es el apego hacia su religión, la cual representa el corazón de este espacio comunitario, dado que a través de ella se articulan distintas actividades que rompen con la rutina y la monotonía de quienes ahí habitan. Se trata de una manifestación religiosa que se vive desde la fusión entre el escaso legado prehispánico que se conserva, y la imposición ideológica europea que se orientó a desterrarlos de toda cosmovisión indígena. En legado colonial consolidó en dicha población el culto local al Santo Patrono, como elemento cohesionador de las colectividades con fines de control ideológico, en donde la iglesia jugó un papel preponderante.

La patrona de la comunidad de Tepetzintla que convoca a las dos comunidades de origen de los alumnos y alumnas, es la Virgen de Guadalupe, de la cual los habitantes de esta comunidad se apropiaron como una tradición reinventada⁴⁸. La

⁴⁸ Recordemos que en el capítulo teórico se mencionó que uno de los rasgos de la tradición es el hecho de que puede ser reinventada, dado que en ella subyace el componente del poder, el cual le da un marco de

fiesta patronal la celebran el día 12 de abril a través del Sistema de Cargos. En este sentido Rivermar señala que dicho sistema político religioso, es una institución definitoria de las comunidades indígenas de linaje mesoamericano, estrechamente vinculada con la identidad étnica, por lo que juega un papel importante, tanto en la preservación y reorganización de dicha identidad, como en su aspecto cultural (Rivermar, 2008: 21) dado que determina conductas y prácticas comunitarias ulteriores.

En relación a dichos planteamientos, Félix Zavala destaca que los Sistemas de Cargos se ejercen a través de las mayordomías, las cuales fueron instituidas en la Nueva España por los colonizadores como un medio para implicar a las comunidades indígenas con los Santos Patronos propios de cada pueblo, pero también como institución de evangelización y consolidación del cristianismo⁴⁹. No obstante, las comunidades indígenas han imprimido nuevos sentidos y significados lo cual se muestra a través de sus fiestas patronales en relación a los que se observa en el acto litúrgico de la iglesia católica. Mientras el saludo litúrgico es frío y lineal, el saludo ritual del mayordomo y la población indígena en su fiesta patronal implica afecto, respeto, reconocimiento y generosidad.

El mayordomo representa una autoridad moral de la comunidad, cuyo nombramiento no necesariamente proviene de los poderes institucionales. En la comunidad de estudio el sistema de cargos da lugar a nombramientos como el Mayordomo y sus diputados. El cargo principal lo ejerce el mayordomo y sus acciones están orientadas a organizar y financiar la fiesta patronal. Sin embargo en la actualidad, dada la situación de pobreza que la comunidad padece, el Mayordomo se apoya en sus Diputados, quienes son nombrados ya sea por el mayordomo mismo o por iniciativa propia de quienes desean desempeñar dicha función.

acción incuestionable (Giddens, 2002: 53). Dicha comunidad profesa la religión católica (en su mayoría) y su fe la viven desde la tradición reinventada. Se dice que la Virgen de Guadalupe se le apareció a una señora de la comunidad y le pidió a ésta que le construyeran su capilla, la cual sólo avanzó hasta los cimientos y el techo de lámina, por falta de recursos económicos. Sin embargo, esta modesta capilla representa el centro de convergencia social para todo tipo de celebraciones religiosas de la comunidad.

⁴⁹ Eloficiodehistoriar.com.mx/2010/10/28/lasmayordomias-aceptadasporlaiglesia

Dichas figuras aportan apoyos propios o gestionan apoyos externos en la cabecera municipal para poder festejar a la patrona de la comunidad. Durante la fiesta patronal el Mayordomo, junto con sus diputados y sacerdote del pueblo, organizan las celebraciones religiosas, bautizos y primeras comuniones. Los mayordomos invitan a todos los habitantes de la comunidad a comer a su casa el tradicional mole. Las fiestas patronales en la comunidad de origen de los alumnos entrañan una complejidad de significados culturales, sociales, religiosos, económicos y políticos que se construyen y se reinventan día con día ante el dinamismo de esta nueva era global.

2.3 La escuela secundaria. Su génesis en el contexto de estudio

Los hechos sobresalientes que acontecieron en el antes y después de la creación de la escuela secundaria “Alejandrina Rubio de Enríquez” en el municipio de Cuetzalan del Progreso, Puebla, me llevaron a diversificar las fuentes de información, tanto bibliográfica como documental. Una importante referencia bibliográfica fue el libro: Cuetzalan 1861-1968. Testimonio de un legado documental, cuya autora recupera importante información proveniente del archivo municipal, en relación al citado período, a través de una revisión cronológica de importantes hechos que acontecieron en este rincón serrano. En esta idea cabe destacar que la indagación de fuentes primarias poco trabajadas que permiten incursionar en el mundo de lo cotidiano en el momento actual, representa una interesante forma de investigar (Aguirre, 2009: 2).

De ahí que consideré pertinente analizar dichos acontecimientos desde la dualidad temporal, diacronía-sincronía⁵⁰ con el propósito de comprender el origen de la escuela secundaria en la citada región de estudio. Para dar inicio a esta cronología de hechos sobresalientes de dicho municipio, me centré en el rubro educativo, por ser el que me ocupó en esta investigación. Empiezo por cobrar conciencia que es

⁵⁰ Saussure creó la diada teórica sincronía-diacronía con el propósito de comprender la complejidad de un hecho social. Desde la dimensión diacrónica es posible analizar la evolución histórica de un hecho social en el tiempo, y desde la sincronía, los diferentes hechos sociales que acontecieron en un mismo tiempo (Sassure en Bigot, M. (2000).

prácticamente imposible comprender el origen de la escuela secundaria en dicha región, si no se abunda respecto al origen de las primeras escuelas primarias que existieron en el citado espacio geográfico, dado que por un largo período la preocupación de hombres y mujeres que tuvieron injerencia en las decisiones del rumbo del municipio, sólo estuvo centrada en dicho nivel educativo.

Sin embargo asumo que fueron precisamente esas primeras escuelas primarias en la región, las que sentaron las bases para detonar la idea germinal de crear la primera escuela secundaria en la cabecera municipal, porque fue precisamente en dicho nivel educativo donde se empezó a discutir a nivel nacional, el carácter de la educación en el marco de dos tendencias que subsisten en tiempos actuales: por un lado, las que pugnaban por el reconocimiento de las particularidades de las poblaciones étnicas, y por otro, por el desdibujamiento de las mismas a través de una educación nacional homogénea:

“Una era negativa: proponía un rasero (más o menos arbitrario, para someter a él a toda la raza) de educación organicista, colectivista, armónica, popular, etcétera; y la otra, en cambio, reconocía en cada individuo una personalidad con su característica constitución biológica y psicológica” (Meneses, 1998: 227).

Cabe recordar que la educación a nivel nacional estuvo centrada hasta 1911 en el medio urbano, en un momento en que la población del país era predominantemente agraria, en donde el 68% de la población vivía en el campo y padecía en carne propia la explotación indiscriminada por parte del grupo mestizo, situación que llevó a los primeros a refugiarse en regiones apartadas, y a mirar con desdicha el progreso de quienes los mantenían en la marginación y explotación (Meneses, 1998: 220). Para 1920, el panorama educativo vasconcelista era desolador, por lo que se decía que había que empezar de cero, ante el eminente fracaso de las escuelas rudimentarias. El gobierno en turno atribuyó este hecho a los campesinos, a los docentes y a las propias escuelas, para eximirse de toda responsabilidad, no sólo ante esta situación, sino en cuanto a la condición de marginalidad y de pobreza en que mantenía a dicho sector de la población.

“...la estrechez económica de los campesinos; su propia apatía e indolencia respecto de la propia conveniencia; el trabajo de los niños en la siembra, cosecha y cuidado de los animales; el poco atractivo de la escuela, más parecida a un cuartel o a una prisión; la condición de los maestros desconocedores de medio (*BU*, 1921, *Época IV*, 3 (No. 6) (agosto), pp. 330-331), en (Meneses, 1998: 221).

Vasconcelos (1920) dio como pronta salida al problema de educar a la niñez de las regiones marginales el “proporcionar a los maestros una capacitación rápida y económica para impartir los rudimentos de la vida civilizada a la inmensa multitud rural” (Meneses, 1988: 321). Este hecho confirma que la oferta educativa que ha llegado a los distintos grupos étnicos del país, ha estado históricamente marcada por una propuesta marginal y por un enfoque deficitario, el cual mantiene a este sector de la población en una situación de inequidad educativa y de injusticia social. No obstante, en esta cronología de los hechos llama la atención que el establecimiento de la primera escuela primaria del municipio no se generó en la cabecera municipal, lo cual rompe con la lógica que se ha seguido en la mayoría de estos lugares, la de instalar las primeras instituciones educativas en las cabeceras municipales.

La información que se encuentra resguardada en el archivo municipal da cuenta que la primera escuela primaria de la región se instaló en 1830 en la Junta Auxiliar de San Miguel Tzinacapan, con una población escolar de 38 alumnos, atendidos por el “preceptor”, Serapio Galicia; le siguió la Junta Auxiliar de San Andrés Tzicuilan, la cual creó su primera escuela en 1856, con 9 alumnos y fue atendida por el “preceptor” José de Jesús Bazán; la Junta Auxiliar de Santiago Yancuitlalpan, que en 1862 puso en marcha su primera escuela con 16 alumnos a cargo del preceptor, Pastor González. Fue hasta 1877 que se tiene el dato aportado en esta crónica, que sólo existían 2 escuelas en la cabecera municipal, funcionando en casas arrendadas por particulares, una escuela para niños que agrupaba a 107 alumnos, atendidos por el señor Miguel Arrieta, y otra escuela primaria para niñas, con una población escolar de 60 alumnas atendidas por la señorita Eduviges Villa.

En este recuento en torno al establecimiento de las primeras escuelas primarias en el municipio, es común identificar palabras como “preceptor”, “casas de instrucción”, “escuelas para niños”, “escuelas para niñas”, “iglesia” y “escuela particular”, sin embargo, cabe destacar que dichas maneras de nombrar a lo que circunscribía a la naciente escuela primaria, representan la manera en que las sociedades de un momento histórico significan a cada aspecto que envuelve el entorno de la escuela para conferirle identidad. Dicho período histórico lo ubico a principios del siglo XIX, el cual estuvo influenciado por las ideas de la Ilustración, cifrada en la razón y del mejoramiento de la vida de los seres humanos.

Las ideas ilustradas llegaron a México re-pensadas por la Corona Española a través de las conocidas Reformas Borbónicas inspiradas en la Ilustración, se orientaron a redefinir la relación de dicho país respecto a sus colonias, como es el caso de México. A través de dichas Reformas iluministas la Corona pretendió imponer un modelo de educación y cultura que aseguraba la continuidad de su dominio, el cual fue alentado por el grupo de los positivistas mexicanos. Estas ideas hicieron detonar en nuestro país una pluralidad de expresiones, las cuales abrieron paso a una diversidad de movimientos encabezados por círculos de intelectuales criollos, mestizos y peninsulares, no obstante, años más tarde dicho pensamiento ilustrado se tradujo en el despliegue y proyección de un nuevo orden social, del que se fueron configurando nuevas formas de relación social reguladas por las instituciones del Estado Moderno (Aguirre, 2009: 4-6).

Estas ideas ilustradas venidas a México por la Corona Española con fines de control ideológico, tuvieron resonancia en los rincones más apartados de nuestro país, como es el caso particular del municipio de Cuetzalan del Progreso, en donde las ideas progresistas marcaron la pauta para la creación de las primeras “Casas de Instrucción”, atendidas por “preceptores” en casas arrendadas por particulares, y sostenidas por fondos particulares y municipales. Se tiene documentado en el citado referente bibliográfico, que dichas escuelas primarias, o mejor nombradas “Casas de instrucción”, no estaban sujetas a ninguna normatividad, como tampoco a un determinado Plan o Programa de estudios oficial. Tampoco existen datos que

hablen de los contenidos que se impartían en dichas escuelas, situación que me llevó a suponer que estas “Casas de instrucción” siguieron el esquema de las escuelas gratuitas de “primeras letras”, creadas en México en el año de 1782, las cuales eran sostenidas por el municipio y estaban ubicadas en las zonas pobres de la ciudad, (Aguirre, 2009: 8) con el objetivo de impartir la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo.

De igual manera es de recurrente mención en esta cronología de los hechos que enmarcaron el rubro educativo en el municipio de Cuetzalan, las “escuelas particulares”, de las cuales se derivó el uso del concepto de “preceptor”, por ser éste o ésta una persona dedicada a educar a varios niños de modo privado. Sin embargo se da por entendido que en dicho contexto histórico la alusión a “escuelas particulares” no tenía la misma connotación que en tiempos actuales, es decir, se hace mención que las escuelas particulares eran sostenidas por los habitantes del municipio, lo que llevó a que en noviembre de 1920 dejaran de operar de manera regular por la falta de recursos para su sostenimiento, así como por la alta movilidad de los citados preceptores. Este período de precariedad se prolongó hasta 1923, en que se supo de nuevas escuelas en lugares que antes no existían, se trató de grandes esfuerzos hechos por personajes altruistas del municipio quienes, a través de importantes acciones abrieron camino para acercar la educación y la cultura a la niñez cuetzalteca.

Es a través del establecimiento de las Casas de Instrucción que se empiezan a crear ciertas figuras y agrupaciones emergentes, como fue el caso de la “Junta de vigilancia”, la cual fue constituida para desempeñar funciones de supervisión en dichos establecimientos. Surgieron además los “sinodales”, que tuvieron como función aplicar los exámenes a los alumnos de las escuelas del municipio. En 1925, por instrucciones del Gobierno estatal, se faculta al Presidente Municipal para nombrar “cobradores”, quienes tendrían precisamente la función de cobrar a cada “preceptor” el 10% de lo que percibía como pago, con el propósito de crear fondos

para la apertura de más escuelas⁵¹. Esta acción no prosperó por mucho tiempo, porque en 1924 se vuelven a cerrar por falta de recursos y mala administración para su funcionamiento, pero, además, por la grave situación económica por la que atravesaba la población del municipio. Estos vaivenes y grandes esfuerzos que realizaron distintos personajes del municipio a favor de la creación, funcionamiento y mantenimiento de las escuelas primarias, fueron los antecedentes inmediatos que dieron cauce a la idea embrionaria de fundar la primera escuela secundaria en el municipio de Cuetzalan del Progreso.

Dicha institución empezó a funcionar en 1958 por iniciativa de personajes oriundos del lugar con el nombre de “Benemérito de las Américas”, iniciando sus actividades en el edificio de la escuela primaria “José María Gutiérrez”. Para el año de 1959 había inscritos 22 alumnos, en el marco de un currículum, que si bien pretendía adaptarse al currículum nacional vigente, terminó por estructurarse en función a la formación de los recursos humanos que estaban disponible. En esta situación se observa un mayor tiempo de hora clase dedicado a talleres, lo cual da muestra de la orientación de la primera escuela secundaria en esta región, la cual inicialmente se consideró como antesala para la formación para el trabajo.

La primera planta docente estuvo conformada de la siguiente manera: Prof. Moisés Orduña, como director de la escuela y docente de Lengua Nacional e Historia; Prof. Pascual Mestiza Carreón, docente de matemáticas; Ing. Jaime Mora Castillo, docente de Civismo; Dr. Arturo Toro Ibáñez, docente de biología; C. Ángel del Rivero, docente de física; Profr. Porfirio Paleta, docente de música; Prof. Armando Vázquez Cernichari, con taller de dibujo; Profa. Herlinda Luna Orduña y Estela Flores Ayala, economía doméstica; C. Humberto Gutiérrez Cernichari, taller de sastrería; C. Lauro Salazar, taller de talabartería; C. Faustino Hernández Aparicio, taller de panadería; C. Ernesto Pineda, taller de peluquería; C. Ricardo Hernández González, taller de carpintería y C. Pablo Olivares, taller de zapatería.

⁵¹ Estos pagos representan el referente inmediato del pago de impuestos en esta región serrana.

En 1960 el presidente en turno del municipio, Prof. Faustino Hernández León designó a una Comisión de Regidores para buscar el terreno propicio para la construcción de la escuela secundaria, y dejar de ocupar las instalaciones de la escuela primaria “José María Gutiérrez”. Dicha comisión a la vez constituyen el patronato pro-escuela secundaria. Dos de sus integrantes, el Dr. Ismael Morante y el Dr. Jesús Gaytán se trasladan a la ciudad de México para gestionar ante la federación, a través del entonces Sub-secretario de Educación Pública, el apoyo para la construcción de aulas, ofreciendo a cambio ponerle el nombre a la institución de la esposa de dicho funcionario (Manzano, 2004: 288). No se tiene el dato de cuál fue la aportación que dio la federación, sin embargo, sí se tiene documentado que la Junta de Mejoramiento, Moral, Cívico y Material del municipio solicitó apoyo al gremio de albañiles para la construcción de las paredes del citado edificio, con el argumento de que sus hijos recibirían el beneficio de la educación en esa institución.

También se tiene documentado que se pidió apoyo al personal docente que en ese entonces laboraba en dicha escuela para reunir 80 cargas de cal y 140 bultos de cemento. La sociedad de alumnos de la escuela también contribuyó con cien metros cúbicos de grava triturada, y a los padres se les endosó la encomienda de cubrir el saldo que se le adeudaba al dueño del terreno. Se tiene además el dato que el Ayuntamiento Municipal entregó el 15 de junio de 1961, la cantidad de 10 mil pesos como primer pago de dicho predio a la Sra. Jovita Cárcamo, viuda de Dattoli, quien era la dueña del terreno. El día 15 de noviembre de 1962 se convoca a un grupo de hombres y mujeres pudientes del municipio para celebrar una reunión de Cabildo en donde se les haría saber el acuerdo de cambiar el nombre de la escuela secundaria, dejando de ser “Benemérito de las Américas”, para pasar a llamarse “Alejandrina Rubio de Enríquez”, en cumplimiento con lo pactado con el entonces Sub-Secretario de Educación Pública, Lic. Ernesto Enríquez por el apoyo obtenido para la construcción de las primeras aulas.

El día 8 de diciembre de 1962 el Presidente de la República en turno, Lic. Adolfo López Mateos, hace entrega simbólica de la escuela secundaria a la población

cuetzalteca, así como de la carretera que comunica a Cuetzalan con el municipio de Zacapoaxtla. Con este último dato cierro esta crónica en torno a la génesis de la primera escuela secundaria general en el municipio de Cuetzalan del Progreso, a la que actualmente asiste un importante número de población indígena. En este recorrido histórico es de llamar la atención que en toda esta revisión que recuperamos del Municipio señalado durante el período 1861-1968, no encontré renglón alguno en el rubro educativo que hablara de la preocupación por educar a la niñez indígena, situación que es de subrayarse por el hecho de que en dicho referente bibliográfico, se hace constante mención de la importante presencia de la población indígena en la conformación del municipio⁵².

La única mención que se hace corresponde al período en que se documentó la creación y desarrollo de la escuela primaria indígena en el municipio, la cual destaca:

“La inscripción nunca correspondía a censo de niños en edad de asistir a la escuela, pues como la mayor parte de la población era indígena, se resistían a mandar a sus hijos a estudiar, pues pensaban que al adquirir los primeros conocimientos de educación primaria, sus hijos se volverían viciosos y perderían el amor al trabajo en las rudas tareas del campo...” (Manzano, 2004: 269).

Es importante destacar que en el momento histórico en que la escuela secundaria inició sus funciones en este lugar serrano (1958), a nivel nacional ya se había concretado el propósito de desligar a la escuela secundaria de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Recordemos que este nivel educativo seguía envuelto en amplios y fuertes debates que se movían en torno al *qué* (su función) y el *para qué* (su finalidad) (Sandoval, 2000: 37). Dichas discusiones tuvieron como referente inmediato su origen mismo, dado que la escuela secundaria, tal como se ha

⁵² Cabe recordar que el objetivo de la autora en este libro se orientó a realizar una revisión cronológica que recuperó a través de documentos que obran en el archivo municipal, los hechos sobresalientes del municipio de Cuetzalan del Progreso. De ahí que la opinión que se cita en este espacio, no es responsabilidad de la dicha autora.

documentado ampliamente por diversos investigadores en la materia, nace ligada a la escuela preparatoria, cuando a principios de siglo el esquema educativo estaba estructurado por la escuela primaria, dividida en elemental y superior, para luego transitar a la escuela preparatoria, que cubría 5 años.

Su génesis la envolvía en una indefinición en torno a su propia identidad; una escuela para una mayoría, o para unos cuantos; formaba para el trabajo, o para la continuación de estudios; una escuela ligada a la primaria o a la preparatoria (Sandoval, 2000: 37). Las tensiones acumuladas “entre su pasado y su presente, entre la tradición y el cambio, entre su sentido y su utilidad, entre su vigencia y su ineficacia, entre su pertinencia y su incongruencia” la han llevado a instalarse en el estigma de ser el nivel más conflictivo de la educación básica (Ducoing, 2007: 7). Estos debates y confrontaciones que enmarcaron la génesis de la escuela secundaria contribuyeron a llevarla a desprenderse de su ancestral vínculo con la escuela preparatoria, y a posicionarse como un nivel estrechamente ligado a la escuela primaria, teniendo como principios fundamentales la psicología del alumno y su carácter eminentemente popular (Meneses, 1998: 448).

Cierro esta revisión en torno a la escuela secundaria en el municipio de Cuetzalan del Progreso, Puebla, enfatizando que en el momento en que dicha institución inició sus funciones se mantenía apegada a las líneas de la política nacional vigente, las cuales ponderaron la ventaja de generar agrupaciones homogéneas de los alumnos (Meneses, 1998: 483), tendencia que ha dado cause, entre otras situaciones, a los problemas de rezago educativo y abandono escolar de la población indígena, a falta de una pedagogía para atender a la diversidad escolar, entre otras situaciones de las que hablaré más adelante. Es importante destacar que en tiempos actuales, aún se mantienen vigentes los fuertes debates y discusiones en relación a la relevancia y pertinencia de la escuela secundaria, ahora complejizados con las demandas que le impone el actual escenario global, en que se entremezclan unas con otras, dejándolas inconclusas en el momento en que se vuelven a presentar con nuevas dimensiones (Zorrilla, 2009).

Fotografía No. 1. “La escuela secundaria”⁵³



2.4 Las recientes reformas educativas en México para la educación secundaria

El presente capítulo contextual no quedó exenta de una breve revisión de las últimas Reformas Educativas que se han decretado en nuestro país. Su importancia radica en que a través de las mismas se introducen disposiciones y contenidos altamente significativos, con un carácter político que las legitima y las faculta para plantear disposiciones educativas, que en más de las veces emergen en un contexto dividido en cuanto a intereses y posiciones (Tedesco, 2007: 105). Las reformas educativas se orientan por principios relativamente homogéneos que tienen que ver con la estructura, la reforma curricular y los cambios en los estilos de gestión, las cuales están estrechamente vinculadas (Tedesco, *et al*, 2004: 8).

Para Popkewitz toda revisión de las reformas educativas está atravesada por dos capas en que se inscriben distintos supuestos; una capa superficial que pone en la mira el significado propuesto por los estándares públicamente aceptados, y por los que se juzga el éxito o el fracaso escolar (Popkewitz, 2007: 23) y una capa subyacente que alberga los supuestos sobre la forma en que los niños aprenden y se desarrollan, así como la naturaleza del conocimiento y sobre el orden y el control social. Las reformas educativas tienen además un componente temporal e histórico, porque cada una está invariablemente ligada al contexto socio-cultural y económico en el que se inscriben.

⁵³ Las fotografías que presento en esta investigación son de autoría propia.

De ahí la importancia de hacer una breve revisión en relación a las últimas reformas educativas orientadas a la escuela secundaria, las cuales están enmarcadas en relación a principios filosóficos, pedagógicos y legales, orientados a atender las necesidades formativas de una población escolar en determinada época o contexto (sin que esto sea un hecho). Siendo las reformas educativas de dimensiones amplias, opté por adentrarme en la revisión curricular de las primeras dos reformas (1993 y 2006⁵⁴). Dicha dimensión determina lo que los alumnos y alumnas deben aprender en el aula, teniendo como elemento intermediador en este proceso, la práctica docente.

En el marco de dichas precisiones empiezo por destacar que el Plan de estudios de 1993 para la educación secundaria, nace en el seno del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), planteándose como objetivo:

“...contribuir a elevar la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que respondan a las necesidades básicas del aprendizaje de la población joven del país que sólo la escuela puede ofrecer. Estos contenidos integran los conocimientos, habilidades y valores que permiten a los estudiantes continuar con su aprendizaje, con un alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela; facilitan su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo; coadyuvan a la solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana y estimulan la participación activa y reflexiva en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación” (Plan de estudios 1993).

En dicho objetivo se sigue identificando la indefinición en cuanto al sentido de la educación secundaria que se vincula a su pasado y a su presente (para ese momento). Si se trata de una escuela ligada a la escuela primaria, o si es un nivel educativo propedeútico para la continuidad de estudios hacia la escuela preparatoria; si forma para la vida o forma para el trabajo. Lo que sí es posible identificar, es que se trata de una base de conocimientos disciplinarios, fragmentados y sobrecargados,

⁵⁴ Dejamos al margen de la revisión curricular a la reforma educativa 2013, porque ésta no planteó cambios curriculares, optó por seguir trabajando con el Plan y Programa de estudios 2006.

que no avanzan precisamente en la dirección del objetivo que se habían propuesto alcanzar.

Cuadro No. 1 Plan de estudio 1993.

Primer grado	Horas	Segundo grado	Horas	Tercer grado	Horas
Español	5	Español	5	Español	5
Matemáticas	5	Matemáticas	5	Matemáticas	5
Historia Universal	3	Historia Universal II	3	Historia de México	3
Geografía General	3	Geografía de México	2	Orientación Educativa	3
Civismo	3	Civismo	2	Física	3
Biología	3	Biología	2	Química	3
Introducción a la Física y a la Química	3	Física	3	Lengua extranjera	3
Lengua extranjera	3	Química	3	Asignatura opcional	3
Expresión y Apreciación Artística	2	Lengua Extranjera	3	Expresión y Apreciación Artística	2
Educación Física	2	Expresión y Apreciación Artística	2	Educación Física	2
Educación Tecnológica	3	Educación Física	2	Educación Tecnológica	3

		Educación Tecnológica	3		
Total	35	Total	35	Total	35

Fuente: Plan de estudios 1993

Recordemos que el importante cambio que se generó con la reforma educativa de 1993, fue que se unificara el currículo respecto de la reforma anterior, dado que coexistían dos estructuras académicas en la enseñanza secundaria: un 75% se impartía por áreas, y por otro el 25 % de las escuelas restantes trabajaban por asignaturas. Ante esta situación la SEP planteó, en función a una “consulta” realizada, que se acordó dar continuidad a un currículo por asignaturas, bajo el siguiente argumento: “...la organización por áreas ha contribuido a la insuficiencia y la escasa sistematización de una formación ordenada y sólida por parte de los estudiantes” (SEP, 1993). En el marco de dicho currículo se ubica como concepto central que debía regir la práctica docente, el identificar las Necesidades Básicas de Aprendizaje de los alumnos, sin que se asumiera una postura teórica consistente en relación al mismo.

Quiroz hace un importante análisis en relación a 3 tópicos de dicha Reforma educativa: Propósitos del Plan, Estructura y Enfoque y Orientaciones Didácticas (Quiroz, 1998), en torno a los cuales retomo algunos puntos para la reflexión. El autor señala que el cambio del enfoque en la enseñanza (de áreas a un programa por asignaturas) no logró un cambio sustantivo en relación con el anterior plan, dado que a través de éstas se promueve la fragmentación curricular y la sobrecarga de trabajo por asignaturas (1998: 78) y no se logra la enunciada conciliación entre cultura general, conocimientos especializados y los citados aspectos prácticos (Cursos Generales de Actualización, 2004: 16).

Tampoco se logró romper con la lógica de dar a los alumnos “de todo un poco”, por lo que se siguió promoviendo en las aulas el saber fragmentado y sobrecargado tanto para maestros como para los alumnos. Docentes que tenían hasta 11 grupos y evaluar aproximadamente a 500 alumnos, lo cual, a decir por el mismo autor, implicaba una tarea imposible como para lograr la enunciada calidad formativa, y una mejor

organización del trabajo (Quiroz, 1998). Para los alumnos, tampoco resultó tarea fácil ajustarse a las lógicas cada maestro, porque éstas se traducen en exigencias de cada docente en cuanto a tareas, pero sobre todo, en cuanto a los esquemas de evaluación, la cual consume una parte importante del tiempo en el aula y genera un ambiente de tensión tanto para los alumnos, como para los propios docentes.

En el contexto de dicha reforma, 13 años más tarde se anuncia la Reforma al Plan de estudios de la educación secundaria 2006, cuyo objetivo prioritario se centró en el diseño de un mapa curricular que avanzara hacia “una menor fragmentación del tiempo de enseñanza para los tres grados de educación secundaria y una mayor integración entre campos disciplinarios” (Plan de estudios 2006: 29).

Dicho plan de estudios lo presentamos en el siguiente cuadro.

Cuadro No. 2 Plan y Programa de estudio 2006

Primer grado	Horas	Segundo grado	Horas	Tercer grado	Horas
Español I	5	Español II	5	Español III	5
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5
Ciencias I (énfasis en biología)	6	Ciencias II (énfasis en Física)	6	Ciencias III (énfasis en Química)	6
Geografía de México y del Mundo	5	Historia I	4	Historia II	4
		Formación Cívica y Ética I	4	Formación Cívica y Ética II	4
Lengua Extranjera I	3	Lengua Extranjera II	3	Lengua Extranjera III	3

Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	2
Tecnología I	3	Tecnología II	3	Tecnología III	3
Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2
Asignatura Estatal	3				
Orientación y Tutoría	1	Orientación y Tutoría	1	Orientación y Tutoría	1
Total	35		35		35

Fuente: Plan de Estudios 2006. Secundaria

Las características del nuevo Plan de estudios apuntaron realizar cambios en la estructura de los contenidos, pero no se revisaron las condiciones institucionales, como tampoco normativas que posibilitaran si su concreción efectiva en el salón de clases (Weiss & Quiroz, 2005: 47). Dicho plan de estudios, tampoco logró disminuir la fragmentación y la sobrecarga curricular en los docentes y alumnos. Por otro lado se planteó la articulación entre niveles, ahora guiada por un perfil de egreso para toda la educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Así también se ponderó el hecho de tener pleno reconocimiento de la realidad de los estudiantes, sobre todo en cuanto a las necesidades y los intereses de aprendizaje de los alumnos.

Para tal fin se incorporó la asignatura de Tutoría (Plan de estudios, 2006) así como el tema de la interculturalidad con un enfoque transversal, a fin de que los estudiantes “comprendan que los grupos humanos forman parte de diferentes culturas, con lenguajes, costumbres, creencias y tradiciones propias (2006: 19). Otro rasgo de dicho programa, fue el hecho de haber transitado, de un concepto rector centrado en las Necesidades Básicas de Aprendizaje, a poner el énfasis que en el desarrollo de “competencias”, con la consecuente delimitación de los aprendizajes esperados. Todo ello con el propósito de llevar a los alumnos a alcanzar un perfil de egreso, a través

del cual se pretendía que dichos actores escolares movilizaran sus saberes dentro y fuera del espacio institucional.

Este hecho lo sintetizaron los diseñadores del plan de estudios 2006, en un saber hacer (habilidades) con un saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes) (2006:11). Se incorporaron además campos del conocimiento transversales: enfoque intercultural, la educación ambiental, la formación en valores, la educación sexual y equidad de género y se planteó que a través de este nuevo plan de estudios, disminuiría el número de asignaturas que se cursan por grado, de 11 a 10. Dicha situación en opinión propia, resultó imperceptible en cuanto a la fragmentación del conocimiento y a la sobrecarga de trabajo tanto para docentes como para los alumnos.

La difusión del nuevo plan de estudio 2006 se dio en un ambiente de resistencia y de tensión, empezando por quienes serían capacitados para ir a las escuelas a difundir el nuevo modelo. Lamentablemente esta responsabilidad de “capacitación en cascada” recaía en la figura del Asesor Técnico Pedagógico, quien aún sigue sin lograr un estatus legal, y que por esa misma situación no pasa por filtro alguno en cuanto a ciertos rasgos que le deben distinguir, sea éstos académico o normativos, lo cual ha favorecido que quienes desempeñan este cargo, no todos tengan los elementos necesarios para cubrir las expectativas en las funciones que les son asignadas. Otro punto importante en cuanto a los cambios curriculares que planteó la citada reforma, es el hecho de que cada cambio en la distribución horaria generó en el grupo docente fuertes tensiones, debido a los nuevos reacomodos en las cargas horarias un número creciente de docentes fue quedando a cargo de asignaturas que no correspondían con su perfil de formación.

Este fue el caso de uno de los maestros de matemáticas, quien goza de reconocimiento por parte de los alumnos, debido a que muestra dominio de sus contenidos, quien en entrevista expresó:

“Mi especialidad es físico químico, pero de acuerdo a las necesidades de la escuela desde que llegué aquí me dieron matemáticas, y no me da problema porque me gustan las matemáticas. Pero hace 3 años me metieron historia, y pues aquí estoy...inventando cosas a los niños”. E.MA

Se trata de un maestro que se distingue por su cumplimiento, responsabilidad y disfrute por la enseñanza de las matemáticas, aunque con ciertos rasgos de autoritarismo. No así con la asignatura de historia, que no corresponde a su perfil, y que por consiguiente, no muestra mucho interés en cuanto a la impartición de dicha asignatura. En estas condiciones se encuentran varios docentes en la institución señalada, como es el caso del docente de español que imparte la asignatura de inglés, lo cual da lugar a que estos docentes se limiten a “hacer lo que se puede”, afectando en gran medida, no sólo el desempeño docente, sino lo que se aprende en el salón de clases.

En cuanto a la Reforma Educativa actual (2013), al revisar el contenido de los cinco apartados⁵⁵ que estructuran dicho documento, se muestra claramente que no se trata de una reforma educativa, su orientación es eminentemente político-laboral dado que muestra una total ausencia de propuestas de orden curricular. Este importante vacío expuso a dicha Reforma a fuertes cuestionamientos desde su fase inicial, por parte de distintos actores e investigadores de la educación. Se enunció que dicha Reforma se sustenta en los principios filosóficos y legales de la educación mexicana contenidos en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como en la Ley General de Educación. Sin embargo, los referentes constatables de la citada reforma educativa son los 5 acuerdos emanados del “Pacto por México” y de las doce decisiones presidenciales.

⁵⁵ A través del documento “El pacto por México”, la Reforma está planteada en torno a cinco apartados: Parte I, que representa la parte introductoria, el apartado II titulado “el imperativo de la calidad; III “el magisterio y su alta contribución”; IV. “El imperativo de la reforma”, y V. “El contenido de la Reforma. El servicio Profesional Docente”. Documento “El Pacto por México”. Diciembre de 2012.

Uno de éstos fue el “Acuerdo por una educación de calidad y con equidad” en torno a la cual se desprendieron tres objetivos: 1) aumentar la calidad de la educación básica; 2) aumentar la matrícula y la calidad de la educación media superior y superior; y 3) recuperar la rectoría del Estado Mexicano en el Sistema Educativo Nacional (Documento, “Pacto por México”, 2012). El discurso se centra en dos conceptos y acciones estrechamente enlazadas: primero, otorgarle centralidad del proceso de evaluación, acompañado de un fuerte discurso que legitima la elevación a rango constitucional, de la autonomía del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Segundo, la promulgación de la Ley General del Servicio Profesional Docente, con el propósito de legitimar las acciones del INEE en materia de ingreso, promoción y permanencia del servicio docente, desde una posición jerárquica y sancionadora, lo cual se hace evidente en los siguientes planteamientos del documento señalado:

“...la propuesta de reforma objeto de esta Iniciativa consiste en elevar a rango constitucional la autonomía del Instituto. La autonomía del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación le permitirá constituirse en una entidad confiable que informe objetivamente, asesore y fije directrices que las autoridades tendrán que considerar para la elaboración de las políticas educativas. En este sentido, también permitirá que en la toma de decisiones se brinde la debida consideración a la evidencia y a los análisis técnicos de un órgano experto.” (Doc. “Pacto por México” 2012: 7).

En cuanto a la promulgación del Servicio Profesional Docente, dicho documento puntualiza lo siguiente:

“...se propone modificar el artículo 3o. constitucional, para establecer a nivel nacional las bases de creación de un servicio profesional docente que esté integrado por concursos de ingreso para los docentes y para la promoción a cargos con funciones de dirección y de supervisión en la

educación básica y media superior que imparta el Estado. En este sentido, la reforma propone que la ley reglamentaria del artículo 3o. constitucional fije los términos para el ingreso, la promoción y la permanencia en el servicio.” (Doc. “Pacto por México” 2012: 7).

La revisión de La Ley General del Servicio Profesional Docente, me llevó a asumir que no sólo se trata de una reforma política, sino además laboral, con miras a condicionar el ingreso al servicio docente, así como a la promoción de las plazas directivas y la permanencia en el servicio en educación básica, a través de exámenes de oposición que han sido propuestos bajo criterios imprecisos e inacabados, lo cual ha generado un creciente ambiente de indefinición e incertidumbre en los distintos actores de educación básica. En dicha situación, los docentes se sienten agobiados por varias situaciones; una de ellas es por el incremento de la carga laboral, debido a la exigencia en relación a tener mayores competencias tecnológicas para subir mensualmente las evidencias de las planeaciones y de los avances de los alumnos.

Este hecho se ha traducido en un proceso administrativo en que se limita a subir información a la plataforma virtual alejada de la realidad, con la convicción por parte de los docentes de que no están siendo revisadas. En síntesis, es posible sostener que las Reformas en torno a la escuela secundaria revisadas en este espacio, se han presentado de manera apresurada, sin previa consulta a los docentes, y que por la misma razón han estado enmarcadas en un ambiente de tensión y de resistencias por parte de distintos actores escolares. Por todo lo analizado sostengo que esta última Reforma “educativa” 2013, es, como se ha dicho, una reforma de orden político laboral que está marcando una nueva época para la educación, con una fuerte tendencia hacia la privatización, no sólo de la plazas docentes, sino en relación a las propias orientaciones de la escuela pública, en que cada vez se observa más lejano la construcción de una pedagogía de la diversidad que dé cabida a las múltiples experiencias formativas, así como a los diversos sentidos que le otorga la propia población indígena de las distintas regiones indígenas y no indígenas que habitan en nuestro país. .

Se observa que cada vez la escuela está quedando inscrita en la órbita global que le impone nuevos desafíos, en un momento en que aún no ha logrado resolver sus retos del pasado. Ante esta situación, se impone un nuevo reto a los gobiernos federal y locales: que asuman su responsabilidad en cuanto a generar las condiciones institucionales para que éstos puedan hacer frente a las exigencias que les plantea el propio sistema educativo en este mundo globalizado (Ezpeleta, 2004a, 2004b). Con estos últimos datos doy por concluido este apartado contextual, el cual sirvió para mostrar, no sólo los referentes geográficos del contexto de estudio, sino también los ámbitos: social, cultural, educativo y político que lo enmarcan.

Capítulo III. El posicionamiento metodológico

A través del presente capítulo doy cuenta de las acciones que desarrollé en campo en relación a la temática investigada, la cual, como señalé en la parte introductoria de este trabajo, quedó delimitada de la siguiente manera: *Alumnos indígenas en la escuela secundaria. Configuración de sus identidades desde los distintos procesos formativos de constitución de sujeto*, en torno a la cual diseñé como preguntas de investigación: ¿Cuáles son las prácticas organizacionales que identifican a los alumnos y alumnas indígenas en su ingreso a la escuela secundaria?, ¿Cómo construyen y significan su experiencia formativa dichos actores escolares en el contexto cotidiano de la escuela secundaria desde su condición de alteridad? y ¿Qué impacto genera en la identidad de los alumnos y las alumnas indígenas, las distintas experiencias formativas derivadas de su ingreso y trayecto por la escuela secundaria?

En el marco de dicho planteamiento y preguntas rectoras delimité como objetivo: documentar los procesos de configuración identidades de alumnos y alumnas indígenas en la escuela secundaria, a través de las distintas experiencias formativas (vitales e intelectuales) que los constituyeron. De ahí que dedico este apartado a mostrar las situaciones, acciones y transformaciones que realicé en campo y en la mesa de trabajo.

3.1 La perspectiva etnográfica

*El etnógrafo educativo no generaliza la particularidad,
sino particulariza la generalidad.*

Dell Hymes

En función a la importante proliferación de orientaciones teóricas que se han gestado en torno a la disciplina etnográfica, fue necesario remitirme a los cambios que ha protagonizado dicha perspectiva, a partir de las re-orientaciones teóricas que ha experimentado la antropología -de donde nació ligada- en que fueron al encuentro con otras disciplinas sociales, en particular, a partir del momento en que la etnografía arribó al campo de la investigación educativa, lo cual la posicionó como disciplina

autónoma, (Lévinson, *et al.* 2007: 826, Piña, 1997: 44-45). Este hecho abrió paso a la proliferación de perspectivas en torno a la misma, situación que muestra la importancia de dar cuenta a través de este apartado, la perspectiva etnográfica en torno a la cual me posicioné en esta investigación.

Empiezo por recordar que la antropología funcionalista de principios del siglo XX en que se gestó la etnografía, se distinguió por negar el carácter histórico a los hechos de confrontación que se desarrollaron entre europeos y pueblos colonizados, dicha negación llevó implícita la intención de ocultar no sólo la tradición de los pueblos estudiados, sino también la historia de los cambios estructurales provocados por la expansión del capitalismo (Rockwell, 2009: 104). Esta situación dio cauce a importantes reorientaciones en la investigación antropológica, siendo una de las más importantes el rompimiento del funcionalismo con el evolucionismo lineal que distinguió a la citada antropología decimonónica, misma que reconstruía el desarrollo de las instituciones desde una perspectiva eurocéntrica (2009:104).

Los iniciadores de la investigación antropológica, como Malinowski (1972), Radcliffe-Brown (1976) Boas y Stocking (1989) y Mauss (1971), coincidieron en cuestionar la idea de una evolución independiente de las diferentes instituciones, así como la validez de comparar fenómenos aislados sin haber establecido su significado o posicionarlo dentro de una estructura. Dichos autores se opusieron al principio epistémico-metodológico de dar cuenta de “la inferencia de etapas evolutivas del hombre a partir de la distancia entre europeos y las sociedades actuales que se consideraban primitivas” (Malinowski, *et al*, en Rockwell, 2009: 104). A este principio le opusieron la idea de comparar las estructuras o sistemas sociales y culturales, y privilegiar a la vez el concepto de cultura (aunque no exista aún consenso en torno a su teorización).

Los nuevos planteamientos realizados por los autores señalados provocaron que la antropología trasladara su investigación a sus sociedades de origen (2009: 106), lo cual provocó un giro conceptual en las entonces llamadas sociedades primitivas, al

contexto de las llamadas sociedades complejas. Este hecho generó que la antropología se dirigiera al encuentro con otras disciplinas, en que se avanzó a pasos agigantados hacia el diseño de estudios integrales u holísticos, los cuales antepusieron un nuevo enfoque: el relativismo etnográfico. Esta renovada manera de analizar los hechos sociales puso especial énfasis en el gradual abandono de las prácticas evaluativas que por mucho tiempo dieron sustento a la antropología del siglo XIX, las cuales mantuvieron instalados a los diferentes grupos sociales en un supuesto primitivismo (Geertz, 2000, en Rockwell, 2009: 105).

Esta nueva mirada ubicó en el centro de su atención los significados que los distintos actores construyen en su contexto local cotidiano, a lo que Malinowski llamó: “los imponderables de la vida cotidiana” (Rockwell, 2009: 104). Otro giro importante que protagonizó la etnografía se dio a mediados del siglo XX, en que empezó a cobrar fuerza al arribar al campo educativo en el contexto estadounidense y luego británico, permeada por la antropología (Splinder, 1963) y la sociología (Waller, 1932; Hollingshead, 1940; Lacey, 1970) que privilegiaba la alternativa cuantitativa-positivista (Lévinson *et al*, 2007: 826). Para el caso de México, el hecho que marcó la pauta para empezar a documentar el contexto socio-cultural en que se desenvuelven las escuelas públicas, fue el legado que la antropología dejó a los estudios y políticas educativas realizados por Manuel Gamio, alumno de Franz Boas (1922) en torno a la escuela rural y a las misiones culturales a finales de la década de los setenta (Bertely, 2002: 17).

No obstante, el mayor impulso que tuvo la etnografía educativa se identifica en la década de los ochenta, a través de los trabajos realizados por Elsie Rockwell⁵⁶, Justa Ezpeleta y su grupo de estudiantes, quienes ejercieron una fuerte influencia en América Latina (Lévinson *et al*. 2007: 826). Dichos datos confirman que las

⁵⁶ La etnografía educativa desarrollada por Rockwell en un contexto de crisis política y económica en nuestro país, en un momento histórico-social en que los altos índices de marginalidad de pobreza reflejaban dicha situación, llevaron a Rockwell a traspasar los límites empíricos de la etnografía educativa, a través del uso de conceptos de carácter estructural, los cuales le permitieron comprender dicha realidad desde ese ambiente cotidiano en el que adquieren significado los procesos de lucha, negociación y resistencia (Bertely, 2002: 25).

reorientaciones teóricas que ha experimentado la antropología a partir del rompimiento con que tuvo con el citado evolucionismo lineal, detonó en el posicionamiento de la etnografía como disciplina autónoma, de la que a partir de entonces han proliferado distintas orientaciones teóricas que en la actualidad coexisten⁵⁷, las cuales no sólo han diversificado las técnicas de campo y de análisis en los contextos estudiados, sino también han signado cierta centralidad al quehacer del etnógrafo (Rockwell, 2009: 107-115, Piña, 1997:46).

El mismo carácter diversificado y abierto que distingue a la etnografía educativa ha dado cabida a una articulación conflictiva entre la multiplicidad de perspectivas y orientaciones teóricas que giran en torno a esta disciplina, y que la proyectan como una práctica fisurada y llena de contradicciones (Bertely, 2002: 20-107). Dichas contradicciones u opiniones opuestas en cuanto a dicha perspectiva, generó una fuerte tendencia por parte de un importante número de investigadores positivistas, a instalarla como una pseudo-disciplina, bajo argumentos que señalan que la etnografía desarrolla prácticas meramente empiristas, sin criterios de rigor y desvinculadas de la teoría. Estos argumentos se vieron reforzados a través de resultados de investigaciones realizadas por algunos investigadores educativos, quienes mostraron que existe una gran cantidad de investigación cualitativa y de corte etnográfico que se desarrolla en los salones de clase y que se describe como formal, pero que no debe concebirse como investigación educativa, dado que carece de rigurosidad académica (Knobel, Michele, Lankshear, Colin: 2000: 12-13).

Este hecho involucra a un importante número de trabajos desarrollados por estudiantes universitarios de grado⁵⁸, así como maestros que tuvieron empleos en

⁵⁷ **1.** *Las guías de campo de orientación antropológica*, (Parson, 1973 y Klukhohn, 1962). **2.** *La nueva etnografía o etnosemántica* (Spradley y McCurdy, 1972). **3.** *la sociolingüística norteamericana* (Lavob, 1979, Gumperz y Hymes, 1972; Gumperz, 1982) **4.** *La microetnografía* derivaron estudios realizados por George y Louise Splinder (1967 a 1974, 1987), y **5.** La etnografía crítica tuvo como exponentes a Anderson, 1989, Carspecken y Walford, así como los estudios realizados por Paul Willis (1977) quien generó las condiciones para que diversos investigadores conjugaran, en el marco de dicha perspectiva, las teorías de la reproducción cultural y social con la Nueva Sociología de la Educación, para luego aplicarla al estudio de la contracultura escolar de jóvenes de clase obrera en Inglaterra.

⁵⁸ Contexto australiano

las Facultades de Educación Universitaria. Dicha situación desvirtúa el posicionamiento de la etnografía como disciplina epistémica en el campo educativo, lo cual provocó que investigadores de los ámbitos socio-antropológico y pedagógico se dieran a la tarea de identificar ciertos rasgos que distinguen al quehacer etnográfico, con el propósito de evitar que sigan proliferando trabajos etnográficos con escasa rigurosidad académica. Al respecto Díaz de Rada y Velasco plantean que “sería muy empobrecedor presentar el trabajo etnográfico como un conjunto de técnicas disponibles en cualquier caso de la misma manera” (Díaz de Rada, Velasco, 1997: 91). Tampoco puede ser asumida como “técnica de recolección de datos” (Bertely: 2002, 18), o como método para la formación docente, o confundirla como “investigación participativa” (Rockwell, 2009: 18).

De igual manera, no parece adecuado pensar en la labor del etnógrafo como una secuencia rigurosamente segmentada en fases, en la medida en que la etnografía se ocupa de los significados y reglas de acción social en un contexto particular (Díaz de Rada, Velasco, 1997: 91). Dichos investigadores subrayan que existen ciertos rasgos que le dan un sello distintivo a la práctica etnográfica, dentro de los que destacan: su origen como rama de la antropología, misma que en su giro teórico la llevó a re-dirigir su mirada de “los otros”, hacia el “nosotros”, y en consecuencia, a centrar su atención en los ambientes cotidianos, como la escuela, en la que se desarrollan relaciones y distintos procesos formativos (Rockwell, 2009: 21). Otro sello distintivo lo representa su enfoque descriptivo por encima del prescriptivo, producto de un importante trabajo analítico que se nutre en gran medida de una cuidadosa articulación teórica (2009: 21).

Observa una metodología de trabajo de campo que emplea distintas técnicas para la obtención de información, el cual se articula con un importante y profundo trabajo teórico (Inclán, 1992:54). Ello implica una descripción densa, la cual se traduce en la interpretación de la trama de significados que se construyen en un espacio social específico que conduce a la “interpretación de sentido” (Geertz, 1991). Sin embargo, cabe señalar que no en todas las investigaciones de corte etnográfico fertilizan en

una interpretación densa; existen casos que sólo se confecciona una descripción ligera, lo cual da forma a un registro anecdótico (Piña, 1997: 45). Otro rasgo importante de la etnografía es la atención que se le otorga a los significados y a la integración de los conocimientos locales, situación que posiciona al etnógrafo como un personaje central en esta tarea, como sujeto social que aporta su experiencia directa en la localidad de estudio (Rockwell, 2009: 21-22).

Dicha centralidad le confiere diversas tareas, las cuales se realizan en dos momentos específicos: en la mesa de trabajo (frente a las bibliografías y cuadernos de notas) y las que realiza en el campo (conversando con sus informantes, observando sus acciones, participando en sus rutinas), (Díaz de Rada, 1997: 93). En síntesis, conocer los principales principios que distinguen la práctica etnografía en el campo, van desde el orden de la formación del propio etnógrafo, la secuencialidad, la lógica y el sentido común que debe aplicarse en el trabajo de campo. Díaz de Rada, *et al.*, enmarcan los momentos que distinguen dicha perspectiva en los objetos, las acciones y las transformaciones, a través de los cuales particularizan algunos de ellos, como el momento de identificar a los informantes, el cual expresan, debe ser un momento posterior a la planificación de las observaciones específicas (1997: 112).

Evitar entrar a observar al campo sin categorías previas, dado que éstas se determinan en función de la relevancia cultural que tienen respecto al proceso cultural que se está investigando. Uno más de los principios que distinguen la práctica etnográfica, es que se aprovechan más las observaciones específicas, mientras más hemos explorado las observaciones inespecíficas (1997:112-115). El trabajo de análisis y transformación de los datos por su parte, representa el momento de investigación que muchos investigadores coinciden en considerar como uno de los momentos más relevantes y demandantes. Representa un proceso que se distingue por su carácter cíclico, inductivo, guiado por los datos e impregnado de una alta dosis de reflexividad (Rockwell, 2009: 64; Coffey, 2005: 12, Knobel, 2000: 7; Díaz de Rada, *et al*, 1997: 126).

En síntesis, este breve proceso revisionista en torno a las distintas orientaciones que coexisten y que han marcado la práctica etnografía tuvo como propósito, como se ha dicho, dar cuenta de la orientación teórico-metodológica con la que trabajé en esta investigación, la cual se centró en la de la etnografía crítica, en la que es posible observar un cuidado eclecticismo que le permite albergar distintas perspectivas epistémicas que abonan a la comprensión de los complejos fenómenos socio-educativos. Caso ilustrativo de dichas perspectivas son las teorías de la reproducción cultural que distinguen los estudios realizados por Paul Willis en 1922, los cuales posibilitaron conjugar las teorías de la Reproducción social y de la Nueva Sociología de la Educación en el momento de abordar fenómenos de contra-cultura de jóvenes de clase obrera (Rockwell, 2009: 114).

Dicho estudio interdisciplinario permitió, no sólo identificar el carácter negociado de los procesos de resistencia socio-cultural, sino rebasar el eje de análisis de clase social para trascender a conceptos como raza, género y etnicidad (2009:114). De igual manera, también permitió documentar por primera vez en el contexto británico, la forma en que las relaciones estructurales permean en la escuela y que se traducen en el rompimiento con la unidad clásica del estudio etnográfico, escuela-comunidad, para abrirse hacia otros ámbitos de la realidad que convergen en dichos espacios formativos (Rockwell, 2009: 116). Desde la perspectiva crítica es posible ampliar la mirada en torno a los distintos fenómenos sociales y educativos, estableciendo un estrecho vínculo epistemológico entre las “particularidades que documenta el etnógrafo, con procesos sociales más amplios” (Bertely, 2002: 36).

En el marco de estos planteamientos, asumo a la etnografía crítica en este estudio, como una perspectiva epistémica que permite construir conocimiento, no sólo a través del espacio cotidiano, sino además accediendo a otras temporalidades y a otros niveles de reconstrucción que permiten ampliar el horizonte interpretativo desde una mirada metonímica e interdisciplinaria, en el objetivo de documentar, para este caso específico, los distintos procesos formativos que experimentan los alumnos y

las alumnas indígenas en su ingreso y trayecto por la escuela secundaria, y el impacto que dichos procesos tienen en la configuración de sus identidades étnicas.

No obstante, cabe mencionar que en mi andar etnográfico, el cual se prolongó por tres años y medio en esta investigación, experimenté cierta incertidumbre en relación a qué perspectiva etnográfica estaba trabajando, dada la línea tan delgada que las divide, aunado con el hecho de que algunas de ellas comparten ciertas afinidades metodológicas. Trabajé con guías de campo y me propuse lograr cierta coherencia entre la teoría y la práctica que propone la “nueva etnografía”; llevé a efecto un análisis detallado del registro grabado propio de la perspectiva sociolingüística, de igual manera me orienté a recuperar las perspectivas y significados que los sujetos construyen en la dimensión cotidiana, así como los procesos de interacción cara a cara que plantea el interaccionismo simbólico, no obstante, nunca perdí de vista los principios que reclama el rigor metodológico de dicha perspectiva.

En síntesis, en los últimos 20 años la disciplina etnográfica ha logrado posicionarse en un lugar importante en la investigación educativa, sin embargo dicha disciplina también ha cambiado y se ha diversificado, lo que le ha dado cierta complejidad, así como ciertas críticas y controversias estimulantes, desde lo metodológico, lo teórico y lo ético (Corenstein, 2001). Dichos atravesamientos que experimenta a través de las distintas perspectivas y acentos continentales, disciplinas y referentes teóricos le dan un carácter heterogéneo y la enfrentan a distintas dificultades debido precisamente, a la amalgama de influencias teóricas que en ella convergen, en su intento por explicar las situaciones cotidianas que se observan en el mundo escolar (Rueda, 2007). Pese a ello, como menciona Corenstein, la disciplina etnográfica mantiene como propósito central:

“...revelar y develar lo que está dentro de las cajas negras en la vida cotidiana de los escenarios educativos identificando, documentando y analizando los procesos particulares que intervienen en la constitución de lo escolar o educativo en su especificidad cotidiana y los significados que tienen para los sujetos” Corenstein, 2001).

3.1.1 Delimitación de la temática investigada y las situaciones que la hicieron posible

Una vez clarificada la perspectiva teórico-metodológica en que se enmarcó esta investigación, me pareció importante dar cuenta de las distintas situaciones que contribuyeron a delimitar la temática de la misma, lo cual se tradujo en un momento de importantes aprendizajes para el fortalecimiento de mi formación como etnógrafa. Por principio debo decir que abordé una temática con la que estoy familiarizada, o bien, tengo conocimientos y experiencias previas que considero fueron de gran ayuda. Existen investigadores que afirman que dicha cercanía o familiaridad entre investigador y contexto investigado es un rasgo común entre quienes realizamos investigación de corte etnográfico o cualitativo (Rockwell, 2009: 49, Díaz de Rada, 1997: 96). Bajo esta idea hay quienes consideran a la investigación como “...un procedimiento lógico que se basa en conocimiento y experiencias previas importantes” (Knobel y Lankshear, 2000: 50).

Peter Woods sostiene al respecto que uno de los factores que puede ser el más relevante para elegir y dirigir la investigación, son las realidades personales (Woods, 1988: 15). En ese sentido destaco que la temática que elegida para esta investigación representa una inquietud recuperada de mi propia formación. Soy egresada de una normal rural y mi primera experiencia laboral la desarrollé en una primaria general ubicada en un contexto indígena, posteriormente cambié de adscripción y de nivel educativo a una escuela secundaria general⁵⁹ ubicada en la cabecera del mismo municipio a la que pertenece la escuela primaria en donde inicié mi labor docente. Esta situación me permite afirmar que mi propia trayectoria profesional y laboral, representó la idea germinal que me llevó a enlazar, en términos de investigación, estos dos niveles y modalidades educativas (primaria intercultural bilingüe y escuela secundaria), buscando documentar cómo viven su experiencia formativa los alumnos y alumnas provenientes de comunidades indígenas.

⁵⁹ En la escuela primaria general permanecí tres años, y en la escuela secundaria 14 años.

En cuanto a la delimitación de la temática, es importante destacar que no se trata de una tarea sencilla, se trata de un momento complejo de la investigación de largo aliento, de reflexiones solitarias y de una constante acción pendular entre trabajo de campo y el marco teórico. La propia ubicación de cada palabra en el texto le da una orientación determinada a la investigación, o el hecho mismo de registrar cada planteamiento tentativo debía pensarlo en función de las preguntas de investigación, y por consiguiente, en términos de recolección de datos. De ahí que para lograr la delimitación de la temática final fue necesario perderme un tiempo en el campo y regresar de manera cíclica a mis notas de campo, así como a una nueva revisión bibliográfica.

Fueron también de gran ayuda para este momento, el participar en los cuatro coloquios de doctorandos organizados anualmente por la Coordinación del Posgrado en Pedagogía de la UNAM, porque a través de dichos espacios tuve oportunidad, no sólo de mostrar los avances de mi entonces proyecto de investigación, sino de nutrirme con las aportaciones de otros investigadores que trabajaron temas afines. De igual manera fue enriquecedor para mí ser aceptada y participar en el Primer Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación, en el marco del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, organizado por el Comité Directivo 2011. No puedo dejar de mencionar las importantes orientaciones que recibí por parte de mi director de tesis y de mi Comité tutorial y lector, así como de los asesores de los distintos seminarios en los que participé, quienes en su conjunto dejaron en mí una importante contribución en este trabajo de investigación.

Estas son las situaciones que hicieron posible la delimitación de la temática de esta investigación. Se trató de distintos momentos que me hicieron recordar lo dicho por Knobel y Lankshear:

“En el momento en que nuestra investigación empieza a encuadrar un problema y una pregunta para acercarse a ese problema que se refiera a la calificación de registros y patrones, y a preguntarse cómo aproximarse a él a través de preguntas sistemáticas, tendremos el principio de la investigación” (Knobel y Lankshear, 2000: 43).

3.1.2 La elección de los referentes empíricos y su relevancia en el estudio

La elección de los referentes empíricos es considerado un momento fundamental en toda etnografía (Díaz de Rada, 1997: 100), representa la localidad o localidades particulares en donde se realiza el trabajo de campo, es el elemento que “provee la base documental para la investigación” (Rockwell, 2009: 74). Una de las racionalidades más importantes que se plantea se debe tener presente en el momento de elegir dicho referente, es el de la representatividad que éste tiene en relación con lo que queremos estudiar (1997:100). Partiendo de estos señalamientos empiezo por destacar que para el desarrollo de esta investigación elegí dos referentes empíricos bajo criterios específicos: una escuela secundaria general ubicada en el municipio de Cuetzalan del Progreso, Puebla, y dos alumnos provenientes de familias del grupo lingüístico náhuatl, originarios de la comunidad de Cosamalomila y de la ranchería de Techima, ambos pertenecientes al mismo municipio.

Los criterios que respaldaron la elección de dicha escuela fueron del orden de la representatividad del caso estudiado, hasta el de ser parte importante de mi biografía personal, de la cual abundé en el apartado anterior. En cuanto al criterio de representatividad de la *escuela secundaria*, ésta fue elegida por el hecho de albergar en sus aulas a un importante número de población escolar del grupo lingüístico náhuatl, prioritariamente. En la primera entrevista que realicé con la trabajadora social de la institución señalada, quien posteriormente se convertiría en mi informante clave, le pregunté respecto al número de comunidades indígenas de las que provenían los alumnos que asisten a esta escuela secundaria.

Expresó que para dicho ciclo escolar que estaba iniciando (2010-2011) habían inscritos un aproximado de 550 alumnos, una parte importante de dicha población escolar proveniente de 10 comunidades indígenas aledañas a la cabecera municipal, siendo éstas, San Miguel Tzinacapan, Xiloxochico, San Andrés Tzicuilan, Pahpatapan, el Cuichat, la Providencia, Cosamalomila, Tepetzinta, Xocoyolo y

Acaxiloco, prioritariamente (E.TS. 2010: 1)⁶⁰. A través de la aplicación de la encuesta socio-económica aplicada a los alumnos de nuevo ingreso, ciclo escolar 2010-2011, fue posible identificar el número de población escolar que ingresó a dicha institución: 1er año grupo “A”, 36 alumnos (19 hombres y 17 mujeres); 1ro “B”, 36 alumnos (18 hombres y 18 mujeres); 1ro “C”, 34 alumnos (18 hombres y 16 mujeres); 1ro “D”, 38 alumnos (19 hombres y 19 mujeres); 1ro “E”, 35 alumnos (19 hombres y 16 mujeres). Todos en su conjunto hacen un total de 179 alumnos, 76 de ellos provienen de las comunidades indígenas, y sólo 47 de ellos, son hablantes de la lengua náhuatl⁶¹, y de los cuales la mayor parte de dicho sector de la población vive con pobreza multidimensional⁶².

La escuela secundaria general en donde se llevó a efecto la presente investigación está ubicada en la cabecera del municipio de Cuetzalan del Progreso, Puebla, es de origen federal y de organización incompleta⁶³, categorizada como “débil” en términos pedagógicos, categoría que se construyó con base en la opinión de alumnos, maestros y padres de familia, así como del propio director de Educación Secundaria en la SEP en el estado de Puebla. Cuenta con una población escolar de 550 alumnos aproximadamente, distribuidos en 5 grupos por grado (A, B, C, D y E).

3.2 La ruta etnográfica

Una vez caracterizados los contextos de estudio, dedico este apartado a dar cuenta de las acciones concretas que desarrollé en relación a la ruta etnográfica seguida en este trabajo de investigación. Dichas acciones tuvieron algunas reorientaciones durante mi propia estancia en el campo, producto de decisiones y acciones que fueron sopesadas desde la reflexión solitaria, en acción pendular entre los referentes

⁶⁰ Las siglas que utilizo son para especificar: E. Entrevistadora; TS, las siglas que identifican a la trabajadora social; 2010, el año en que realicé la entrevista, y 1, la página de la entrevista.

⁶¹ Interpretación propia del cuadro de concentración e interpretación que elaboramos con base en los datos de la encuesta socio-económica 2010-2011, aplicada a los alumnos de nuevo ingreso en la escuela secundaria general, objeto de nuestro estudio.

⁶² El CONEVAL define a la Pobreza Multidimensional como el sector de la población que presenta carencias en los seis criterios establecidos por dicho Consejo (servicio educativo, acceso a servicios de salud, calidad y espacios de vivienda, servicios básicos de vivienda y acceso a la alimentación) (CONEVAL, 2011).

⁶³ Para ese momento se le consideró incompleta por la falta de subdirector de la escuela, así como por la acumulación de horas de adeudo.

empíricos elegidos, los primeros acercamientos al campo y la revisión bibliográfica. Así también, en función al propio planteamiento de investigación, de las preguntas que lo enmarcaron y del objetivo que me propuse alcanzar. De ahí que para la puesta en marcha de la ruta etnográfica, fue necesario identificar los distintos momentos que enmarcarían este trabajo, no como un listado de acciones secuenciales ni lineales, sino como momentos a considerar y a re-considerar durante el camino andado.

Mi andar etnográfico inició desde la identificación de los referentes empíricos, así como la delimitación de las categorías de análisis. En el marco de las acciones y decisiones que la envolvieron, le siguió el momento de la entrada al campo, el cumplimiento del protocolo para solicitar permisos, los importantes registros de observación de clase, la realización de las entrevistas semi-estructuradas y a profundidad con los actores educativos identificados, la revisión documental que en este apartado se especifica, regresar a consulta bibliográfica, las visitas a las familias indígenas de la comunidad de Cosamalomila, así como a la rancharía de Techima, prosiguiendo con la elección y/o identificación de mi informante clave. Realicé entrevistas con enfoque biográfico a dos alumnos de dicha comunidad, así como el complejo proceso de análisis, el regreso al campo de estudio hasta llegar a la redacción del informe final.

Cada uno de dichos momentos representaron un intenso trabajo de reflexión y de movilización de competencias específicas desarrolladas y consolidadas en el campo, buscando siempre dar cuenta del por qué y el para qué de las acciones realizadas. En relación a las acciones y reflexiones solitarias en la mesa de trabajo, fui dando dirección a la ruta etnográfica seguida en esta investigación, de la cual doy cuenta en este apartado, partiendo desde el momento previo de entrada al campo, en que me armé de un inicial bagaje teórico, el cual fui enriqueciendo conforme avanzaba la investigación. La propia entrada al campo, la estancia prolongada en los contextos diversificados de estudio, hasta llegar al momento en que la propia investigación demandó salir de los mismos.

3.2.1 La entrada al campo

Inicio este sub-apartado dando cuenta de las acciones realizadas en el momento de entrar al campo, al cual me adentré aún sin tener el planteamiento definitivo de mi investigación, porque fue precisamente el propio trabajo de campo el que fue reorientando y afinando mis acciones. Este hecho me implicó regresar al proyecto una y otra vez que para hacer nuevas revisiones bibliográficas, valorando en todo momento la viabilidad del planteamiento inicial, hasta llegar a la delimitación definitiva del mismo. Desde esta posición me es posible afirmar que ingresé al campo desde de un posicionamiento intermedio, es decir, entre el empirismo radical, que plantea un acceso inmediato a la realidad, y la tradición racionalista, que formula “relaciones y definiciones teóricas precisas, explícitas, previas a la observación de campo” (Díaz de Rada, Velasco, 1997: 24).

Me refiero a un punto intermedio, porque tuve claro desde el principio de la investigación que no iba a entrar al campo con un vacío teórico, sin embargo asumí que requería apoyarme en algunas herramientas conceptuales, pero no con la rigidez que aporta la tradición racionalista, que pondera lo preciso y lo explícito. Se trató de una perspectiva flexible que me permitió la incorporación de nuevos referentes teóricos que demandó la propia investigación. De ahí que armada con un bagaje conceptual en torno a la temática que me propuse desarrollar, con las categorías de análisis identificadas, así como con las preguntas tentativas de investigación y un objetivo general en torno a la misma, entré al campo. Dicho momento representó una etapa de la investigación en que se amalgamaron una serie de sentimientos y emociones, los cuales fueron desde el entusiasmo por estar ante el primer acercamiento a uno de los referentes empíricos de más difícil acceso (la escuela secundaria), pasando por momentos de angustia y preocupación, hasta llegar al disfrute durante la prolongada estancia en el campo.

Mi ingreso a dicha institución la realicé el día lunes 30 de agosto de 2010, este primer acercamiento dio lugar a que distintos actores escolares de la institución se acercaran

a saludar y a preguntar del porqué de mi presencia en la institución⁶⁴ lo cual me llevó a recordar lo dicho por Rockwell, quien señala que en el momento en que accedemos por primera vez al campo, los propios actores escolares también examinan a quienes llegamos y reaccionan a partir de la percepción que tienen de nosotros (Rockwell, 2009: 49). Al respecto Díaz de Rada y Velasco destacan que en los primeros momentos de la investigación, es el etnógrafo quien debe responder a las preguntas de quienes serán sus futuros informantes (Díaz de Rada, *et al*, 1997: 115) para tranquilizar inquietudes.

Son precisamente esas situaciones que me enfrentaron a lo que Rockwell llama un problema ético: “el sentirse extraño en la localidad, sentirse intruso, reportero, espía, académico o evaluador...” (2009: 53), en lugares que se distinguen por tener una alta dosis de susceptibilidad, como es el caso de la escuela secundaria. Fue en ese preciso momento que puse a trabajar ese “sexto sentido” que nos sugieren algunos investigadores, desde el cual cobramos conciencia de estar investigando y no sólo viviendo la cultura (Díaz de Rada, 1997: 109). Cabe decir que me propuse no perder de vista que habría que centrar la mirada en lo que estaba sucediendo en la escuela en ese ambiente cotidiano, por lo que empecé a registrar todo lo dicho, lo hecho y lo observado, porque sabía que con esos datos recuperados, estaba dando inicio al registro de mi diario de campo.

En ese mirar lo que ahí acontecía fue posible identificar a los alumnos de nuevo ingreso, quienes se distinguían respecto al resto de sus compañeros. Éstos no llevaban el uniforme oficial respecto a los alumnos de segundo y tercer grado, quienes ya lo portaban, por lo que comprendí que la escuela ya había concretado en estos últimos su función disciplinaria y homogeneizadora. En ese momento dio inicio el Homenaje a la Bandera, la ceremonia se desarrolló en poco más de 30 minutos,

⁶⁴ Debo decir que yo trabajé en esta escuela secundaria durante 14 años, sin embargo han pasado 19 años desde que salí de la misma, por lo que los actores escolares que se acercaron a saludar, lo hicieron con cierta familiaridad, pero otros más con extrañeza, debido a que no me conocían. Dentro de quienes resultaron familiares están el Prefecto, quien años atrás fue mi alumno, la maestra de español, compañera de esos años y la representante sindical, que años atrás también fue mi alumna.

pese a lo extenso del tiempo, era visible la mirada expectante de los alumnos que estaban en espera, sobre todo los alumnos de segundo y tercer grados que ya están familiarizados con este protocolo, de la asignación de los asesores de grupo para ese ciclo escolar, así como su aula permanente⁶⁵.

En el grueso de la población escolar también fue posible identificar a los alumnos de nuevo ingreso que provenían de las comunidades indígenas, las mujeres vestían una blusa bordada artesanalmente con una modesta falda proveniente de la industria del comercio, huaraches de plástico y con una larga trenza o coleta baja anudada con unas ligas. Sus compañeros, también provenientes de las comunidades indígenas vestían ropa convencional muy modesta, e incluso rasgada, pantalón y camisa de diferentes colores y zapatos negros; se hacía perceptible una actitud más introvertida de estos alumnos, en relación a sus compañeros provenientes de la cabecera municipal. Una vez que concluyó la ceremonia de Honores a la Bandera, así como el acto protocolario inaugural del ciclo escolar 2010-2011, que como se ha dicho, encabezó el director de la escuela, sin la presencia de autoridad alguna (municipal o educativa).

Me dirigí hacia donde se encontraba el director de la escuela, al cual había observado desde la distancia, y al avanzar por uno de los pasillos me encontré nuevamente con una de las maestras que saludé al entrar a la escuela. Entablamos una breve charla y en ese corto espacio me comentó a grandes rasgos, del panorama actual de la escuela, el cual pintaba desalentador. Este acto de espontaneidad y confianza por parte de la maestra representan acontecimientos de ocurrencia periódica y rutinaria que debemos documentar. En torno a esta situación, Díaz de Rada y Velasco destacan que estas situaciones singulares o extrañas, así como los diálogos imprevistos y las conversaciones abiertas y naturales, junto con lo que acontece en

⁶⁵ Es común en la organización en la escuela secundaria, que se les asigne un(a) asesor (a), actualmente nombrado “tutor” así como un salón de clase a cada grupo, para que de esta manera, por un lado sean los maestros los que tengan que trasladarse de un salón a otro en cada cambio de hora, y por otro, que cada grupo tenga asignado dicho tutor, para coordinar las distintas actividades cívico-sociales que corresponden a cada grupo durante el ciclo escolar.

ese preciso momento, forman parte en su conjunto de las situaciones que se inscriben dentro de la observación inespecífica (Díaz de Rada, *et al*, 1997: 110).

Se trata de momentos en que se requiere un importante esfuerzo de atención por parte del etnógrafo, así como de una mayor concentración de lo que caracteriza a la experiencia escolar cotidiana (Rockwell, 2009: 52). En ese sentido Díaz de Rada y Velasco plantean que “en etnografía, aprovecharemos mejor las situaciones de observación e interacción específica, cuando más hayamos explotado las de observación e interacción inespecífica” (Díaz de Rada, Velasco, 1997:115).

Me encontraba en ese momento de arranque del trabajo de campo, en donde el etnógrafo registra y documenta gran parte de lo que sucede a su alrededor, la propia pretensión holística de la etnografía nos lleva a abrir más nuestros sentidos, considerando la suma de conocimientos, actitudes y patrones de comportamientos habitual que se generan en el trabajo de campo, y que en ocasiones nos dan la sensación de *maremágnum* en estos primeros momentos de acercamientos al campo (Díaz de Rada, *et al*, 1997: 116; Rockwell, 2009: 52; Bartely , 2002: 22). De ahí que regresando con lo documentado en lo que fue mi primera entrada al campo, después de esa breve charla con la maestra, me despedí y ella se retiró a su salón de clases, no sin antes concertar una entrevista con ella a las cuatro de la tarde de ese mismo día en su domicilio⁶⁶.

Minutos después entré a saludar al director de la escuela, quien ya estaba enterado del motivo de mi presencia en la institución porque se lo había comentado brevemente vía telefónica, con el propósito de asegurar el contacto y respectivo permiso para acceder a la institución. El director me condujo de inmediato al área de trabajo social para luego presentarme a la titular de la misma, e intentar retirarse rápidamente. No obstante le solicité de manera atenta que me permitiera hablar unos minutos con él para precisar algunas situaciones que consideré debían ser explicitadas desde el principio de la investigación. Accedió mostrando una actitud

⁶⁶ La entrevista se encuentra en el concentrado de “registros de entrevistas realizadas”.

impaciente, por lo que me apresuré a comentarle mi interés por entrar a la escuela, a documentar la experiencia formativa de los alumnos indígenas que logran ingresar a la escuela secundaria.

Le expresé además que mi estancia en la institución no iba a ser corta, que iba a estar aproximadamente entre dos o tres años realizando distintas acciones como entrevistas con maestros, con alumnos y alumnas indígenas en particular, padres de familia de los alumnos que resultaran elegidos, así como la realización de registros de observación de clase, entre otras actividades más. Después de escucharme el director expresó:

“Finalmente estos alumnos son atendidos por docentes que ya hicieron una licenciatura, el problema lo observa en los alumnos que vienen de CONAFE, ya que son atendidos por promotores que no tienen formación docente”. Se trata de jóvenes que son egresados de bachillerato y así son reclutados sin formación previa para el trabajo docente, así que maestra, yo creo que el problema está con los maestros del CONAFE.” (E.Dir. 2010).

Lo dicho por el director de la escuela me llevó a alertar que probablemente tanto el director como la maestra que me abordó minutos antes, porque dichos actores escolares estaban considerando que mi presencia en la institución llevaba una tendencia evaluadora, una mirada prescriptiva, por encima de la descriptiva. Cuando la maestra expresa por un lado: “...hay que reconocer que no estamos bien...” y por su parte el director expresa: “...el problema lo observa en los alumnos que vienen de CONAFE, ya que son atendidos por promotores que no tienen formación docente”, ambos ya están identificando “culpables”, situación que es de entenderse porque se trata de una práctica común en las escuelas secundarias del país. En el momento en que el personal de estas escuelas recibe las visitas de autoridades educativas externas, éstos generalmente llevan esa tendencia evaluadora (Jefes de sector, supervisores, jefes de enseñanza, ATP´s).

Dicha situación fortaleció en mí la convicción de que debía de clarificar con cada actor escolar el motivo de mi presencia en la institución. Empecé por expresar al director que al adentrarme en dicho proceso formativo de los alumnos y las alumnas indígenas en su trayecto por la escuela secundaria, no me llevaría a identificar “culpables”, sin embargo no tuve oportunidad de comentar más al respecto porque el director empezó a caminar hacia a la salida del área de trabajo social, no sin antes expresar: “lo platicamos más tarde en la dirección maestra, te dejo con la trabajadora social y ahí me das el oficio que me dices”⁶⁷. Entendí que no debía insistir más, así que dirigí la mirada hacia la trabajadora social, quien sonreía con una actitud cordial y quien de inmediato nos condujo hacia el área de trabajo social, en donde entablamos una conversación que resultó ser muy enriquecedora.

Estas acciones singulares fueron las que distinguieron mi primera entrada al campo. Se trató de un momento en que empezaron a tomar dirección las primeras acciones etnográficas, de las cuales doy cuenta en los subsecuentes sub-apartados de este capítulo.

3.2.2 La identificación de la informante clave

La informante clave representó para esta investigación, el actor escolar que aportó datos sustantivos a este trabajo, mismos que arrojaron las primeras pistas para el diseño de la primera ruta etnográfica a seguir. No obstante, fueron necesarias previas charlas informales desde la fase inicial. Es importante señalar que la persona que identifiqué como informante, en ella observé varios los elementos que me llevaron a ubicarla en un lugar central en esta investigación. Por un lado, su posición estratégica como trabajadora social que concentra importante información en torno a la población escolar que asiste a la institución, particularmente de los alumnos provenientes de las comunidades indígenas, y por otro, su actitud entusiasta y siempre dispuesta a contribuir con sus valiosas intervenciones en este trabajo.

⁶⁷ Registro de Diario de campo, p. 4

Desde el primer encuentro que tuve con dicho actor escolar, me dio la apertura para establecer la primera entrevista en el campo de estudio. Se trató de una entrevista semi-estructurada que demandó activar un tipo especial de escucha, más extenso, más profundo, más detallado (Díaz de Rada, *et al*, 1997: 110). A través de dicha entrevista fue posible identificar que la trabajadora social tenía un buen nivel académico, lo cual se hizo evidente con un lenguaje especializado que utilizó durante la entrevista. Aportó además datos sustantivos para esta investigación, como el número aproximado de alumnos inscritos en la escuela (550) en donde destacó la presencia de alumnos y alumnas provenientes de 10 comunidades indígenas, así como el porcentaje de egreso de alumnos dicho sector de la población escolar, de los motivos por los cuales abandonan la escuela estos alumnos (para los casos de deserción), de las incidencias más recurrentes que presentan, y de lo que ella consideró importante que yo debería estar enterada.

Los datos que me proporcionó sirvieron de referente para ir contextualizando el espacio institucional en donde se desarrolló una parte importante de esta investigación, misma que representa, como lo he mencionado, la *alter*-cultura de los alumnos indígenas. Por otro lado, la aplicación de la encuesta socio-económica⁶⁸ por parte de la trabajadora social a los alumnos de nuevo ingreso, durante esos primeros días en que me encontraba en la escuela, se tradujo en el referente inmediato que me llevó a diversificar las acciones en el campo, sobre todo, a partir del momento en que dicho actor escolar accedió a mi petición de acompañarla a la aplicación de la misma. Ese mismo día me comentó que esa semana quedarían conformados los grupos de primero⁶⁹, por lo que aproveché el momento para solicitarle que me permitiera estar con ella al siguiente de mi visita, a las 8:30 AM.

⁶⁸ La encuesta socio-económica es un instrumento que se aplica al inicio del ciclo escolar en la gran mayoría de las escuelas secundarias del país, con el propósito de conocer la situación socio-económica de los alumnos que recién ingresan a la institución. La aplicación de la misma es una responsabilidad que se le ha encomendado al área de trabajo social, aunque lo ideal sería que tanto el personal directivo como docente se involucrara en ella.

⁶⁹ Esta última expresión la interpreté como que próximamente van quedar conformados los grupos de manera permanente, ya que es común que algunas escuelas secundarias opten por dar una ubicación provisional a los alumnos al inicio del ciclo escolar, para luego conformar los grupos de manera permanente para los 3 años

Al día siguiente llegué puntual, y la trabajadora social después de un cordial saludo empezó por comentar:

“De lo que hablábamos ayer que quiere cuatro niños para entrevistar, expresa, yo ya le estuve buscando y le voy a decir lo que tengo: está un alumno de 3ro. “C” que es de Ayotzinapan, se llama Miguel, su papá es campesino y habla Náhuatl, debe materias del año pasado, así que es un caso de un alumno que va mal; el otro caso es una alumna de 2º. “A” que vive, pasando San Andrés, es huérfana, vive solo con su hermano menor que va en la primaria, su papá y su mamá, murieron y así parece, ninguno de los tíos quiso hacerse cargo de ellos; me parece que también hablan náhuatl, expresa. Hay otra alumna de 2º. “B” que va bien en la escuela, se llama Ocotlán, vive en Xiloxochico, su papá se dedica al campo y hablan náhuatl”⁷⁰.

Este hecho fue para mí de gran relevancia por dos situaciones: primero, porque fue notorio el interés y disposición de la trabajadora social por contribuir con sus aportaciones a este trabajo de investigación, llevándola a dedicar tiempo para identificar a estos alumnos bajo los criterios que le había anticipado en la charla que entablamos el día anterior. Segundo, porque la propia información que proporcionó, posibilitó empezar a identificar las problemáticas que viven los alumnos provenientes de comunidades indígenas que ingresan a la escuela secundaria, las cuales invitan a ser revisadas a profundidad. No obstante, tuve la convicción de no perder el foco de atención de esta investigación.

Llegando la hora de la aplicación de dicha encuesta, la trabajadora social tomó de su escritorio los formatos, junto con otros más que contenían el registro de incidencias o registro de reportes para cada alumno, para luego dirigirnos al primer grupo al que se le aplicaría dicho instrumento. Entramos al salón del 1er grado grupo “A”, observé que se trataba de un grupo numeroso (36 alumnos en total). En unos había cara de expectación, en otros de intranquilidad, otros más se mantenían

⁷⁰ Cfr. Diario de campo, p. 8.

callados, “disciplinados” en sus respectivos lugares, esperando las indicaciones correspondientes. La trabajadora social se presentó ante el grupo, les habló de sus funciones, del espacio físico en donde se encuentra ubicada y de los motivos por los que pueden acudir a ella. Posteriormente me presentó y solicitó que hiciera lo mismo con los alumnos, así como comentar el motivo de mi presencia en esta institución.

Los alumnos y las alumnas se mantuvieron expectantes, no hubo preguntas, enseguida la trabajadora social les comentó que les iba a entregar dos formatos que tendrían que llenar y que el más extenso era la encuesta socio-económica (dos cuartillas). El instrumento estuvo integrado por 22 preguntas, los cuales abarcaron aspectos de salud, vivienda, educación y economía. Pregunté a la trabajadora social si podía agregar una pregunta más, con la intención de saber cuántos de los alumnos de cada grupo eran hablantes de alguna lengua indígena de la región (náhuatl o totonaco), a lo que obtuve una respuesta afirmativa. Durante la aplicación de la encuesta identifiqué a cuatro alumnos que consideré que podían ser candidatos a ser entrevistados. Su mirada triste, su ropa humilde, su delgadez extrema, me invitaban a querer hurgar en sus historias de vida, aunque una de ellas, Ana Karen, quien es originaria de Cosamalomila, atrapó mi atención por su carácter extrovertido.

Les pregunté sus nombres, estos fueron: Sabino, originario de la ranchería de Techima; Elia, de San Miguel Tzinacapan; y Ana Karen, de Cosamalomila⁷¹. Al término de la aplicación de la encuesta se les entregó el segundo documento que decía: “Ficha de disciplina escolar”, en torno a la cual la trabajadora social indicó que debían sólo registrar su nombre, dirección y nombre de los padres, el resto de la hoja estaba en blanco, una blancura que seguramente se perdería durante su estancia en la escuela en el ejercicio de la función disciplinaria que se desarrolla en este espacio escolar. Regresé al área de trabajo social, ahí pregunté a la titular de

⁷¹ Omití los apellidos por respeto a su privacidad, puntualizando a la vez que fueron los primeros alumnos que entrevisté en esa fase inicial.

dicha área si en ese momento me permitiría tener una charla informal con los alumnos que identifiqué durante la aplicación de la encuesta socio-económica. Su respuesta fue más de lo esperado, me dio una respuesta afirmativa e inmediatamente pidió a un alumno que estaba cerca de nosotras que los fuera a llamar. Primero llegó Sabino, después a Ana Karen.

Sabino portaba unos zapatos muy grandes, por encima del número que él calza, lo cual se hacía más visible ante su corta estatura. Ana Karen por su parte, vestía ropa modesta: falda azul marina, blusa artesanalmente elaborada, un suéter muy delgado y huaraches de plástico. A diferencia de Sabino, Ana Karen se mostró más extrovertida, aunque, un tanto desconfiada, lo cual pude entender dado que era nuestro primer encuentro. No obstante, al término de ambas entrevistas me sentí satisfecha de la elección de estos dos alumnos, sobre todo, por la información que me proporcionaron. Dichas entrevistas concluyeron con el compromiso de solicitar el permiso en sus respectivas casas para la realización de entrevistas posteriores.

Terminando el receso continué entrevistando a los alumnos elegidos; en el *inter* de cada entrevista semi-estructurada empecé a realizar un análisis minucioso de cada encuesta. Por principio encontré que de los 36 alumnos que forman parte del 1er año grupo "A", 13 dijeron hablar el náhuatl (no hubo registro de alumnos hablantes de otra lengua indígena) el resto dijo sólo hablar el español. Identifiqué además otros datos que consideré importantes para este trabajo de investigación, dentro de ellos: la escolaridad de los padres, la ocupación de los mismos, las expectativas de los alumnos en cuanto a su proyecto de vida, entre otros más. Y fue así como se desencadenó este trabajo de campo, y puntualizo la palabra "desencadenó", porque el acercamiento inicial con la trabajadora social me permitió obtener una valiosa información a través de la primera entrevista semi-estructurada con dicho actor escolar: Así también, dicho contacto posibilitó que accediera al área de trabajo social para el desarrollo de las primeras entrevistas.

Dicha encuesta socio-económica abonó de igual manera a la identificación de los alumnos en torno a los cuales construí sus relatos de vida, y a posicionar a la trabajadora social como mi informante clave. Debo mencionar que a través de mi permanencia prolongada en dicha institución, fue posible identificar que dicho personaje lleva varias responsabilidades dentro de la misma; además de ser la responsable de aplicar la encuesta socio-económica, lleva el “control de conducta” que comúnmente es responsabilidad del prefecto; asume además el papel de médico escolar, porque en el tiempo que estuve en la escuela fue posible observar que acudieron a ella alumnos y alumnos a comentarles sus padecimientos (dolor de cabeza, náuseas, dolor de estómago, prioritariamente). Es también quien apoya en la cooperativa escolar, es además el centro de convergencia de sugerencias y comentarios de docentes que acuden a ella para reportar incidencias y fallas en la escuela, como fugas de agua, ruptura de vidrios, entre otras situaciones emergentes.

Cabe destacar que la apertura que mostró hacia mí la trabajadora social en cuanto a participar en la aplicación de la encuesta socio-económica, implicó que le dedicara poco más de dos semanas analizar, a depurar e interpretar dicho instrumento en relación a las necesidades de esta investigación. Me dio además la pauta para la realización de nuevas acciones en el campo, situación que me hizo recordar uno de los planteamientos de Díaz de Rada, *et al*, quienes ponderan la metáfora del laberinto en la investigación educativa, destacando que la ausencia de dirección inicial en el trabajo etnográfico va cobrando rumbo conforme se avanza en la investigación (Díaz de Rada, *et al*; 1997: 121).

3.2.3 La entrevista semi-estructurada y a profundidad. Su posición análoga con la observación específica e inespecífica

El título de este sub-apartado lo construí considerando algunos de los planteamientos de Díaz de Rada, *et al*, quienes señalan que “...la observación específica e inespecífica se ha identificado tradicionalmente entre entrevista más

bien cerrada y entrevista más bien abierta”. (Díaz de Rada, *et al*, 1997: 110). Los autores señalan que esos diálogos imprevistos, esas conversaciones abiertas e inesperadas, acontecimientos de ocurrencia periódica, representan, como se ha dicho, situaciones susceptibles de observación inespecífica. Sin embargo, en el momento que estos acontecimientos inespecíficos nos llevan al diseño de instrumentos más focalizados, como los registros y plantillas de observación controlados, pasan a formar parte de las situaciones de observación específica, las cuales demandan mayor profundidad en nuestras entrevistas y en nuestros registros.

En ese mismo sentido es importante señalar que mis primeras observaciones inespecíficas, así como entrevistas inespecíficas y pláticas informales, iniciaron el día lunes 30 de agosto del 2010, mismas que fueron cobrando especificidad y profundidad en el desarrollo de la investigación. La última entrevista la realicé el día miércoles 5 de junio de 2013, la cual tuvo el propósito de llenar algunos vacíos que habían quedado en la información recuperada durante mi estancia en los diversificados contextos de estudio. Dentro de las primeras acciones en el campo que tuvieron ese rasgo inespecífico están: la primera entrevista con el director de la escuela, las charlas informales con las dos maestras que encontré en el pasillo, la entrevista con la trabajadora social, mi participación en la aplicación de la encuesta socio-económica, las primeras entrevistas a los alumnos del grupo lingüístico náhuatl, las pláticas que entablé con los alumnos elegidos en el trayecto a su comunidad de referencia, así como los primeros registros de campo, en donde se hace evidente a través de dichos registros, mi interés por registrar todo lo que acontecía en la escuela y en los distintos contextos en los que me adentré a través de esta investigación.

Las acciones que empezaron a tener ese carácter controlado, mas dirigido y específico, fueron las entrevistas a profundidad con docentes, con la trabajadora social, con padres de familia, los registros de observación de clase, los guiones de entrevista con enfoque biográfico a los dos alumnos elegidos, la revisión

documental, la revisión bibliográfica más específica, así como los últimos registros de campo. No me es posible precisar cuántas horas de trabajo etnográfico dediqué a todo el trabajo de campo, porque fueron varias acciones etnográficas realizadas en contextos diversificados en un período de 3 años y medio. Sin embargo, lo que sí me es posible afirmar, es que cada una de las acciones realizadas fueron adquiriendo mayor profundidad y dirección mientras más se avanzaba en la investigación, y ese rasgo caótico y laberíntico que le distinguió en la fase inicial de entrada al campo, gradualmente fue poniéndose en relación y en función del planteamiento y las preguntas de investigación.

Ese mismo proceso evolutivo experimenté cuando apliqué las primeras entrevistas semi-estructuradas, las cuales tuvieron una característica exploratoria a fin de recuperar generalidades en relación de la temática investigada. De ahí que dichas entrevistas inespecíficas abonaron en gran medida al diseño de las entrevistas estructuradas y a profundidad. Apliqué un total de 10 entrevistas a docentes (incluyendo al director de la escuela), 9 entrevistas a madres de familia y 14 entrevistas a alumnos provenientes de las comunidades indígenas (sin considerar las entrevistas con enfoque biográfico que apliqué a los alumnos en torno a quienes de construyeron sus relatos de vida. Desarrollé de igual manera, 30 registros de observación de clase y 30 registros del diario de campo, mismos que en su conjunto representaron una fuente de información de primera mano para esta investigación.

Estas acciones me permitieron estar cara a cara con los distintos actores escolares, percibiendo sus expresiones y emociones como: nerviosismo, desconfianza, tristeza, alegría, y en algunos casos, sobre todo en la recta final, el gusto y disfrute por el contacto cercano en cada entrevista.

3.2.4 El registro de observación de clase

Una de las situaciones más motivantes que experimenté en esta investigación, se dio en el momento de recapitular las distintas estrategias etnográficas realizadas en campo. Tal es el caso del registro de observación de clase, porque me llevó a revivir

momentos de disfrute por la cercana convivencia con los alumnos y las alumnas indígenas en particular, quienes junto con sus familias llegamos a estrechar las relaciones, al grado de verme como un elemento familiar en su comunidad. En el marco de estas precisiones, consideré importante iniciar este apartado explicitando el por qué aplicar el registro de observación de clase en esta investigación. Dicha acción etnográfica encuentra su argumento en el hecho de que éste representa una categoría de análisis que me llevó imbuirme en el mundo de la *alter*-cultura de los alumnos y las alumnas indígenas, y a la vez, observar la multiplicidad de situaciones que trastocaron de manera importante la experiencia formativa de dichos actores escolares.

El primer registro de observación de clase lo llevé a efecto el día 4 de marzo de 2011, siendo la clase de inglés la primera clase observada y de la que derivé mis primeras reflexiones. Cada registro de observación de clase representó un verdadero reto, desde el momento de esperar a cada docente para solicitar el permiso de entrada, hasta tratar de pasar inadvertida en ese espacio íntimo de la escuela secundaria. Estas situaciones se habrían evitado si el director de la escuela me hubiese permitido dar a conocer de manera directa a todo personal que en ella labora, tanto el motivo de mi presencia en dicha institución, como las acciones que estaría realizando durante esos tres años y medio de permanencia itinerante en dicha espacio. Como recurso a esta situación opté por elaborar un oficio que fue entregado de manera particular a cada docente, con apoyo de la Trabajadora Social en donde se les daba a conocer el motivo de mi presencia, así como las acciones que estaría realizando.

No obstante, cada inicio de clase me topaba con la cara de expectación por parte de algunos docentes que no esperaban mi visita. Es importante destacar que para el momento en que empecé a realizar los primeros registros de observación de clase, ya había concluido el proceso de selección de los alumnos para la construcción de sus relatos de vida, estando éstos ubicados en los grupos de 1ro “A”, y 1ro “B”. Para el registro de observación de clase me apoyé en el formato a

dos columnas propuesto por María Bertely, en que la primera de ellas incluye el registro de lo observado, y la segunda, la interpretación de datos o hechos sobresalientes, así como datos y/o situaciones recurrentes (Bertely, 2002: 68-77). Realicé un total de 20 registros de observación de clase durante el ciclo escolar 2011-2012, y 10 registros de clase en el ciclo escolar 2012-2013. A través de los mismos doy cuenta de las estrategias utilizadas por los alumnos observados, en cuanto a integrarse al grupo al que fueron asignados, pero también sus inquietudes, sus afinidades electivas, sus desacuerdos y disgustos en algunas clases, y el disfrute en algunas otras asignaturas.

Mi desempeño en cada grupo fue como observadora participante; observadora, porque no intervine de manera directa en el desarrollo de las clases, y participante, porque mi presencia modificó de alguna manera lo que sucedió en el espacio observado (Bertely, 2002: 49). Esta situación se hacía evidente en el nerviosismo que mostraban algunos maestros durante los primeros registros, o la inquietud y acercamiento de varios alumnos que en el *inter* de cada clase se acercaban a hacerme distintas preguntas en relación a mi presencia en el salón de clases. El registro de seguimiento de los alumnos para el tercer ciclo escolar (2012-2013) lo llevé a efecto fuera del salón de clases, durante el receso, por representar una más de las categorías de análisis de la *alter*-cultura, de los alumnos y las alumnas indígenas.

Tal como lo señalé en el capítulo teórico de este trabajo de investigación, asumí al receso escolar como el espacio alejado de la mirada vigilante de los maestros, en donde los alumnos y alumnas indígenas (para esta situación en particular) construyen y afianzan nuevas relaciones, nuevas pautas organizacionales, nuevas expectativas, en donde los alumnos ejercen cierta libertad y autonomía en sus decisiones y acciones, así como el desarrollo de procesos electivos en cuanto a afianzamiento o desprendimiento de prácticas organizacionales, construidas desde sus referentes de pertenencia, las cuales fueron abriendo paso a la configuración de una nueva identidad.

3.2.5 El proceso analítico

Hay quienes erróneamente consideran que el proceso analítico representa la etapa última en la investigación etnográfica, sin embargo, desde mi propia convicción y siguiendo los planteamientos de etnógrafos e investigadores cualitativos (Rockwell, 2009; Coffey, *et al*, 2005, Bertely, 2002, Knobel & Lankshear, 2000; Díaz de Rada, *et al*, 1997), me apropié del proceso analítico como un momento cíclico que se genera desde el inicio de la investigación. Tesch destaca al respecto que, además de ser un proceso cíclico, es una actividad reflexiva, amplia y sistemática, sin tener un rasgo rígido. Si bien los datos experimentan una fragmentación, éstos pueden mantenerse estrechamente enlazados con el planteamiento inicial de principio a fin (Tesch, R, 1990, en Coffey & Atkinson, 2005: 11-14).

Se trata de una actividad inductiva, guiada por los datos la cual exige una alta competencia metodológica e intelectual, así como la diversificación de las estrategias etnográficas para enriquecer el análisis.

”Es posible ganar mucho cuando se ensayan diferentes ángulos de análisis en los datos. Se generan nuevas luces y a veces uno se puede escapar de perspectivas analíticas que se han vuelto estereotipadas y estériles” (Coffey, Atkinson, 2005: 16).

Bajo esta misma idea y atendiendo a los mismos autores, apliqué la estrategia de la triangulación, no de esa manera convencional que busca ensamblar los datos sacados de distintas fuentes, sino desde una perspectiva más compleja, la cual establece que cada fuente de información debe someterse a un proceso de análisis inseparable de la teorización. Para el caso concreto de los registros de observación de clase, cada uno lo apliqué a través del formato que propone Bertely (2000). Éste presenta dos columnas, en que como lo he mencionado, la primera columna la utilicé para hacer el registro textual, tal y como lo observé en el salón de clases. La segunda columna la utilicé para vincular las situaciones que captaron mi atención, así como para enlazarlas con las aportaciones de diversos teóricos en la materia, pero también para registrar mis propias reflexiones.

Una de las partes complejas de esta investigación, fue el análisis final, en que se puso en relación la información obtenida a través de los instrumentos etnográficos, con los datos provenientes de la perspectiva biográfico-narrativa, y más aún, con el análisis que realicé en el cruce de los relatos de vida polifónicos que se construyeron y de las que abordaré en el siguiente apartado.

3.3 La Metodología narrativa

El estudio biográfico representa un trabajo de investigación muy complejo, destinado a recuperar la historia de un personaje o lo que es más difícil, de una persona común, rastreando como detectives las huellas de sus pasos por el mundo (Bertaux, 1985)

La segunda parte de este apartado metodológico la dediqué a mostrar, por una parte, la manera en que se articularon las dos perspectivas epistémico-metodológicas aplicadas en esta investigación (la etnografía y los relatos de vida); y por otro, a dar cuenta de las acciones realizadas a través de la citada perspectiva biográfico-narrativa, así como el porqué de la aplicación de estos dos tipos de metodologías. De igual manera me propuse mostrar el vínculo que establecí entre el marco teórico y las estrategias metodológicas trabajadas, clarificando con ello la puesta en relación con la temática investigada. En esta idea y después de una importante revisión bibliográfica y de asistencia a seminarios, concluí que la estrategia metodológica-epistémica que debía poner en relación dialógica con la etnografía, serían los relatos de vida desde la perspectiva etnosociológica. Esta decisión fundamental demandó orientar los siguientes sub-apartados de esta segunda parte de este apartado metodológico, a dar cuenta de dichas situaciones que provocaron esta articulación y complementariedad metodológica.

3.3.1 Los relatos de vida, su orientación y su articulación con la etnografía

En el marco de la presente temática de investigación se realizaron las acciones, relaciones y transformaciones en los contextos de estudio a través de dos perspectivas epistémico-metodológicas: la etnografía crítica y los relatos de vida con orientación etnosociológica. Recordemos que en apartados anteriores ponderé la importancia de posicionarme a partir de la etnografía crítica, la cual, como se ha dicho, centra su atención en los ambientes cotidianos, tiene una mirada descriptiva (*think description*) por encima de la prescriptiva, pone especial énfasis en la atención a los significados construidos por los sujetos, así como las reglas de acción social en un contexto particular y en la integración de los conocimientos locales (Díaz de Rada y Velasco, 1997: 91), y vincula dichas “particularidades” con procesos sociales más amplios (Bertely, 2002: 36).

No obstante, cobré conciencia que hacía falta una perspectiva metodológica que me permitiera dar cuenta de esas situaciones específicas que envuelven a los alumnos y alumnas indígenas en presiones, lógicas de acción y trayectorias sociales, y que además enriqueciera los aportes de la observación directa, la cual centra su atención exclusivamente en las interacciones cara a cara. En relación a dicho vacío fueron sustantivos los aportes de los sociólogos Strauss (1995), Bertaux (2005) y Bolívar (2002), quienes permitieron identificar las importantes contribuciones de los relatos de vida desde la perspectiva antes mencionada, la cual es el resultado de una forma peculiar de hacer entrevista, que es la entrevista narrativa. A través de la misma el investigador solicita a una persona o sujeto que le cuente una parte de su realidad vivida (Bertaux, 2005: 8).

En ese sentido la contribución de los relatos de vida con orientación sociológica observan las siguientes características: 1) tienen una estructura diacrónica⁷² del recorrido vivencial; 2) les identifica una descripción en forma narrativa de la realidad vivida; 3) muestra una orientación que da lugar a un “relato de prácticas” en una

⁷² Recordemos que la diacronía refiere a la sucesión temporal de acontecimientos ponderando las relaciones que existen entre el antes y el después de dichos sucesos (Bertaux, 2005: 84).

situación dada; y 4) está enfocado hacia la reconstrucción de una serie de acontecimientos, de situaciones e interacciones, entre otras situaciones (Bertaux, 2005: 12). Así mismo, es importante tener presente en esta situación que la existencia humana es temporal, y no hay mejor manera de articular dicha existencia que a través del género narrativo, que es también temporal: el relato de la acción (Bolívar, 2002: 91). Bolívar plantea al respecto que el sentido de la acción sólo puede hacerse inteligible a través de la explicación narrativa por parte del sujeto, donde van emergiendo las intenciones, los motivos y los propósitos que tuvo para realizar dichas acciones, ya sea en un corto plazo, o vislumbrando un horizonte de vida (Bolívar, 2002: 101).

Al adentrarme en los orígenes del relato de vida identifiqué que éste se introdujo por primera vez en Francia, en el contexto de la fragmentación que están experimentando las sociedades contemporáneas. Surgen precisamente, como se ha dicho, como estrategia biográfico-narrativa orientada a documentar un fragmento particular socio-histórico al que denomina “objeto social” (Bertaux, 2005: 10). Siguiendo esta idea, Strauss, uno de los principales exponentes de esta perspectiva, planteó en su momento que debemos partir por tener presente dicha fragmentación social que están experimentando las sociedades actuales, lo cual ha dado paso a un fenómeno de doble vía: homogeneización y diferenciación, en cuyo proceso de diferenciación en particular, ha generado la multiplicación de los sectores de la actividad, a los que se les ha nombrado “mundos sociales” (Strauss, 1995: 269-282, en Bertaux, 2005: 16-17).

En el marco de dicho planteamiento Bertaux explica que un mundo social se construye en relación a una actividad específica (remunerada o no remunerada), la cual presenta una estructura a escala, es decir, en relación a un marco de influencia: el macrocosmos, el mesocosmos y el microcosmos (2005: 18). El macrocosmos lo representa el contexto global, los mesocosmos están conformados por los mundos sociales, como las panaderías, las escuelas, las fábricas, entre otros; y éstos a su vez dan lugar a numerosos microcosmos. Este hecho se explica de alguna manera porque

un mundo social como la escuela y la una panadería, retomando los mismos ejemplos, presentan diversas lógicas internas, lo cual genera estas derivaciones a las que Bertaux nombra “microcosmos”. Algunos investigadores han llegado a considerar que estudiar uno de dichos microcosmos puede llevar a establecer generalizaciones, lo cual puede dar lugar a una errada interpretación de la realidad documentada.

Para evitar caer en tal riesgo el mismo autor propone multiplicar los campos de observación, considerando que el recurso de los relatos de vida no excluyen otras fuentes de información (Bertaux, 2005, 8-18). Cabe señalar que las técnicas de observación no buscan verificar hipótesis establecidas, sino elaborar un modelo de funcionamiento; es decir, están orientadas a dar cuenta del por qué ciertos individuos han terminado por encontrarse en una situación determinada a la que tratan de acomodarse. Y siguiendo dichas escalas, el macrocosmos en esta investigación lo representó el fenómeno de la globalización, y el mesocosmos, los mundos de vida de los alumnos que fueron invitados a narrar su relato de vida, siendo éstos: la escuela secundaria de origen federal y los alumnos del grupo lingüístico náhuatl, lo que para la antropología son la *alter*-cultura y la intracultura local de dichos actores escolares.

El microcosmos se construyó en relación a la singularidad de situaciones que emergieron del contexto de estudio. Una más de las contribuciones que aportan los relatos de vida, es el hecho de que a través de la misma se afina aún más la mirada en relación a lo que el autor denomina “categoría de situación” (2005:19). Dicha categoría, a decir por Bertaux, representa una “situación social” en la medida que origina en cada sujeto presiones y lógicas de acción, las cuales son posibles de percibir a través de esquemas colectivos (2005: 19). Sin embargo es importante precisar que una “situación particular” no implica necesariamente la formación de un mundo social. Este hecho podemos observarlo en la situación que viven las madres solteras, las cuales las podemos encontrar en distintos mundos sociales, sin embargo, lo que es común en ellas es precisamente esa situación social particular en la que se encuentran, la cual puede dar lugar a la formación de un microcosmos.

De ahí que si bien había identificado los mundos sociales de los sujetos de estudio en esta investigación, faltaba incorporar esa situación particular que captara esas lógicas de movilidad y presión que experimentan los alumnos y las alumnas indígenas en situación de trayecto por la escuela secundaria desde su condición étnica. En síntesis, se trata de una estrategia biográfico- narrativa muy compleja la cual se ha posicionado en un estatus epistemológico gracias a la contribución de Bruner, sin embargo, Bruner por su parte ubica a Ricoeur como "...el más profundo e infatigable de los modernos investigadores de la narración" (Bolívar, 2002: 90). Ricoeur sostiene que "...el relato constituye la identidad del personaje, que podemos llamar, su identidad narrativa..." (Ricoeur, 1996: 146), plantea que es precisamente contando nuestras propias historias es que vamos definiendo nuestra propia identidad.

De esta manera es posible afirmar que "el relato de vida proporciona una conciencia parcial y selectiva desde la perspectiva en la construcción del Yo, realizada siempre desde la perspectiva que da una coyuntura temporal particular" (Bolívar, 2002:94). Más aún, en el contexto posmoderno en que se ha visto agudizada la fuerte escisión entre el Yo y los papeles sociales que desarrolla entre la vida privada, la vida familiar y la experiencia escolar, para este caso particular. En los relatos de vida es el propio sujeto el que suele estructurar su vida siempre en relación con otras vidas, o con otras personas, así como en relación al contexto social e histórico del que forman parte (Bolívar, 2002: 125). Siguiendo estos planteamientos se construyeron dos relatos de vida con un rasgo de polifónico, por el hecho de que en cada uno de ellos están presentes las voces de diversos actores que fueron importantes en la vida de cada actor escolar, quienes aportaron su propia subjetividad y experiencia humana.

Este hecho es posible observarlos a través de los planteamientos de Bolívar, quien destaca que debemos resituar las palabras del entrevistado en el contexto socio-cultural del que forman parte: el "Yo" en relación al contexto; los demás y su entorno; el "Yo" y otras vidas. Bertaux por su parte propone tener presente para la construcción de los relatos de vida, el "fenómeno de múltiples percepciones y de prácticas múltiples de una misma realidad..."Este hecho me llevó a poner en el centro de dicha

perspectiva el fenómeno de “diferenciabilidad”, concepto que dicho autor define como el hecho de que varias personas situadas exactamente en el mismo nivel, o lo que él llama “escalafón”, ejerzan su actividad de manera distinta (Bertaux, 2005: 28) dado que son muchos los factores que contribuyen a generar esta situación. Esta tensión entre lo particular y lo general se manifiesta en el concepto mismo de “etnosociológico”, en donde el prefijo “etno”, no nos está remitiendo al fenómeno llamado etnicidad, sino a la situación particular de existencia de mundos sociales en una misma sociedad, en que cada mundo desarrolla su propia subcultura (Laplantine, 1996, en Bertaux, 2005).

Esta condición en que se juega lo individual y lo colectivo, le imprime una nueva dinámica en que el tiempo histórico colectivo y el tiempo biográfico singular se conjugan (Bertaux, 2005: 87) y se retroalimentan. Es reconocer que cada persona tiene sus lugares, sus temporalidades y su propia lógica de desarrollo, inscritos en grandes líneas de su historia colectiva, en donde los procesos colectivos de cambio social permean los itinerarios individuales y viceversa, lo cual da lugar a intercambios recíprocos. De ahí que dentro del primer grupo en que cada sujeto inscribe su identidad se encuentra el ámbito familiar, mismo que a través de su estudio permite comprender grandes tramas de la experiencia de cada sujeto (2005: 43). Por dicha razón dediqué un apartado específico de esta investigación a ponderar la importante contribución que la esfera familiar tiene en el complejo proceso de configuración de identidades étnicas de los alumnos y alumnas indígenas en la escuela secundaria (para esta investigación en particular).

En este sentido Bertaux destaca:

“No sería posible comprender las acciones de un sujeto, ni la “producción” de los sujetos si se desconoce todo acerca de los grupos de los que él o ella han formado parte en tal o cual momento de su existencia” (Bertaux, 2005: 42).

Por otro lado Bolívar propone no sacralizar el discurso *Emic*, a lo que opone la articulación de las metodologías así como las estrategias autobiográficas con el marco

teórico defendido (Bolívar, 2002: 123). Plantea además evitar dejarse llevar por el orden sugestivo del discurso biográfico, para evitar deslizarse hacia lo que llama una “ilusión biográfica”, en donde el investigador renuncia a todo tipo de ejercicio de reconstrucción (2002: 123). Estos planteamientos me parecieron coincidentes, pero sobre todo complementarios en relación a la perspectiva etnográfica. Los relatos de vida desde la perspectiva etnosociológica están inspirados en dicha tradición (la etnográfica) principalmente en cuanto a técnicas de observación, de ahí sus puntos de coincidencia.

Estas son algunas de las características que le dan un sello distintivo a los relatos de vida desde dicha perspectiva, con sus consecuentes contribuciones. Una más de éstas es el hecho de centrar la atención en la acción, de ahí que los relatos de vida estén orientados a documentar un “relato de prácticas” (Bertaux, 2005: 21). Dichas prácticas no son asumidas desde esta perspectiva como meras acciones pragmáticas realizadas por distintos sujetos, sino como acciones dependientes de contextos específicos (Bolívar, 2002: 8-9). Los relatos de vida permiten hacer una descripción de las intenciones, de los significados, de los sentimientos y de las vivencias que están detrás de las acciones de cada sujeto.

Por lo anteriormente expuesto, asumí que el recurso metodológico de los relatos de vida desde la perspectiva etnosociológica se inscriben en la epistemología de la complejidad, porque en ella se entretajan eventos, acciones, interacciones, determinaciones, azares que entran en el mundo de lo fenoménico (Merino, 2009: 26). Dicha complejidad le imprime un principio de incompletud e incertidumbre en que emergen numerosas incapacidades, como la de alcanzar certezas, de formular leyes y de evitar contradicciones, entre otros. De ahí que se reconozca que la tarea de analizar e interpretar una biografía sea una tarea compleja que reclama de los investigadores una importante dedicación, pero también un capital cultural abierto a la trasdisciplina (Merino, 2009: 33) así como ubicarse en un horizonte hermeneúutico que conduzca a desentrañar de los relatos, las relaciones de causalidad que emergieron en función a los puntos de inflexión o momentos de gran calado que ambos alumnos

experimentaron en los dos mundos de vida en que se mantuvieron itinerantes.

3.3.2 Criterios de selección de los alumnos en torno a los cuales se construyeron los relatos de vida

Los criterios que consideré para la selección de los alumnos en torno a los cuales se construyeron sus relatos de vida fueron cuatro, siendo éstos: primero, que dichos actores escolares fueran de origen étnico (hablantes o no hablantes de la lengua indígena), considerando que este rasgo ya no constituye necesariamente un rasgo definitorio en los distintos grupos étnicos; segundo, que tuvieran como antecedente inmediato haber estudiado en una escuela primaria intercultural bilingüe, tercero, que fueran alumnos de nuevo ingreso en la escuela secundaria y cuarto, que dichos alumnos fueran originarios de la misma comunidad o espacio territorial. Sin embargo, estando en campo incorporé un quinto criterio que se dio de manera circunstancial,⁷³ siendo éste el desempeño escolar. A través de criterio inicialmente elegí a 3 alumnos: un alumno con un bajo aprovechamiento escolar, una alumna con promedio medio de aprovechamiento y una alumna con un alto nivel del mismo.

Cabe mencionar que después de realizar las primeras visitas domiciliarias a las comunidades de origen de los alumnos, constaté en campo que se trataba de contextos comunitarios con asentamientos dispersos, lo cual me representaba largos desplazamientos que no estaba en posibilidad de realizar. En función a esta situación opté por quedarme sólo con dos alumnos: el alumno con bajo aprovechamiento escolar y la alumna con un desempeño académico sobresaliente, siendo éstos originarios de las comunidades de Techima y Cosamalomila, ambos espacios territoriales pertenecientes políticamente a la comunidad de Tepetzinta.

⁷³ Me refiero a una situación circunstancial porque los alumnos que elegí inicialmente durante la aplicación de la encuesta socio-económica, observé que ellos presentaban desempeños escolares distintos: alto nivel, nivel medio y bajo.

3.3.3 La entrevista biográfica. Representatividad y validez

La entrevista narrativa, como mencioné en párrafos anteriores, tiene ciertos rasgos que le dan un sello distintivo, uno de ellos es el hecho de llevar a cada sujeto a recordar episodios de su vida presente en relación a importantes campos temáticos, los cuales dan soporte a la estructura del relato. Dicha estructura, como se ha dicho, se enmarca en una dimensión diacrónica, la cual privilegia una mirada retrospectiva de hechos pasados y llevan a cada sujeto a significar su experiencia pasada en relación a su presente, y proyectarla hacia el futuro (Bolívar, 2002: 143) desde su realidad particular. Cabe destacar que en esta perspectiva, no es la exactitud del recuerdo lo que interesa a la investigación narrativa, sino lo que pesa en el presente de cada sujeto y las consecuencias que anticipan para su vida futura (2002: 141).

En cuanto a la representatividad y validez en investigación narrativa, ésta presenta una lógica distinta a la investigación paradigmática, la cual privilegia el criterio cuantitativo, así como la comprobación científica y la generalización de los hallazgos. La validez en la perspectiva biográfico-narrativa viene dada por la pertinencia del análisis, la selección cuidadosa de los aspectos a observar, la justificación de los métodos empleados y la interpretación de los hallazgos (2002: 135). Bolívar plantea que existen algunas estrategias metodológicas que permiten fortalecer la “representatividad” y la “validez interna” de los casos seleccionados, como es el caso de: 1) complementar las entrevistas biográficas con otros medios (observaciones, documentos); 2) recoger tantas entrevistas hasta dar lugar a la saturación; 3) seguir la trayectoria del grupo familiar; y 4) utilizar la metodología de “bola de nieve”, en donde un informante implica a otro de igual importancia para la vida del sujeto investigado (2002: 133-134).

A dicho criterio de representatividad y validez de la investigación narrativa le adicione el criterio de la pertinencia, misma que es posible entenderla bajo la lógica de plausibilidad y credibilidad. Una vez clarificados los elementos que le confieren validez y representatividad a dicha perspectiva biográfico-narrativa, me propuse diversificar las fuentes de información para la construcción de los relatos de vida, dentro de ellas:

la implicación de otros informantes, el recurso de las entrevistas familiares y la inclusión de diversas fuentes de información provenientes de la disciplina etnográfica. En esta tarea tuve claro que el foco de interés de la investigación narrativa, no es la generalización de los hallazgos, sino recuperar los significados que son construidos por los sujetos que son invitados a narrar ese fragmento particular de su vida, para luego ser puestos en relación en una genealogía de contexto que la explique (Bertaux, 2005:95).

En síntesis, trabajar con material narrativo, como menciona Lieblich,

“...requiere de la escucha dialógica de al menos tres voces: la voz del narrador, representada en el texto o registro; el marco teórico, que provee los conceptos e instrumentos para la interpretación; y la reflexión, propia del acto de lectura e interpretación, propia del proceso de extraer conclusiones del material” (Lieblich, *et al*, 1998).

3.3.4 Entrevistas biográficas e instrumentos etnográficos aplicados en el primer relato

Una vez explicitada la orientación y características que distinguen a la perspectiva biográfico-narrativa, este sub-apartado está centrado en mostrar las características de las entrevistas biográficas y los instrumentos etnográficos que fueron aplicadas en torno al primer alumno para la construcción del relato de vida. Empiezo por mencionar que la primera entrevista con enfoque biográfico la llevé a efecto el día lunes 18 de octubre de 2010, en el área de trabajo social de la escuela secundaria, posterior a la entrevista informal que desarrollé con este primer alumno, el día martes 31 de agosto de 2010. La entrevista biográfica giró en torno a los tres campos temáticos previamente identificados, siendo éstos: 1) el manejo de la experiencia escolar del alumno desde su condición étnica; 2) las prácticas organizacionales que desarrolla en su espacio intra-familiar; y 3) las expectativas que el alumno tiene en relación a su ingreso y trayecto por la escuela secundaria.

La segunda entrevista biográfica la desarrollé el día lunes 25 de octubre de 2010, también en el área de trabajo social de dicha institución, la cual orienté a profundizar en los señalados campos temáticos, y en donde fue cobrando relevancia el campo orientado a dar cuenta del manejo de sus experiencias educativas. Dicho tópico ganó centralidad a partir de la narrativa del alumno, en que fui identificando que empezaba a mostrar una escasa disposición efectiva hacia el aprendizaje de los contenidos en el aula. La fecha estipulada para la tercera y última entrevista biográfica con el alumno estaba programada para el día 21 de febrero de 2011⁷⁴, en que había orientado dicha entrevista en identificar las causas por las que el alumno había perdido el interés por continuar en la escuela secundaria. Lamentablemente esto ya no fue posible por la baja que causó en dicha institución a partir del día jueves 17 de febrero de 2011.

Desafortunadamente tampoco me fue posible encontrarlo en fechas posteriores, pese a que regresé en dos ocasiones más a buscarlo, tanto en la ranchería de Techima, como en la comunidad de Tepetzintan, durante la fiesta patronal. Me enteré por personas de la misma comunidad que Sabino migró hacia otro lugar. Este hecho me condujo a centrar la tercera entrevista familiar en las diversas situaciones que llevaron a este alumno a concretar su decisión de abandonar la escuela. Es importante destacar que este primer relato fue enriquecido, como se ha dicho, a través de distintos instrumentos etnográficos y entrevistas familiares, mismas que en su conjunto quedaron registradas en un cuadro que diseñé con el objetivo de mostrar las acciones conjuntas que realicé en campo en relación a este primer relato.

3.3.5 Segundo relato. Entrevistas biográficas e instrumentos etnográficos que lo nutrieron

En cuanto al segundo relato de la alumna sobresaliente, también le distinguieron ciertas particularidades y situaciones que me llevaron a expresar en párrafos anteriores, que las entrevistas que llevé a efecto con los dos alumnos y con sus

⁷⁴ Es posible identificar una distancia temporal de la segunda entrevista, en relación a la tercera, esta situación se debió a la importante carga de trabajo que tenía en la universidad (asistencia a seminarios y transcripción de entrevistas)

respectivas familias, se dieron en situaciones y circunstancias disímiles. Para el caso de Ana Karen tuve la oportunidad de desarrollar con ella tres entrevistas biográfico-narrativas y tres entrevistas familiares a profundidad. La primera entrevista con enfoque biográfico la llevé a efecto el día lunes 13 de febrero de 2012⁷⁵, en la comunidad de Cosamalomila, en donde de igual manera centré mi atención en los mismos campos temáticos que delimité en relación con el primer actor escolar, siendo éstos: la experiencia escolar de la alumna, las prácticas organizacionales intra-familiares, y las expectativas que se ésta ha construido en relación a su experiencia formativa en la escuela secundaria. Opté por retomar los mismos tópicos para tener referentes comunes desde donde establecer procesos comparativos entre los dos relatos de vida, atendiendo el fenómeno de “diferenciabilidad” que plantea Bertaux.

Durante la primera entrevista llamó mi atención la alta competencia narrativa de la alumna, así como una importante capacidad de reflexión y argumentación, lo cual abonó de manera importante a la construcción del segundo relato. A través de dicha entrevista fue posible identificar algunas de las prácticas organizacionales intra-familiares que la alumna desarrolla en su espacio cotidiano, así como la experiencia escolar de dicha alumna desde sus primeros años (preescolar intercultural bilingüe y su educación primaria, también intercultural bilingüe). Obtuve además información sustantiva respecto a las expectativas profesionales y laborales que la alumna ha construido en relación estrecha con las expectativas de la madre de ésta.

La segunda entrevista con la alumna la apliqué el día miércoles 10 de abril de 2012, con el propósito de enriquecer la información obtenida en la primera entrevista, en que me propuse abundar en algunos puntos que habían quedado vacíos durante la primera entrevista. En este espacio fue posible ahondar en el tema de la identidad de la alumna como mujer indígena, así como los nuevos conceptos que dicho actor educativo ha incorporado a su lenguaje, a partir de su inscripción y trayecto por la escuela secundaria. De igual manera profundicé en los indicios y puntos de inflexión que

⁷⁵ La distancia temporal entre la realización de las primeras entrevistas biográficas de un alumno a otro, obedece al hecho que estuve realizando registros de observación de clase en fechas que antecedieron a este momento.

dejaron su impronta en la vida familiar e individual en la vida de la alumna.

La tercera y última entrevista biográfica la desarrollé el día martes 4 de junio de 2013, en una fecha en que dicho actor escolar estaba por concluir sus estudios de educación secundaria, lo cual generó el momento propicio para centrar esta entrevista en recuperar lo que significó para dicha alumna, su experiencia formativa en la escuela secundaria, así como los cambios que experimentó en sus prácticas organizacionales en su espacio intra-familiar, y por consiguiente, en su propia identidad. Fue posible identificar además, las situaciones que tuvo que enfrentar desde su condición étnica marcada por la desigualdad, la pobreza y por la marginación. Ana Karen logró concluir sus estudios con un alto promedio en su aprovechamiento escolar, mismo que la posicionó en el tercer lugar de mejor aprovechamiento de su generación. En esta última entrevista también me orienté a recuperar las expectativas que la alumna fue construyendo en relación a su futuro formativo y/o laboral.

3.3.6 El grupo familiar y su función antroponímica

Retomé nuevamente uno más de los planteamientos Bertaux para subrayar la importancia de incluir la esfera familiar en la construcción de los relatos de vida, debido a que, como se ha dicho, representa el grupo social en donde el sujeto experimenta de manera permanente, procesos de negociación, de deliberación y de transmisiones (Bertaux, 2005: 47). El título mismo de este apartado: “el grupo familiar y su función antroponímica” es retomado de uno de los planteamientos de dicho autor, quien utiliza dicho concepto “antroponímico” para hacer referencia a la actividad que el grupo familiar concentra para producir energía en sus integrantes (2005: 42). Bajo esta idea se da por entendido que el sólo análisis de la esfera familiar aporta importante información que nos permite comprender grandes tramas de la experiencia de los sujetos, miembros de esa familia.

Existen otros autores más que coinciden con este planteamiento, asumiendo que es ampliamente recomendable seguir las trayectorias del grupo de pertenencia en paralelo, con el propósito de construir una visión complementaria (Pujadas, 1992: 89,

Bolívar, 2002: 133). Al respecto asumo que la familia es el grupo primario de referencia en donde el alumno indígena, para este caso particular, empieza a configurar su propia identidad a través de las prácticas culturales organizacionales que desarrolla en el seno intra-familiar, en donde se observa el importante peso que en ella tiene el orden del nacimiento de los hijos, dado que mucho se ha documentado que los primogénitos son los que llevan la mayor carga moral de colmar las expectativas de los padres (2002: 89).

La propia elección de la orientación escolar así como la inserción profesional y de residencia, representan tanto decisiones personales como familiares. Al respecto Bertaux destaca que el núcleo familiar contiene más el tiempo que las existencias individuales, por el hecho que dar lugar a nuevas temporalidades, dado que genera una temporalidad cíclica a través de la génesis de nuevas vidas, lo cual promueve un fenómeno de “transmisión intergeneracional” (Bertaux, 2005: 47). En relación a dichos planteamientos, concluí que la esfera familiar representa una matriz potencial de generación de conductas de los sujetos para su vida adulta, lo cual mostró la relevancia de adentrarme en el conocimiento de dicho ámbito de la vida de los sujetos invitados a narrar su relato de vida.

3.3.7 Entrevistas familiares aplicadas en el primer relato

Para el caso del primer alumno realicé un total tres entrevistas familiares, la primera de ellas la llevé a efecto el día viernes 10 de septiembre de 2010 en la casa del alumno, ubicada en la ranchería de Techima, a casi 10 Km de la cabecera Municipal. Ésta tuvo la intención inicial de cumplir con el protocolo de permiso, sin embargo, terminó convirtiéndose en la primera entrevista familiar a profundidad con este grupo nodal, porque se fue construyendo conforme avanzaba la misma, en un momento propicio para ir adentrándome en las prácticas organizacionales que el alumno y la familia desarrollan en su ambiente cotidiano. La segunda entrevista familiar se concretó el día jueves 14 de octubre de 2010, también en el domicilio del alumno ubicado en la ranchería de Techima. Dicha entrevista la orienté a profundizar en las prácticas

organizacionales que desarrollan en el espacio intra-familiar y comunitario, así como los valores que les confieren significado.

Me adentré además en los diversos ámbitos de la vida familiar que han marcado la vida del alumno, con una fuerte disposición a identificar momentos de inflexión, las cuales representan momentos y experiencias que dejaron importantes marcas que alteraron de alguna manera la trayectoria de la vida familiar, y por consiguiente, del sujeto desde su situación particular (Bolívar, 2002). Durante la primera entrevista estuvieron presentes la madre de Sabino, el propio Sabino y los 5 hermanos, el padre estuvo ausente porque, a decir por la madre, estaba enfermo y en ese momento se encontraba en la ciudad de Zacapoaxtla, en casa de un familiar. Para la segunda entrevista estuvieron presentes: Sabino, la madre de éste, el hermano mayor y tres de los hermanos menores, el padre siguió siendo la figura ausente.

Debido a la notificación que recibí vía telefónica por parte de la trabajadora, social, quien me hizo saber que el día martes 15 de febrero de 2011, Sabino causó baja en la escuela secundaria, este hecho determinó que esta tercera y última entrevista familiar, la adelantara para el día jueves 17 de febrero de 2011, en donde estuvieron presentes la mamá y el hermano mayor de Sabino. Éste último confirmó que su hermano había dejado de asistir a la escuela el 15 de noviembre de 2010, quien estuvo ocultando esta situación. En función a dicha situación, opté por encauzar esta tercera y última entrevista familiar, a profundizar en las situaciones que llevaron a Sabino a convertirse en desertor. A través de dicha entrevista fue posible identificar algunas de las razones por las cuales el alumno decidió dejar de asistir la escuela.

3.3.8 Segundo relato. Entrevistas familiares que lo nutrieron

En cuanto a la segunda alumna elegida para la construcción de su relato de vida, la primera entrevista familiar tuvo lugar el día miércoles 7 de marzo de 2012, en la comunidad Cosamalomila de donde es originaria la alumna. Estuvieron presentes el padre, la madre y los dos hermanitos de Ana Karen. Esta primera entrevista familiar

fue protagonizada principalmente por la madre, el padre tuvo un papel subordinado, en que fue posible constatar que la información proporcionada por Ana Karen en entrevista, tuvo importantes puntos de coincidencia respecto a lo que fluyó por parte de la narrativa de la madre. Una de las situaciones que llamó mi atención en esta entrevista, fue el hecho de que, si bien la madre tuvo la voz central durante la entrevista, lo narrado por ella se orientó a dar cuenta de los procesos de marginación, subordinación y maltrato de la que es víctima por parte de su esposo, padre de la alumna, situación que hizo extensiva para la mayor parte de las mujeres de la comunidad.

Habló de sus sueños truncados de ser enfermera y de las altas expectativas que tiene en torno al futuro profesional y laboral de su hija, imaginado desde su propia historia. La segunda entrevista familiar se llevó a efecto el día jueves 11 de abril de 2012, en la casa de la familia en la comunidad de Cosamalomila. En dicha entrevista sólo estuvieron presentes Ana Karen y su mamá, situación que generó el espacio propicio para explayarse en torno al ambiente de violencia y de tensión que se vive en el espacio intra-familiar, el cual, a decir por la madre, se ha agravado debido la influencia de la familia de su esposo, en particular de la abuela de Ana Karen, quien ejerce una relación matriarcal en el espacio intrafamiliar, pero además por el fuerte problema de alcoholismo que padece el padre y que además se vive en la comunidad. En esta entrevista la madre también dio cuenta de la fuerte influencia que está teniendo la escuela secundaria en la incorporación de nuevas prácticas organizacionales en su hija en su espacio intra-familiar, de las cuales doy cuenta en el relato que expondré más adelante.

La tercera y última entrevista familiar se llevó a efecto el día miércoles 5 de junio de 2013, cuyo objetivo fue cerrar la serie de tres entrevistas y recuperar el sentir de la alumna en cuanto a la experiencia formativa que vivió durante los tres años de permanencia en la escuela secundaria, así como el impacto que dicha experiencia tuvo en las prácticas organizacionales familiares y en la definición de nuevas expectativas tanto propias como de la familia, en torno al futuro de la alumna. En la citada entrevista

estuvieron presentes Ana Karen, la mamá y el hermano menor, el padre volvió a ser la figura ausente. A través de la narrativa de la madre fue posible identificar las nuevas prácticas organizacionales que la familia ha incorporado a partir del proceso de escolarización que los tres hijos han experimentado a lo largo de esos tres años (Ana Karen en la escuela secundaria y sus dos hermanos en la escuela primaria), así como la configuración de nuevas expectativas y la incorporación de nuevas prácticas organizacionales, mismas que han abonado a la re-configuración del perfil identitario de Ana Karen, en particular.

La ausencia del padre fue compensada con el trabajo de campo realizado en la comunidad de origen de la familia, desde donde fue posible dar cuenta del rol que asume dicho actor social en la relación intra-familiar. Las entrevistas familiares fueron contrastadas con las entrevistas biográfico-narrativas que realicé con Sabino y con su familia, enriquecidas, como se ha dicho, con los registros de observación de clase y con los registros etnográficos mencionados en párrafos anteriores.

3.3.9 Las fuentes que nutrieron la construcción del “Yo” del primer relato

El presente apartado está centrado en mostrar los instrumentos y acciones etnográficas y biográfico-narrativas que apliqué en relación al primer relato de vida en relación con los dos mundos de vida en que nuestro primer actor escolar se mantuvo itinerante, y en el marco del actual contexto global. Dichas acciones las sistematicé en el siguiente cuadro.

Cuadro No. 3 Instrumentos etnográficos y narrativos aplicados en la construcción del primer relato de vida

Estrategias etnográficas y biográfico narrativas	Fecha de realización	Orientación de la misma

<p>1. Entrevista con la trabajadora social</p>	<p>Lunes 30 de agosto de 2010.</p>	<p>Se obtuvo información general de la población escolar, y la problemática que enfrenta la población escolar de origen étnico, en particular.</p> <p>Dio apertura para la participación en la encuesta socio-económica, la cual direccionó las acciones en el campo.</p>
<p>2. Asistencia a la aplicación de la encuesta socio-económica con la trabajadora social a los alumnos de nuevo ingreso.</p>	<p>Martes 31 de agosto a viernes 10 de septiembre de 2010, en la escuela secundaria.</p> <p>Se aplicó dicho instrumento a los alumnos de los grupos de 1ro A,B,C, D y E.</p>	<p>Tuvo el propósito de identificar a los alumnos en torno a los cuales se construiría su relato de vida.</p> <p>A través de la depuración de dicho instrumento, fue posible identificar a Sabino y Ana Karen, de 14 alumnos que fueron entrevistados.</p>
<p>3. Primera entrevista semi-estructurada con el alumno elegido.</p>	<p>Miércoles 1ro de septiembre de 2010, en la escuela secundaria (área de trabajo social).</p>	<p>Se orientó a captar generalidades en torno a la vida del alumno en cuanto a su experiencia escolar y vida familiar y comunitaria.</p>
<p>4. Entrevistas semi-estructuradas a 14 alumnos de nuevo ingreso provenientes</p>	<p>De miércoles 1ro de septiembre a viernes 10 del mismo mes de 2010.</p>	<p>Estas entrevistas abonaron al conocimiento de algunas prácticas que se desarrollan en el espacio intra-cultural, así como obtener información</p>

de comunidades indígenas.		para empezar a documentar algunas experiencias escolares y organizacionales en el espacio comunitario.
5. Primera entrevista familiar.	Viernes 10 de septiembre de 2010, se llevó a efecto en la casa de Sabino, en la ranchería de Techima.	Tuvo como propósito identificar las prácticas organizacionales que la familia desarrolla en su ambiente cotidiano, así como experiencias educativas de los integrantes de la familia en su la comunidad de origen.
6. Segunda entrevista familiar.	Jueves 14 de octubre de 2010, se desarrolló nuevamente en la casa del alumno, en la ranchería de Techima.	Profundizar en las prácticas organizacionales en la relación intra-familiar, en el marco de la escala de valores que dan sentido a dichas prácticas, y con la tendencia a identificar epifanías o momentos de gran calado que han marcado la relación intra-familiar, desde la dimensión temporal.
7. Primera entrevista con enfoque biográfico.	Lunes 18 de octubre de 2010, se llevó a efecto en la escuela secundaria, en el área de trabajo social.	En el marco de la dimensión temporal, la entrevista se inscribió en torno a tres campos temáticos: prácticas desarrolladas desde sus referentes de pertenencia; su experiencia escolar y la configuración de nuevas expectativas desde su condición de alteridad en la escuela secundaria.
8. Segunda entrevista con enfoque biográfico	Jueves 28 de octubre de 2010. Se desarrolló en la escuela	Se orientó a profundizar en los citados campos temáticos, y

	secundaria, en el área de trabajo social.	en donde fue cobrando relevancia el campo orientado a dar cuenta del manejo de sus experiencias educativas.
9. Tercera entrevista familiar.	Jueves 17 de febrero de 2011. Se desarrolló en la casa del alumno, ubicada en la ranchería de Techima.	Tuvo el propósito de identificar las causas por las que Sabino decidió dejar la escuela.
11. Registro de campo de la fiesta patronal.	12 de abril de 2011.	Se documentaron las prácticas culturales y organizacionales que los comuneros desarrollan en torno a las festividades religiosas (virgen de Guadalupe).
12. Registro de observación de clase.	Fueron un total de 30 registros de observación de clase, de los cuales 20 se registraron durante el ciclo escolar 2011-2012, y 10 en el ciclo escolar 2012-2013, en los grupos de 1ro y 2do A y B, en donde estuvieron adscritos los alumnos elegidos.	Documentar las estrategias que los alumnos elegidos de las comunidades indígenas desarrollan en cuanto al manejo de sus experiencias escolares desde su posición de alteridad.
13. Diario de campo	Se realizaron un total de 30 registros de campo durante los ciclos escolares 2010-2011, 2011-2012 y 2012-2013 en la escuela secundaria y en las comunidades de origen de los dos alumnos elegidos (ranchería de Techima y la comunidad de Cosamalomila).	Documentar las prácticas organizacionales que los alumnos desarrollan en la intra-cultura, y contextualizar los espacios intra y <i>alter</i> culturales en los que dichos alumnos se mantuvieron itinerantes.
14. Entrevistas a distintos elementos del	Un total de 10 entrevistas realizadas durante los ciclos	Las entrevistas tuvieron el propósito de adentrarnos en el

personal que labora en la escuela secundaria.	escolares 2010-2011 y 2011-2012: 2 al director de la escuela, 2 a la trabajadora social, 6 entrevistas a docentes y 1 entrevista a un prefecto.	conocimiento de las estrategias que dichos actores desarrollan para atender a la diversidad escolar.
---	---	--

Fuente: Elaboración propia, con base de la revisión de los distintos instrumentos de investigación aplicados en el contexto de estudio.

3.3.10 Las fuentes que nutrieron la construcción del “Yo” del segundo relato

A través de este apartado doy cuenta de igual manera, de los instrumentos etnográficos y narrativos que dieron contenido a este segundo relato de vida. Cabe destacar que algunos de los instrumentos aplicados para la construcción del primer relato, fueron los mismos para un primer momento en relación al segundo relato, tal es el caso de: la primera entrevista con la trabajadora social, la aplicación y depuración de la encuesta socio económica aplicada a los alumnos de nuevo ingreso y las entrevistas a alumnos indígenas y docentes de la escuela secundaria. Por tal situación y con el propósito de no repetir información, en el siguiente cuadro sólo doy cuenta de los instrumentos narrativos y etnográficos que apliqué en función de la particularidad de situaciones que emergieron en torno a la alumna que fue invitada a narrar su relato de vida, junto con lo que su familia aportó. Se trata también de un relato de vida polifónico, dado que en él confluyeron distintas voces y distintas fuentes de información, sin perder de vista la centralidad de la narrativa de nuestra alumna elegida.

Cuadro No. 4 Instrumentos etnográficos y narrativos que abonaron a la construcción del segundo relato de vida

Estrategias etnográfica-narrativas	Fecha de realización	Orientación de la misma
1. Primera entrevista semi-estructurada con la alumna.	Miércoles 1ro de septiembre de 2010, área de trabajo social.	Tuvo el propósito de identificar a los alumnos en torno a los

		<p>cuales se construiría su relato de vida.</p> <p>Se empezaron a documentar las primeras experiencias escolares y prácticas organizacionales de la alumna, desde sus referentes de pertenencia.</p>
2. Primera entrevista con enfoque biográfico con la alumna.	Lunes 13 de febrero de 2012.	También se centró en torno a los tres campos temáticos que establecí con el primer alumno: la experiencia escolar de la alumna, las prácticas organizacionales intra-familiares, y las expectativas que se han construido en relación a la alumna en torno a su futuro profesional o laboral
3. Registro de diario de campo	Se realizaron un total de 30 registros de campo durante los ciclos escolares 2010-2011, 2011-2012 y 2012-2013 en la escuela secundaria y en las comunidades de origen de los dos alumnos elegidos (ranchería de Techima y la comunidad de Cosamalomila).	Documentar las prácticas organizacionales que los alumnos desarrollan en la intra-cultura, y contextualizar los espacios intra y <i>alter</i> culturales en los que dichos alumnos se mantuvieron itinerantes.
4. Registro de observación de clase.	Fueron un total de 30 registros de observación de clase, de los cuales 20 se registraron durante el ciclo escolar 2011-2012, y 10 en el ciclo escolar 2012-2013, en los grupos de 1ro y 2do A y B, en donde	Documentar las estrategias que los alumnos elegidos de las comunidades indígenas desarrollan en cuanto al manejo de sus experiencias escolares desde su posición de alteridad.

	estuvieron adscritos los alumnos elegidos.	
5. Primera entrevista familiar.	Miércoles 7 de marzo de 2012.	La centramos en documentar a la experiencia escolar de los hijos y de la alumna en particular, desde sus primeros años de vida, así como de las prácticas organizacionales que desarrollan en su relación intra-familiar y comunitaria.
6. Segunda entrevista narrativa con la alumna.	Miércoles 10 de abril de 2012	Tuvo el propósito de enriquecer la información obtenida en la primera entrevista, por lo que se tocaron algunos puntos que quedaron vacíos durante la primera entrevista.
7. Segunda entrevista familiar.	Jueves 11 de abril de 2012.	Profundizar en algunos temas que quedaron vacíos en la primera entrevista. A través de este momento fue posible documentar el ambiente de violencia y de tensión que se vive en el espacio intra-familiar, el cual, a decir por la madre, se ha ido agravando por el alcoholismo del padre, solapado por la familia paterna.
8. Registro de campo de jornada de hombres de la comunidad trabajando en la albañilería.	Jueves 23 de mayo de 2012.	Actividades que los hombres de la comunidad desarrollan para apoyar al sostenimiento familiar.

<p>9. Tercera entrevista familiar.</p>	<p>Martes 4 de junio de 2013.</p>	<p>Cerrar la serie de tres entrevistas y recuperar su sentir respecto a la experiencia formativa de su hija durante los tres años de permanencia en la escuela secundaria, así como el impacto que tuvo en las prácticas organizacionales familiares, y en la definición de nuevas expectativas que la familia tiene en torno al futuro de la alumna.</p>
<p>10. Tercera entrevista biográfico narrativa con la alumna.</p>	<p>Miércoles 5 de junio de 2013.</p>	<p>Se orientó en recuperar lo que significó para dicha alumna, su experiencia formativa en la escuela secundaria, así como los cambios que experimentó en sus prácticas organizacionales en su espacio intra-familiar, y por consiguiente, en su propia identidad.</p>
<p>11.</p>		

Fuente: Elaboración propia a través de la revisión de los distintos instrumentos aplicados en el contexto de estudio.

3.3.11. La reconstrucción narrativa del relato de vida y el proceso analítico

Dando continuidad a lo expuesto en apartados anteriores en relación a los rasgos que distinguen a los relatos de vida con orientación etnosociológica, el presente apartado está dedicado a dar cuenta del proceso seguido para la reconstrucción de dichos relatos que presento más adelante, así como el trabajo analítico que le caracterizó. Por principio debo mencionar que el citado proceso implicó un trabajo paciente y cuidadoso en el objetivo de darle a cada uno de éstos una estructura diacrónica, los cuales como se ha dicho, presentan entre uno de sus rasgos el hecho de orientarse a identificar acontecimientos sobresalientes en la vida del sujeto, los cuales han sucedido en el tiempo y por consiguiente existen entre ellos relaciones entre un antes y un después (Bertaux, 2005: 79).

Dicho rasgo distintivo es de mencionarse porque en la narrativa que fluyó de ambos alumnos que fueron invitados a narrar su relato de vida, éstos no lo hicieron en un orden lineal, lo cual me recordó lo planteado por Bertaux, quien señala que el relato de vida vagabundea, salta hacia adelante para luego volver hacia atrás en donde pueden presentarse ocultamientos voluntarios o condensaciones. Lo importante en dicho trabajo fue identificar detenidamente esa causalidad secuencial, la cual asumí como un proceso necesario en dicha reconstrucción porque a partir de ese momento me fue posible identificar encadenamientos y relaciones de situaciones, acontecimientos y acciones importantes en la vida de los dos actores escolares. La sola evocación de un momento de gran envergadura, los hacía volver atrás, establecer causalidades y adelantar acontecimientos, ejemplo de dicha situación la muestro en el siguiente fragmento de entrevista que llevé a efecto con Ana Karen:

“...recuerdo que cuando empecé a ir al kínder yo tenía un hermano chiquito, entonces pues mi mamá tenía que ir por mí porque yo estaba muy pequeña, tenía 3 años y mi casa estaba muy lejos del kínder. Mi mamá tenía que ir por mí a la hora de salida porque para ese entonces mi papá no estaba con nosotros porque se había ido a la ciudad de Puebla, y...pues me quedé esperando como más de una hora en el kínder y mi mamá nunca

llegó, entonces pues que me voy caminando solita hasta mi casa....”

(E.AK.)

En este fragmento Ana Karen rememora, no sólo que a la edad de 3 años empezó a ir al kínder, sino que a esa edad ella tenía un hermanito pequeño y que además su padre no vivía con ellos en dicha etapa de su vida. En ese preciso momento mi intervención se orientó a identificar prioritariamente, la razón del por qué su papá no estaba viviendo con su familia, así como lo que esta situación representó para ella. A partir de ese momento empecé a identificar los primeros momentos de inflexión en la vida de dicho actor escolar, pero también un orden temporal diacrónico para darle coherencia y objetividad discursiva a la narrativa de la alumna.

La reconstrucción y posterior análisis de ambos relatos, además de representar un proceso dedicado y paciente, fue sumamente complejo porque en él entraron en juego mis propios supuestos e intuiciones, las cuales debía someter a un proceso de discernimiento a través de lecturas reiteradas de las transcripciones realizadas, así como implicar entrevistas a profundidad con otros actores que fueron importantes en la vida de los sujetos investigados. Este hecho me llevó a tener como estrategia metodológica, el acudir a una variedad de testimonios que dieron lugar a relatos de vida polifónicos. De igual manera me propuse establecer procesos comparativos de relatos de vida cruzados entre ambas producciones narrativas que fluyeron de los dos alumnos, así como trabajar con distintas fuentes de información con el propósito de darle mayor validez y representatividad a los relatos construidos.

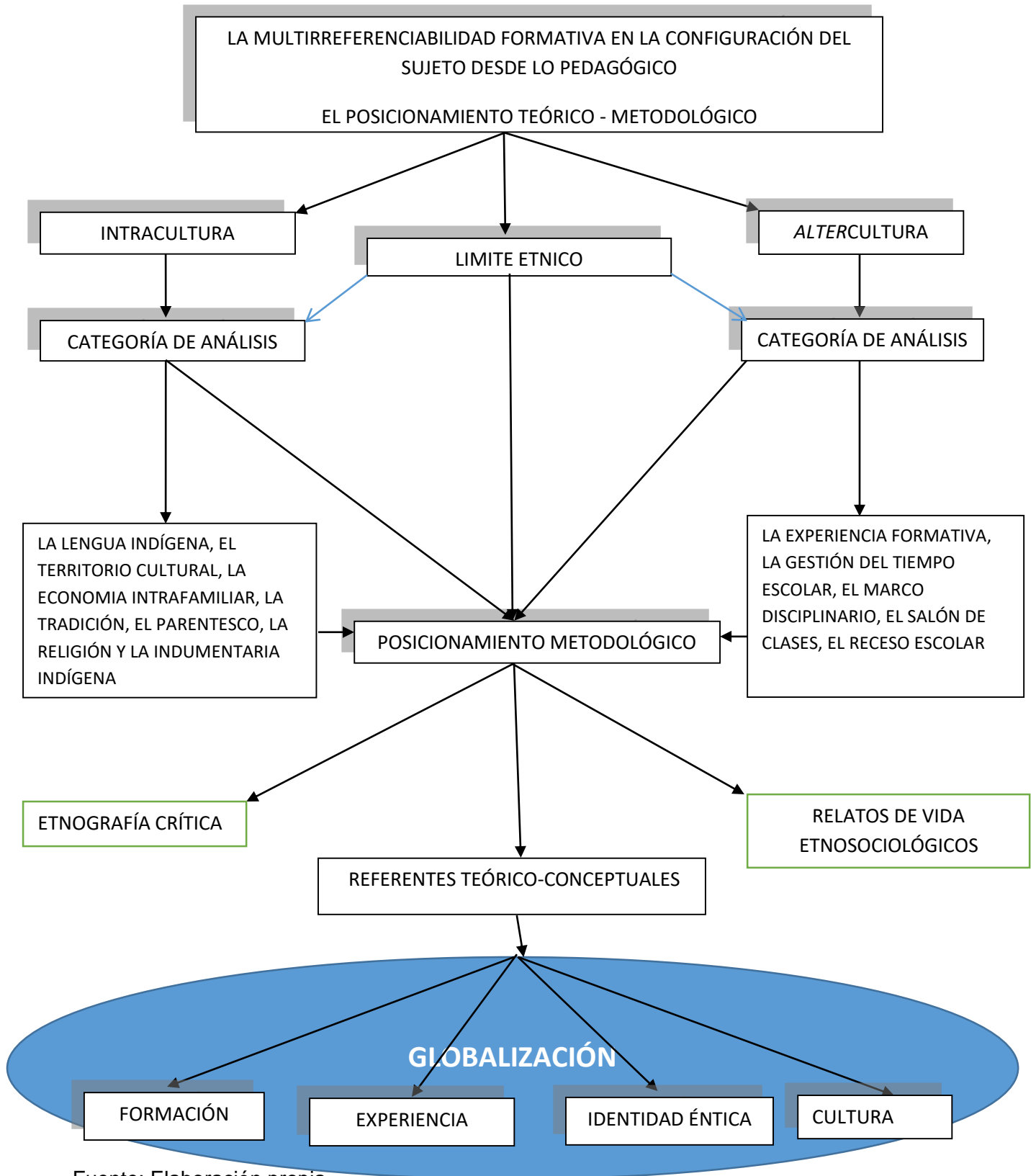
Para dar lugar a una producción narrativa en la diacronía de los hechos, diseñé un cuadro de temporalidades, en donde quedaron registrados en una columna los hechos de gran envergadura que experimentaron ambos alumnos en las fechas señaladas, y en la siguiente columna, la edad que tenía cada alumno cuando sucedió el acontecimiento narrado. Para el cruce de vida de ambos alumnos, realicé también a dos columnas las situaciones comunes y disímiles que ambos alumnos experimentaron en los dos mundos de vida en los que estuvieron itinerantes, la

intracultura y la *altercultura*. En síntesis, reitero que se trató de un trabajo sumamente complejo de la trabajo de reconstrucción que apuntara hacia una producción narrativa plausible y coherente.

Para la interpretación de los relatos me apoyé en una perspectiva inter y trasdisciplinaria con el propósito de estar en posibilidad de desentrañar en ambos relatos, las explicaciones que me llevaran a acercarme a la comprensión de las realidades documentadas. Hay quienes dicen que en la reconstrucción de un relato de vida se debe ver el campo, pero también al investigador, a través de su propia interpretación del mismo, siempre con la mira puesta en mantener un equilibrio entre ambos. Al respecto quiero señalar que dicho equilibrio es un proceso igualmente complejo, porque estando en campo me sentí implicada y afectada en el momento de documentar las realidades marginales que experimentaron ambos alumnos, por lo que tuve que tomar distancia por un tiempo y tomar seminarios para no presentar un relato que mostrara dicha vulnerabilidad que tuve que enfrentar.

Sólo el lector podrá decir si logré tan difícil encomienda. Para concluir este apartado muestro el siguiente esquema en el que sintetizo la articulación teórico- metodológico, con el propósito de ilustrar dichas acciones que guiaron esta investigación.

Esquema No. 1 Ruta de articulación teórico-metodológica



Fuente: Elaboración propia

IV. Relatos de vida polifónicos de dos alumnos indígenas en la escuela secundaria

Este apartado está dedicado a mostrar los relatos de vida que construí a través de las distintas fuentes de información, las cuales le dieron representatividad y validez a los mismos. Dichos relatos, como se ha mencionado, tuvieron el rasgo polifónico, pero siempre tratando de no perder la centralidad que tuvieron ambos alumnos que fueron invitados a narrar sus experiencias de vida intrafamiliares y *alterculturales*. Para iniciar la construcción de los mismos, me posicioné, como se ha dicho, desde lo pedagógico; es decir, a partir de la inscripción de ambos sujetos en la escuela secundaria. Desde dicho momento me propuse dar cabida a otras experiencias, a otras sensibilidades, a otras prácticas que poco se han removido y que como consecuencia han dejado a dichos actores escolares de esta región serrana como sujetos de contorno, desprovistos de sensibilidades y de experiencias propias, mismas que han moldeado en relación cercana a procesos de desigualdad, pobreza, marginación, exclusión y violencia.

Todas estas situaciones en su conjunto se muestran a través de esta investigación en general, y de los relatos de vida en particular que a continuación presento, en donde están presentes distintas voces, dentro de ellas, las de las madres de familia que estuvieron dispuestas a narrar las diversas y dolorosas experiencias que viven en el espacio intrafamiliar y que dejaron atravesamientos múltiples en la experiencia formativa de nuestros actores escolares, tanto en el espacio intrafamiliar, como en la escuela secundaria.

4.1 Sabino... de desertor presente a desertor ausente

Fotografía No. 2. "Aquí nací"



Sabino nace en la ranchería de Techima el 31 de agosto de 1997, en el seno de una familia indígena y en condición de pobreza extrema, es el segundo de siete hermanos⁷⁶, su padre y su madre de 38 y 35 años respectivamente, son hablantes de la lengua náhuatl. La condición de pobreza que ha sido la constante en su espacio intrafamiliar llevó al padre de éste a transitar ocupacionalmente por determinados períodos itinerantes del trabajo de campo al oficio de albañilería. Sin embargo el padre experimenta tiempos prolongados de incapacidad para trabajar, debido a un accidente que tuvo al caer de un andamio cuando trabajó en la ciudad de Puebla, lugar al que migró por falta de oferta laboral en su comunidad. La ausencia prolongada del padre llevó a la madre a incorporarse al mercado de trabajo, sin que ello implicara abandonar las labores que tradicionalmente realiza en casa.

La madre se empleó en las labores domésticas en la cabecera municipal los días lunes, miércoles y viernes. Este hecho la obliga a salir de su casa desde las 6.30 de

⁷⁶ Cuando realicé la primera entrevista familiar (viernes 10 de septiembre de 2010, la familia estaba integrada por un total de 8 elementos (el papá, la mamá y 6 hijos) Vicente de 16 años, Sabino de 13 años, Luis de 11, Isabel de 9, Julián de 7, y Antonio que en ese momento tenía año y medio y aún amamantaba la madre. En la actualidad hay otra integrante más de la familia, Alicia, quien en este momento (febrero de 2015) tiene 4 años y medio, lo cual nos dice que cuando la madre amamantaba al pequeño de año y medio, ésta ya estaba embarazada.

la mañana, lámpara en mano y a paso sostenido por estrechas veredas en donde aún no se filtra la luz del sol, llevando a cuestas al hijo menor de año y medio, y dejando a sus demás hijos la responsabilidad de cuidar de sí mismos durante sus largas ausencias. Entra a trabajar a las 8:00 am y sale a 7:00 PM, por un sueldo de 70 pesos el día; la casa de la familia de Sabino se encuentra ubicada a unos 10 km. de distancia respecto de la cabecera municipal, lugar al que es posible llegar atravesando por largas y sinuosas veredas que se pierden en la serranía, y donde hay que caminar por pronunciadas subidas y peligrosas pendientes, abrazadas por verdes matorrales que invaden el camino de quienes por ahí transitan.

En los tiempos de lluvia las lajas de piedra y los largos tramos de lodo ponen en riesgo la seguridad de los integrantes de dicha familia, ya que gran parte de las veredas tienen como marco las hondas barrancas de más de 50 metros de profundidad, característica de la accidentada geografía serrana. A lo lejos se avizora una casita con el frente de adobe y los costados de tabla, con techo de lámina de cartón en franco estado de deterioro. Dicha vivienda está cercada con carrizo y varas de arbustos visiblemente desgastadas, las cuales están entretejidas con bejuco de la región para actuar como “cerca de protección”. La vivienda no cuenta con servicios básicos de luz, agua potable, drenaje y en su totalidad tiene piso de tierra. En la entrada se encuentra un altar en condición de abandono y sobre él, una pequeña imagen de la Virgen de Guadalupe, decorada con polvosas flores de papel crepé color amarillo pálido y dos viejas escarchas de navidad colgando a los costados.

El cuarto contiguo se encuentra anegado por el agua que se filtró a través de las láminas de cartón durante la noche de lluvia, de lado izquierdo se ubican tres camas que tienen como base cuatro cubetas de pintura vacías, sobre de ellas están colocadas tres tablas ensambladas y cubiertas cada una de ellas por humildes y desgastadas cobijas. Esa misma habitación está atravesada por lazos sobre los cuales pende la ropa de la familia, y en donde es posible observar la fusión de la indumentaria indígena con la ropa proveniente de la industria del comercio. En la familia sólo el abuelo paterno y la madre usan el atuendo indígena; para el caso de

la madre, ésta porta una blusa de labor, naguas de manta y huarache de plástico. El abuelo usa camisa y calzón de manta cruzado y anudado en los tobillos, sombrero de “dos aguas” y huarache de llanta. Ni el padre ni los hijos usan la vestimenta étnica, la hija mayor sólo viste la blusa de labor y una falda de uso comercial.

Más al fondo de la casa se encuentra la cocina, lugar que tradicionalmente ha representado el espacio de encuentro familiar, ahora trastocado por la condición de pobreza extrema que llevó a los padres a salir a trabajar durante largas horas, mientras los hijos cuidan de sí mismos después de regresar de la escuela. La cocina está hecha a base de carrizo, lo cual posibilita que permee el aire y la abundante lluvia, propia de esta región serrana. La “cocina de moler”, así denominada por las familias indígenas, la construyó el padre de Sabino, la cual elaboró utilizando viejas tablas con las que formó un rectángulo de dos metros de largo y un metro de ancho, y al que relleno de arena con un montículo en el centro. En dicho centro se encuentran unas varillas soldadas en forma de triángulo, las cuales funcionan como parrilla para el cocimiento del nixtamal y posterior elaboración de tortilla de mano, así como algunos otros alimentos que prepara la madre de Sabino cuando hay posibilidad de comprar otros productos, como huevo y frijoles.

Sólo en tiempos de fiesta patronal o algún festejo familiar o comunitario como bautizos, primera comunión y graduaciones, hacen gala de su generosidad y solidaridad que es propia de estas familias indígenas, en que comparten con invitados, amistades y vecinos en general, el tradicional mole de la región elaborado por las mujeres de la casa, al que acompañan con arroz, tortilla de mano y refresco o cerveza, sin faltar el típico aguardiente que se vende en esta región serrana. En ese mismo espacio familiar se encuentra un pequeño molino de mano para moler el nixtamal, y aun lado una cacerola y una olla de peltre impregnados con tizne negro debido a la exposición a la lumbre de leña. A un costado se observa leña apilada y una cubeta con nixtamal.

Son casi 5 kg que la mamá de Sabino prepara cada tercer día para el consumo familiar, cada semana la madre compra en la cabecera municipal o en el chagarrito

de la aledaña comunidad de Tepetzinta, 30 kg de maíz para toda la semana. Comúnmente las mujeres indígenas que no salen a trabajar fuera de casa (que cada vez son menos) echan tortillas dos veces al día, a las 6:30 de la mañana y después de las seis de la tarde, sin embargo la madre de Sabino, en su condición de trabajadora en las labores domésticas, sólo echa tortillas después de regresar caminando de su pesada jornada laboral. Los días que la madre no sale a trabajar ayuda además al “señor” en la milpa, o a chapear, actividad por la que pagan 200 pesos el cuarto de hectárea, aunque nunca llega a terminar por lo extenuante del trabajo.

Al fondo de la casa se observan dos lajas grandes en donde se encuentra ropa apilada que la madre también tiene la encomienda de lavar. A la madre de Sabino le preocupa que, pese a redoblar esfuerzos trabajando arduamente para contribuir al gasto familiar, el dinero no alcanza. En repetidas ocasiones su esposo pasa semanas enteras, postrado en la cama con un fuerte dolor de cabeza sin que reciba atención médica o apoyo social o económico de ningún tipo, por lo que la madre recurre a pedir prestado con vecinos de la ranchería. Se sienten abandonados, la madre expresa en tono de angustia: “¡el dinero nunca nos alcanza y yo todo el tiempo me siento cansada!”. La casa que habitan no es propia, la pareja se fue a vivir ahí cuando “se juntaron” siendo apenas unos adolescentes, 15 años ella y 18 su esposo. La madre durante su infancia tenía el anhelo de ir a la escuela y aprender a leer y a escribir, pero sus mismos padres truncaron sus sueños porque no la apoyaron y la tuvieron en estado de abandono, la golpeaban constantemente y no le daban de comer, situación que la obligaba a salir a pedir comida a los vecinos para sobrevivir.

El ambiente de violencia y falta de responsabilidad de los padres de la madre de Sabino la llevó a tomar la decisión de salirse de su casa, después de conocer a su esposo en un domingo de plaza en la cabecera municipal. Ahí le habló y pronto la convenció para que se fueran a vivir a la casa del padre de su esposo, el abuelo de sus hijos, y quien hasta la fecha se encuentra viviendo con ellos en un cuarto oscuro del que difícilmente sale. La madre expresa que su suegro, “a sus sesenta y cinco

años ya está viejito y además enfermo, porque el señor tomó mucho”, al igual que muchos hombres de la comunidad. El hecho de que la familia se haya instalado en la casa del abuelo ha generado ciertas rencillas con familiares del esposo, en particular de un hermano que “machete en mano” amenaza con sacarlos de la casa si no se van de ahí por su propia voluntad.

Los padres se resisten a salir de la casa porque no tienen posibilidad de ir a vivir a otro lugar. Todo este contexto de pobreza, violencia, abandono y marginación llevó a los padres de Sabino a fincar sus esperanzas en la educación de sus hijos, con el deseo ferviente de que éstos no repitan su propia historia, y con la convicción de que con mayor estudio sus hijos lograrán encontrar un trabajo que les dé para salir de dicha condición. Enviaron a todos ellos al preescolar y a la escuela primaria intercultural bilingüe, excepto al pequeño de año y medio que aún no está en posibilidad de asistir. Tres de sus hijos van a la escuela primaria en la comunidad de Tepetzinta, Isabel de 9 años y Luis de 11 años, ambos cursan el 4to grado de primaria, éste último se atrasó porque reprobó dos veces el tercer año por su condición de monolingüe en lengua náhuatl, la cual lo ubicó en situación de rezago respecto de sus demás compañeros, quienes tuvieron como primera lengua al español.

Julián de 7 años cursa el segundo grado de primaria, pero tampoco le gusta ir a la escuela porque al igual que su hermano Luis, no entiende el español, su lengua materna es el náhuatl y apenas le están enseñando sus padres a hablar el español. El hermano mayor de Sabino, Vicente, es quien más alto nivel escolar ha logrado alcanzar en la familia, cursa el tercer semestre del Centro de Bachillerato Tecnológico e Industrial (CEBETI's), ubicado en la cabecera municipal. Este hecho ha posicionado a Vicente como el motor de la familia, dado que es él quien apoya a sus hermanitos cuando tienen que hacer sus tareas por las tardes, porque sus papás “no pueden” porque no fueron a la escuela, y es él quien también cubre algunos gastos de la casa porque sale a vender pan todos los días después de salir del Cebetis.

Compra el pan en la cabecera municipal y lo vende en la ranhería y comunidades aledañas a su casa, venta que disminuye los días de lluvia por los aguaceros torrenciales que causan estragos al producto. Con las pocas ganancias que le generan la venta del mismo, compró los zapatos a su hermano Sabino; éste por su parte, ingresó el preescolar bilingüe a los cuatro años, a los siete años sus padres lo inscribieron a la escuela primaria intercultural bilingüe, en donde su condición de monolingüe en lengua náhuatl lo ubicó en situación de “atraso” respecto a sus demás compañeros, pese a la categoría de “intercultural bilingüe” que dicha institución tiene asignada. Fue en dicho nivel educativo en que empezó recibir las primeras etiquetas por parte de sus maestros, como: alumno “guerroso”, “flojo”, “desatento” y “tonto”.

Se trata de calificativos que fueron reforzados por la madre de éste, quien asume que “Sabino no sabe y no le entiende en la escuela porque sólo le gusta jugar”. Le gustaba además ser alegre, dibujar y platicar con sus compañeros en lengua náhuatl porque no entendía el español. Concluyó la escuela primaria con un bajo promedio escolar, el ingreso de Sabino a la escuela secundaria estuvo determinado por las expectativas de sus padres y las propias, al querer seguir a sus compañeros que egresaron con él de la escuela primaria. En la comunidad funciona una escuela telesecundaria, pero pocos alumnos asisten ahí porque piden muchas cooperaciones y en lugar de enseñar, dedican tiempo importante a poner a los alumnos a hacer faena en la escuela; de ahí la decisión de los padres de enviarlo a la escuela secundaria ubicada en la cabecera municipal.

La marginalidad en cuanto a la ubicación de su casa respecto a la escuela secundaria le implica a Sabino un gran esfuerzo físico y económico, dado que tiene que caminar poco más de un kilómetro cuesta arriba para llegar a “La Loma”, lugar donde aborda la camioneta colectiva “Huantiknemi”. Cuando no logra alcanzar la camioneta, camina 1 hora más para llegar a la escuela, sale de su casa sin desayunar llevando en la bolsa 15 pesos para su pasaje (6 de ida y 6 de vuelta), por lo que decide pagar el pasaje de ida y quedarse con la mitad para pagar 3 tacos y

sin posibilidad de comprar agua con lo que le queda de cambio, y con la necesidad de regresar caminando a su casa. Llega cansado a la escuela y con sueño por la falta de alimentación y por el desgaste físico, se sienta en la última fila para no ser visto cuando duerme. Ha empezado a no sentirse a gusto en la escuela, no entiende lo que dice el maestro de matemáticas porque va muy rápido, teme preguntarle para no ser regañado por el maestro o burlado por sus compañeros, aunque bien sabe que muchos de ellos tampoco le han entendido.

Su ingreso a la escuela secundaria en la cabecera municipal ha llevado a experimentar a Sabino procesos de desigualdad, marginación y exclusión al ser categorizado, al igual que sus compañeros del mismo origen como “los indígenas”, “los de rancho”, “los de comunidad”, “los pobres”. De regreso en casa nadie lo espera, hay unas tortillas frías en una humilde mesa de madera y nixtamal que aguarda para ser molido para hacer la masa para las tortillas del día. Mientras tanto platica y juega con sus hermanitos menores, quienes han aprendido a cuidar de sí mismos en tanto esperan ansiosamente la llegada de su madre, y quien sale todos tres días de la semana a trabajar a la cabecera municipal. El padre se fue por un tiempo al vecino municipio de Zacapoaxtla para atender su problema de salud.

A Vicente le preocupa que a Sabino le estén exigiendo en la escuela la compra del uniforme con un costo aproximado de 360 pesos, más el costo del uniforme deportivo, zapatos y tenis, más las cooperaciones que están pidiendo para adornar el salón para el convivio del 15 de septiembre. Sabino sufre su condición de pobreza, de marginación y de exclusión marcada por su origen étnico, lo cual lo lleva a pensar y madurar la idea de no regresar más a la escuela. Le avergüenza estar sacando cuatros y cincos en matemáticas, sin embargo disfruta de ir a alcanzar a su hermano Vicente a la panadería cuando sale de la escuela, o a su padre, quien trabaja esporádicamente en el campo o en la albañilería en la cabecera municipal cuando los dolores de cabeza le dan tregua.

Vicente nota que Sabino ha empezado a mentirle, le dice que va a la escuela y ha notado que no entra a clases porque éste llega más temprano que él a la panadería. Sabino le dice a su hermano que no fueron los maestros, situación que le extraña a Vicente porque recuerda que cuando él fue a la misma escuela los maestros difícilmente faltaban. A la semana siguiente Vicente no encuentra a su hermano Sabino esperándolo en la panadería como es su costumbre, y tampoco llega a su casa, Vicente y la madre se preocupan y empiezan a buscarlo y sólo encuentran entre los cafetales la mochila de Sabino. Después de tres días de búsqueda Vicente encuentra a su hermano con una de sus tías en Yohualichan, una comunidad ubicada a unos tres kilómetros y medio respecto de la ranchería de Techima.

El hermano intenta convencer a Sabino de regresar a la escuela, sin embargo su decisión no tiene marcha atrás, no quiere regresar a la escuela porque no le entiende a las clases y se avergüenza de ello. No le agrada que siempre tiene hambre y sueño y no puede hacer las tareas de matemáticas. Sabino decidió dejar la escuela y Vicente también optó por dejar el CEBETIS para convertirse en el proveedor de la familia. Vicente expresa: “yo sí quería seguir estudiando, si dejé el CEBETI’s, no fue porque no me gustara la escuela o porque no me fuera bien con las calificaciones, sino porque mi papá ya no puede trabajar y se tiene que trabajar”. Ningún maestro o maestra se preocupa por ellos, pese que Vicente se presentó a ambas instituciones para explicar los motivos de la salida tanto de él como de su hermano. Han quedado en el olvido con las imborrables marcas que estos hechos dejaron en la identidad de ambos hermanos, y de Sabino en particular, quien optó por trabajar de albañil, al igual que su padre.

4.1.1 Momentos de inflexión en la vida de Sabino

A través del relato de vida de Sabino fue posible dar cuenta de momentos de gran calado que fueron configurando la identidad de dicho actor escolar, siempre en relación con los dos mundos de vida en que estuvo en acción pendular. A partir del análisis de los registros de observación de clase, ubiqué a dicho actor escolar en la categoría de “desertor presente”, la cual lo llevó a convertirse en desertor ausente. La categoría de “desertor presente” la retomé de un grupo de investigadoras

argentinas coordinadas por Lilia M. Pagani, quienes después de varios años de sistematización de experiencias escolares lograron construir dicho referente conceptual, el cual lleva implícito y deliberadamente una paradoja fáctica (Pagani, 2007: 7) con el propósito de llamar la atención respecto a una problemática escolar que está presente en la cotidianidad de la vida institucional de las escuelas secundarias (para el caso particular de esta investigación). Se trata de alumnos y alumnas indígenas que desertan aun estando en el aula; es decir, sujetos escolares que pasan largas horas de su vida en la escuela sin que tengan una experiencia positiva hacia su propio aprendizaje (2007: 7-10).

A través de dicha categoría fue posible documentar las situaciones que anticipan la problemática de la deserción escolar⁷⁷, así como las distintas experiencias escolares que llevan a los alumnos a desarrollar estrategias para “estar sin estar” en el aula (2007: 7) y dar cuenta de lo que dichos alumnos “aprenden cuando no aprenden”⁷⁸. Incluir la categoría de “desertores presentes” en esta investigación fue sustantivo porque a través de la misma fue posible establecer enlaces con otras problemáticas y horizontes interpretativos que se vinculan de alguna manera a esta categoría. Tal es el caso de los latentes procesos de marginación y exclusión que encarnan dichos alumnos, a falta, no sólo de una pedagogía para atender a la diversidad étnica, sino por la ausencia de políticas de desarrollo social tendentes a eliminar las ofensivas barreras de desigualdad que sigue instalando a dicho sector de la población nacional en condición de vulnerabilidad. Para tener más claras las concatenaciones encontradas en relación a los momentos de gran envergadura que identifiqué en el primer relato, muestro el siguiente esquema.

⁷⁷ Dicho término ha sido sustituido en los últimos años por el concepto de “abandono escolar”, por haber identificado que el término “desertar” oculta las causas estructurales que provoca dicho fenómeno, lo cual lleva a responsabilizar solo al alumno o a su familia por dejar la escuela (Aguerrondo, 2000). La propia SEP no incluye en su glosario de términos 2005 el concepto de “deserción”, de ahí la propuesta de suplirlo eufemísticamente por abandono escolar, dado que la problemática y sus graves consecuencias se mantienen latentes de manera importante en las escuelas secundarias del país.

⁷⁸ Con este planteamiento centramos nuestra atención en documentar las estrategias adaptativas y de sobrevivencia que los alumnos indígenas desarrollan en una cultura escolar que promueve conocimientos que poco significado tienen para su vida cotidiana.

Esquema No. 2. Momentos de gran envergadura en los dos mundos de vida de Sabino



Fuente: elaboración propia

Después de identificar los momentos de importante envergadura que fueron configurando la identidad étnica de este primer actor escolar, doy paso al relato de la alumna, quien se destacó por su alto desempeño escolar.

4.2 Ana Karen...en busca de un quizá...

Fotografía No. 3, Ana Karen: “De regreso a casa”



Ana Karen ha logrado inscribirse a primer grado de la escuela secundaria en la cabecera municipal, el entusiasmo se refleja en su mirada, al igual que en la de su madre, quien no deja de abrazarla y de reír con ella. Ingresó a dicha institución por sus propias expectativas, pero también por el impulso arremetedor de los sueños de su madre, quien desea fervientemente verla convertida en abogada para que defienda a las mujeres indígenas que son víctimas de discriminación y maltrato.

Nace en la comunidad de Cosamalomila el 2 de octubre de 1997, en el seno de una familia indígena y de condición humilde. Es la primera de tres hermanos: Jorge de 8 años, Eduardo de 11 años, y ella de 13 años; sus padres son hablantes de la lengua náhuatl, no obstante, debido a los procesos de exclusión y marginación que experimentó la madre de ésta durante su infancia, y aún en su vida adulta, la llevó a tomar la decisión de no enseñarle la lengua indígena a sus hijos, quienes tienen como primera lengua el español. Ana Karen aprendió hablar en náhuatl cuando

tenía 5 años por decisión de su abuela paterna, quien le fue enseñando palabra por palabra para que pudiera platicar con ella.

Los padres de Ana Karen se conocieron en la ciudad de Puebla cuando la madre sólo tenía 15 años y el padre 24. La madre de Ana Karen se vio en la necesidad de migrar a dicha ciudad cuando apenas tenía 6 años, lo cual tuvo lugar por el hecho de haber quedado en el olvido en el momento en que su madre murió a consecuencia de los golpes que le propinaba el padre estando alcoholizado, quien la dejó en el abandono a sus escasos 3 años porque éste murió debido al consumo excesivo de alcohol. No habiendo quien se encargara de sus cuidados unos tíos la llevaron a vivir a la ciudad de Puebla, quienes más que cuidarla la pusieron a trabajar y se encargaron de quitarle todo el dinero que ella se ganaba trabajando a tan temprana edad.

En medio de esa situación de explotación y maltrato, la mamá de Ana Karen llegó a sus 15 años, y fue en dicho momento en que tuvo un reencuentro en la ciudad de Puebla con quien ahora es el padre de sus hijos, y a quien conocía desde niña debido a que ambos son originarios de la misma comunidad. El ahora padre de Ana Karen también se fue por un tiempo a trabajar a la ciudad de Puebla, y fue ahí donde le habló a la señora Conchita de sus intenciones de llevarla a vivir con él a su pueblo natal y de formar una familia. La madre de Ana Karen aceptó la petición con el anhelo de salir de la vida de explotación y maltrato que llevaba con sus tíos, decisión que la condujo a regresar con su pareja a Cosamalomila, el pueblo que los vio nacer.

La comunidad se encuentra ubicada a 9 km aproximadamente de distancia respecto a la cabecera municipal, el trayecto hacia dicho lugar se distingue por ser predominantemente de terracería accidentada, en algunos trayectos sobresalen tramos cortos de pavimento, para luego experimentar nuevamente el brincoteo en la terracería cuando se va en la camioneta colectiva "Huantiknemi". Ana Karen se va a la escuela en dicho transporte colectivo, pero la mayoría de las veces regresa a su casa caminando con sus compañeras de la comunidad, para evitar pagar el

pasaje de regreso y guardar el dinero para comprar material que les piden en la escuela. Durante el trayecto pasan por tramos en que se pierden entre los verdes matorrales con los que juegetean, cuando llegan a Cosamalomila el andar de su amiga Evelyn y Ana Karen se bifurca, Evelyn continúa en línea recta y Ana Karen sube una pronunciada pendiente custodiada a los costados por verdes matorrales y helechos propios de la región. En el piso resalta la yerba seca que luce como alfombra, la cual su padre echó intencionalmente con la finalidad de cubrir el camino lodoso y resbaloso que se genera por las abundantes lluvias que caracterizan a esta región serrana durante la mayor parte del año.

En lo alto de la pendiente se asoma una casita construida a base de piedra y tabla, con techo de teja a “dos aguas”. En la entrada principal se observa una pequeña explanada de concreto y de lado izquierdo de dicha entrada se encuentra un lavadero en donde hay un poco de ropa; de lado derecho se encuentra un molino industrial de nixtamal cubierto con un trapo rojo, mismo que utilizan para la molienda del nixtamal, no sólo para el consumo de la familia, sino también para moler el de familiares y amistades de la comunidad. La casa tiene servicios marginales de agua y luz; el agua “potable” llega a la casa por manguera y los días que cae aprovechan para llenar algunas cubetas para poder administrar el uso de este vital líquido.

La casa no cuenta con divisiones, en la entrada se observa una amplia habitación dividida de lado izquierdo, por un modesto retazo de tela azul el cual está sostenido por palos de bambú, mismos que en su conjunto sirven como división para quienes ahí duermen. La cama está hecha con cuatro blocks de adobe y sobre éstos se encuentran viejas tablas enfiladas, las cuales están cubiertas por desgastadas cobijas, y sobre ésta pende un lazo de un costado a otro, mismo que utilizan para colgar la ropa, la cual hace evidente la fusión de lo indígena con la ropa de uso comercial, sólo los abuelos paternos usan la indumentaria indígena, Ana Karen y su familia visten ropa proveniente de la industria del comercio.

Al otro extremo de dicho espacio sólo se observa un petate de palma en el piso, sobre el cual están otros dos lazos en donde la familia cuelga más ropa en montículos. Más al fondo se encuentra la “cocina de moler”, el bracero está hecho a base de concreto con dos parrillas hechas a con material de varilla que han diseñado en forma de triángulo, en donde colocan las ollas en las que aún se asoma el color azul, porque el tizne que genera el fogón de leña las ha cubierto casi en su totalidad. Reclinado en la parte posterior del bracero está un comal grande que utilizan para el cocimiento de las tortillas, el techo de la cocina es de lámina de cartón, y de éste penden dos palos largos colocados en paralelo con el bracero, los cuales están sostenidos por lazos que sirven para colocar la leña que utilizan para cocinar.

La cocina se encuentra impregnada en su totalidad del tizne que genera el humo de la leña que utilizan para el cocimiento de las tortillas, las cuales preparan a las 6 de la mañana y a las seis de la tarde. En las dos ollas de peltre que están sobre el bracero, una grande y una mediana, la primera la utilizan para el cocimiento del nixtamal, y la segunda para cocer frijoles gordos para el consumo diario. Sólo en ocasiones excepcionales como en las fiestas patronales en que hay primeras comuniones y bautizos, así como en eventos de graduación de las escuelas que hay en la comunidad, las familias que tienen alguno de dichos festejos preparan el tradicional mole que acompañan con arroz, refresco y cerveza, y cuando la fiesta se alarga, los hombres continúan tomando el típico aguardiente.

En esa modesta casa co-habitan 14 miembros de la familia, sus 2 abuelos paternos, otra hermana del padre de Ana Karen también vive ahí, junto con su esposo y sus 4 hijos; una hermana más que no se casó, más los 5 integrantes de la familia de Ana Karen (papá, mamá y tres hijos) suman el total mencionado. Desde que se juntaron los padres de ésta se fueron a vivir a dicho espacio debido a la condición de pobreza extrema que experimentaron, situación que les imposibilitó independizaran como pareja. Este hecho se complejizó con la llegada de sus tres hijos, dado que no sólo creció en número de personas que habitan en el citado

espacio, sino en la cantidad de problemas que fueron tensionado la convivencia en el espacio intrafamiliar.

Dichos problemas son gestados desde la abuela y la tía de Ana Karen, quienes muestran una actitud de rechazo hacia la esposa de su hijo y sus nietos, lo cual se hace evidente a través de tratos preferenciales que dan a los hijos “propios”, no así a los hijos que nacieron por descendencia de su hija y del esposo de ésta. La hostilidad se agudizó cuando la madre de Ana Karen decidió ir a trabajar a la cabecera municipal, debido a su desesperación de ver que su esposo no se esforzaba por trabajar para el sustento familiar. Sin embargo, el hecho que empujó aún más a la madre a salir en busca de trabajo, fue un lamentable incidente que tuvo el padre de Ana Karen por un pleito que tuvo con otro señor de la comunidad, al cual le asestó un machetazo estando alcoholizado, hecho que derivó en la huida de éste por un tiempo de la comunidad debido a que las autoridades municipales lo andaban buscando.

El padre de Ana Karen se fue por 3 años a la ciudad de Puebla a trabajar de ayudante de albañil o de “lo que cayera”, cuando sus hijos apenas tenían 1, 3 y 5 años respectivamente, situación que llevó a la madre de Ana Karen a convertirse en la proveedora de la familia, quien, cansada de vivir carencias y maltrato por parte de su familia política, optó por diversificar sus actividades para poder sostener a sus hijos. Empezó por ir a la cabecera municipal a planchar llevándose a cuestras a su hijo menor, y al otro hijo de la mano porque su suegra le decía en tono amenazante: “si quieres trabajar, ¡llévate a tus hijos! En Cuetzalan le pagaban a 1 peso la pieza, es decir, 12 pesos la docena, así que para poder juntar 60 pesos tenía que planchar 60 piezas de ropa.

Al no tener un trabajo “de planta”, los días que no iba a trabajar sembraba mora y la vendía, buscaba plátanos en lugares “ajenos”, otras veces conseguía flores y se iba temprano caminando hasta Cuetzalan, junto con sus tres hijos para vender sus productos. En ocasiones sólo los vendían en la propia comunidad tocando casa por

casa; aprendió además a hacer buñuelos y los iba a vender hasta la comunidad de Pinahuista, hecho que le implicaba mucho tiempo y esfuerzo debido a lo retirada que se encuentra dicha comunidad, así como las importantes distancias que tiene que recorrer entre una y otra casa.

La madre de Ana Karen aprovecha los tiempos de lluvia porque en mayo no hay mucho que vender, sólo cuando se va a “cortar ajeno”. Cortan café y les pagan 3 pesos el kilo, sin embargo entre sus tres hijos y ella sólo han logrado cortar 21 kilos durante el día, lo cual se traduce en 63 pesos. La madre comenta con orgullo que, trabajar duramente ha servido para que sus hijos tengan para comer mínimo tortillas con frijoles, y para comprar el jabón para lavar la ropa, pero además para enseñar a sus hijos a trabajar y a no repetir su propia historia. Durante la ausencia del padre, éste trabajó en Puebla como ayudante de albañilería y parte de lo que ganaba lo iba mandando a su esposa, sin embargo, ella decidió no tocar ese dinero para poder comprar un terreno y tener la posibilidad de salirse de la casa de sus suegros en que su familia vive la discriminación y el maltrato.

Tres años más tarde, cuando el esposo regresó de la ciudad de Puebla a la comunidad, sus hijos tenían 4, 6 y 9 años respectivamente, y lejos de mejorar la situación, ésta empeoró debido al problema de alcoholismo que padece el padre, así como por la violencia que sobre ellos ejerce. Todo ello agudizado por las intrigas de la abuela y de su cuñada. Para entonces la madre ya había logrado conseguir un trabajo “de planta”, trabajaba de lunes a viernes, exceptuando los días miércoles, teniendo que dejar a sus dos hijos “mayores”, Ana Karen y Eduardo, porque ambos iban a la escuela, en primero de primaria y segundo de preescolar respectivamente, y quienes en ausencia de la madre y el padre, aprendieron a cuidarse a sí mismos. La madre trabaja de 8 de la mañana a 5 de la tarde por un pago de 70 pesos diarios, teniendo que lavar, planchar, barrer, trapear casa y hacer la comida.

En varias ocasiones le resta a dicho pago el costo de su pasaje de regreso, para llegar pronto a su casa a echar las tortillas para su esposo y para sus hijos. No

obstante su suegra y su cuñada le meten ideas constantemente al padre diciéndole que ella no iba a trabajar, que “se va a vender”, además de negar a sus hijos cualquier comida diciéndoles que “son huérfanos porque no tiene madre que los atienda”. El padre en tanto trabaja en el campo, lo contratan por 3 ó 4 días, pero también tiene una parcela ahí en Tepetzinta, en donde ocasionalmente va a deshierbar. Cuando no es tiempo de corte de café, poda las matas para que le salgan retoños y luego las abona para que no se sequen. La madre piensa que su esposo no se esfuerza lo suficiente porque hay hombres que hacen “lo propio” y hacen “lo ajeno” y así se ayudan, pero él no lo hace, se conforma con doblar la mazorca y ya no quiere hacer más, y cuando regresa Ana Karen y ve a su padre acostado, expresa con desesperanza: “¡Ay mi papá ya está borracho otra vez!”.

La madre de Ana Karen considera que el alcoholismo es el común en los hombres de la comunidad, lo cual trae aparejado actos de violencia hacia la mujer indígena. Ella recuerda con tristeza que debido a las intrigas de su suegra y su cuñada, fueron incontables las veces que su esposo la golpeó a ella y a sus hijos. Narra con angustia cómo en una ocasión llegó su esposo muy borracho a las 12 de la noche, pateó la cabecita del pequeño que en ese momento ella amamantaba en el piso, en donde estaban acostados. A ella la golpeó en la cara y lo único que pudo hacer fue salir corriendo con sus tres hijos y logró refugiarse en la azotea de la casa de unos vecinos. Ahí le regalaron sal y aguardiente para que le echara en la cabecita de su hijo para detener el sangrado. Ahí pasaron toda la noche padeciendo frío y miedo por temor a ser encontrados por el padre. La madre de Ana Karen expresa con angustia: “es triste para mí pensar que me mato trabajando para que mis hijos tengan lo mínimo para comer, y todavía me reciben a trancazos”.

Fueron precisamente esas situaciones adversas que llevaron a la madre de Ana Karen a fincar sus esperanzas en la educación de sus hijos, aunado con la imborrable marca que dejó en ella sus años de vida en la ciudad de Puebla, cuando aún era una niña, en donde aprendió a su corta edad el importante nexo que existe entre educación y trabajo, al expresar “...yo vi que en la ciudad que el estudio es la

necesidad, si yo terminaba la primaria podía tener un mejor trabajo, aunque sea para trapear en una oficina”. El padre de Ana Karen logró concluir sus estudios de secundaria en la misma escuela en donde estudia su hija; la madre sólo estudió hasta tercero de primaria, no obstante, sus anhelos de ser enfermera la llevaron a concluir sus estudios de primaria a través de INEA, durante los tres años de ausencia del padre.

Por ser Ana Karen la primera de los tres hijos, la madre elevó sus expectativas en relación a la educación de su hija, quien ingresó al Jardín de Niños de su comunidad “Francisco Villa”, a la edad de 3 años. Desde pequeña Ana Karen se distinguió por ser una niña muy inteligente y con ciertos rasgos de autonomía y liderazgo. Como registro anecdótico recuerda que en el primer año de preescolar, su mamá quedó de ir por ella al salir del kínder como era costumbre, pero pasó 1 hora y su mamá no llegó, así que Ana Karen decidió emprender el regreso por sí sola. Cuando Ana Karen llegó a su casa media hora después, encontró a su mamá amamantando a su hijo pequeño, quien, sorprendida por la seguridad y valentía de su hija, aprovechó dicha situación para decirle que “...como ya aprendiste, ya puedes regresarte solita”.

El Jardín de niños en donde estudió Ana Karen es bidocente, al que asistían en ese momento un total de 42 alumnos, divididos en los dos grupos: 34 en 1ro y 2do grado, atendidos por una maestra, y 8 alumnos en 3er grado, atendidos por el director de la escuela. Una de las situaciones que Ana Karen recuerda con mucha alegría de su experiencia en el jardín de niños, fue que jugaban todo el día, así como el trato cariñoso y preferencial que recibía por parte de su maestra. A la edad de 6 años Ana Karen ingresa a la escuela primaria intercultural bilingüe “Juan Francisco Lucas”, y ahí sintió que tenía que estudiar más porque ya no podía jugar tanto como lo hacía en preescolar.

La escuela primaria está integrada por 1 director, 6 maestros/as y 1 elemento del personal administrativo. Cuando ingresó a primero de primaria no sabía hablar bien

el náhuatl porque apenas se lo estaba enseñando su abuela, sin embargo, ese hecho no fue problema para ella porque al igual que en preescolar, en la escuela primaria todos los maestros les hablaban en español. En su experiencia por la escuela primaria recuerda que lo que más le agradó fue que tenían sus “propios maestros”, es decir, un maestro para cada grupo. Pese a todas las preocupaciones que Ana Karen llevaba en mente debido a la violencia intrafamiliar que experimentaba en casa, ella siempre se distinguió desde sus primeros años por su alto desempeño y aprovechamiento escolar, de 1ro a 4to grado obtuvo el primer lugar en aprovechamiento, y en 5to y 6to obtuvo el segundo lugar, porque uno de sus compañeros la superó por 2 décimas.

La materia que más le gustó fue matemáticas porque le gustaba hacer cuentas, recuerda que durante los primeros años en dicha escuela le entusiasmaba que su papá le revisaba sus cuentas y le ponía más para que el maestro las revisara. Con entusiasmo Ana Karen comenta que fue su padre quien le enseñó a resolver las operaciones básicas de la multiplicación, la suma, la resta y la división; situación que duró poco tiempo debido al problema de alcoholismo que éste padece. De su experiencia en la escuela primaria le queda el buen recuerdo del profesor Benito, porque enseñaba bien, era bueno y hacía divertida su clase, y quien le dio clases en 5to y 6to grado.

A los 12 años ingresó a la escuela secundaria ubicada en la cabecera municipal. Su ingreso estuvo determinado por varios motivos; en primer lugar, por las expectativas de su madre, quien le decía que estudiara para ser abogada y defender a las mujeres indígenas de su comunidad; segundo, porque quería que sus padres se sintieran orgullosos de ella; y tercero, por motivación propia, porque unos primos ya habían ido a esa escuela secundaria y porque además quería “aprender más de lo que ya sabía”. En su comunidad hay una telesecundaria, pero ni sus padres ni ella misma quiso estudiar ahí porque les exigen muchas cooperaciones y los hacen trabajar haciendo faenas, lo cual implica hacer corrales, sembrar plantas, acarrear

leña, entre otras actividades que aplazan el tiempo dedicado para el proceso enseñanza-aprendizaje.

Su ingreso a la escuela secundaria la llevó a experimentar diversas situaciones que van desde el disfrute por hacer nuevos amigos, hasta la decepción en su proceso mismo de formación. Su gusto por las matemáticas dependía del profesor que le fuera asignado a su grupo porque no todos tenían el mismo desempeño; uno de ellos era muy bueno en su materia, pero regañón y no permitía que se le preguntara nada en lo que tuvieran duda porque se enojaba; pero el otro maestro la aburría, porque se ponía a platicar de su vida y no aprendían nada. Lo mismo experimentó con la asignatura de español, tuvo una maestra que hacía la clase divertida e interesante, y la otra aburrida y además tenía muchas faltas de ortografía. La clase de geografía fue siempre su preferida, porque el maestro sí los entendía y les enseñaba muy bien, siempre preparaba su clase y todos sus compañeros se sentían a gusto con él, porque además respetaba a sus alumnos, los orientaba y los trataba con cariño.

Para Ana Karen, la clase de ciencias junto con la de computación fueron las más aburridas durante su experiencia en la escuela secundaria. La maestra de ciencias hablaba muy bajito y no la escuchaba, y además gran parte de la clase la consumía en dictado del libro, lo cual era la constante en dicha asignatura. El mismo agobio y aburrimiento experimentó en la clase de computación, dado que la maestra se pasó hablando de primero a tercer año de la historia de la computación sin tener nada de práctica con las computadoras. En ocasiones transcurrían dos horas consecutivas de dicha clase con puro dictado, lo cual le hacía experimentar a Ana Karen un entumecimiento de los dedos de su mano. La maestra de inglés por su parte, le quitó el gusto por el aprendizaje del idioma, recuerda que durante la evaluación de un bimestre el mayor peso de la calificación asignada a cada alumno, fue que respondieran en inglés la pregunta ¿qué hora es?

Ana Karen pudo darse cuenta que la propia maestra estaba cometiendo un error al preguntar: *what time is it 7:30?* Cuando la pregunta debía haber sido: *how do you say 7.30?*, lo cual la llevó a preguntarse si lo que estaban memorizando con esa maestra de inglés era correcto o no. Ante estas situaciones Ana Karen se limitó a aprender de los maestros que le gustaba cómo enseñaban, investigaba por su propia cuenta y aprendió a seguir la lógica de cada maestro para no sacar malas calificaciones. La madre de Ana Karen se enteró de esta situación y optó por hacer un esfuerzo mayúsculo para pagarle clases en el ICAP, para que su hija pudiera aprender a usar la computadora, porque en donde vive no hay un *ciber*, lo único que hay es una tienda que vende frijol, jabón, azúcar y maíz, pero todo se termina muy rápido porque es la única tienda que hay en su comunidad.

Con indignación, tristeza y enojo Ana Karen recuerda que durante su trayecto por la escuela secundaria experimentó procesos de marginación y exclusión hacia ella y hacia sus propios compañeros de comunidad, tanto por parte de algunos maestros como de los alumnos. En el caso de los maestros se hacía evidente cuando algunos de ellos tenían tratos preferenciales para algunas alumnas, sobre todo las que tenían una situación económica favorable respecto al resto del grupo. Recuerda que en una ocasión una de sus compañeras de la misma comunidad olvidó su libreta y se acercó tímidamente al maestro para pedirle que le diera oportunidad de entregar al día siguiente la tarea, a lo que el maestro respondió con un rotundo ¡no!, para luego registrar en una calificación reprobatoria para la alumna.

Sin embargo, en ese mismo momento una alumna de la cabecera municipal que es hija de una familia pudiente, se acercó al maestro para pedirle la misma oportunidad y con el mismo argumento de que había “olvidado su libreta”, aunque muchos de sus compañeros sabían que dicha alumna utilizaba esa excusa con la mayoría de los maestros, pero que en realidad no hacía la tarea. Sin embargo el maestro amablemente le concedió el permiso ante la mirada expectante de la mayor parte del grupo, quienes pese a la inconformidad que sintieron optaron por quedarse callados por temor a verse afectados en sus calificaciones. En relación a sus

compañeros de la cabecera municipal, recuerda los incontables momentos en que tenían que integrarse por equipos, y nunca faltaba el compañero que expresara: “yo no me voy con los de rancho”, o “yo no quiero trabajar con los de comunidad”. Por ese motivo decidieron hacer equipos y trabajar sólo con sus compañeros provenientes de las distintas comunidades indígenas.

Durante su permanencia en la escuela secundaria Ana Karen nunca dejó que nadie la insultara, con el tiempo sus compañeros y compañeras de la cabecera municipal aprendieron a respetarla, sin embargo, tenía amigas que no se sabían defender y se convirtieron en el blanco de burlas y ofensas por parte de compañeras y compañeros de la cabecera municipal. Le enoja de igual manera el exceso de cooperaciones que piden en la escuela para hacer convivios, ya sea para el “15 de septiembre”, para las “ofrendas del 2 de noviembre”; el “convivio navideño”, “el día de la amistad”, el día del estudiante”, entre otras muchas “ocurrencias”, porque considera que sólo son para sacar dinero, cuando no tienen la atención de preguntarles si sus papás tuvieron para comer ese día. Ana Karen observa que en los desfiles las alumnas provenientes de las comunidades indígenas tienen cancelada la posibilidad de salir en la “descubierta”, porque ahí solo eligen a las alumnas que tienen dinero para comprar el uniforme para tal actividad, pero también disposición de tiempo para ensayar, lo cual les implica perder clases y Ana Karen y sus compañeras no tienen permiso de sus padres para participar en estos eventos, y mucho menos de faltar a clases.

Todas estas situaciones que Ana Karen experimentó en su trayecto por dicha institución, la llevó a identificar que existen desventajas importantes entre los alumnos provenientes de las comunidades indígenas, respecto de los que viven en la cabecera municipal. Considera que ellos la tienen más fácil porque viven cerca, y además la mayoría tiene una mejor situación económica, y a ellos no se les discrimina porque sus papás les enseñaron desde pequeños que debían respetar a los demás. Ana Karen vive su condición de mujer indígena con cierto toque de resignación porque expresa que así nació, que no sabe por qué y quién impuso que

los nombran como indígenas, pero acepta que si es para reconocerlos, sí le gusta que la nombren de esa manera, pero si es para humillarlos, en eso no está de acuerdo porque considera que “todos somos iguales”, que todos llevamos la misma sangre, y que la única diferencia que ella observa, es que unos tienen más dinero que otros, porque en cuanto a capacidades “los que venimos de las comunidades sabemos hablar dos lenguas y podemos trabajar en varias actividades, lo cual no es lo mismo para quienes sus padres les resuelven todo”.

Ana Karen por ejemplo, después de regresar caminando de la escuela, tiene que llegar a ayudar a su mamá para atender a sus hermanitos, lava su ropa y da catecismo a los niños de su comunidad los días lunes, viernes y sábado, pero además sale a vender con su mamá cuando se necesita y tiene además que darse tiempo para hacer las diversas tareas que le dejan en la escuela. Participa activamente en su comunidad durante las fiestas patronales, en particular, el 12 abril en que festejan a la patrona de la comunidad. Durante la temporada de “todos Santos”, sale a vender con su abuela la flor de cempoaxóchitl que sembraron previamente para esa temporada.

Pese a lo extenuante de su trabajo extra-escolar y la violencia que vive en su espacio intrafamiliar, Ana Karen concluyó sus estudios en la escuela secundaria en julio de 2013, habiendo obtenido uno de los promedios más altos de aprovechamiento, 9.4, con el cual se posicionó en el tercer lugar de mejor aprovechamiento de su generación. Dentro de las experiencias agradables que quedaron grabadas en su memoria en relación a su trayecto por la escuela secundaria, fue el haber hecho más amigos, no obstante, los últimos meses del tercer grado, experimentó un gran aburrimiento porque sintió que todo lo que veía en clases era más de lo mismo y no aprendía cosas nuevas. Para ese momento su interés estaba concentrado en pasar el examen de la BUAP, con miras a una nueva inclinación, no la de ser abogada como fue el sueño más grande de su madre, sino ser maestra de matemáticas.

En julio de 2013 logró pasar el examen para cursar sus estudios de preparatoria en la BUAP, con sede en el municipio de Cuetzalan, situación que la vivió como una experiencia confrontada, porque por un lado, disfrutaba de seguir aprendiendo cosas nuevas, pero por otro, se sentía agotada debido a las exigencias en la escuela y el tener que alternar escuela y trabajo para poder sostener sus estudios. Su madre, pese a tratarse de una mujer joven y muy trabajadora, se enferma continuamente porque padece un problema de cáncer y su padre sigue sumido en el alcohol, con pequeños altibajos, pero más bajos que altos que lo alejan de las responsabilidades que tiene como padre de familia. Por tal razón Ana Karen se ha convertido en el principal apoyo de su madre, lo cual la obligó a trabajar medio turno en una farmacia de donde salía a las 10 de la noche, para llegar a las 11 de la noche a su comunidad.

Pese a dicha situación, Ana Karen logró concluir sus estudios de preparatoria en mayo de 2016, ahora con miras a hacer el examen para ingresar a la universidad, aunque no con el entusiasmo que tenía cuando iba a ingresar a la escuela preparatoria, el cual fue minando debido al cansancio que siente. Lo excesivo de sus jornadas de trabajo la ha hecho enfermar constantemente, habiendo salido recientemente de un problema de salmonelosis por comer alimentos en la calle. Pese a esta situación logró culminar la preparatoria en el cuarto lugar de mejor aprovechamiento de su generación, sin que por ese importante logro se le haya dado ningún tipo de reconocimiento o estímulo.

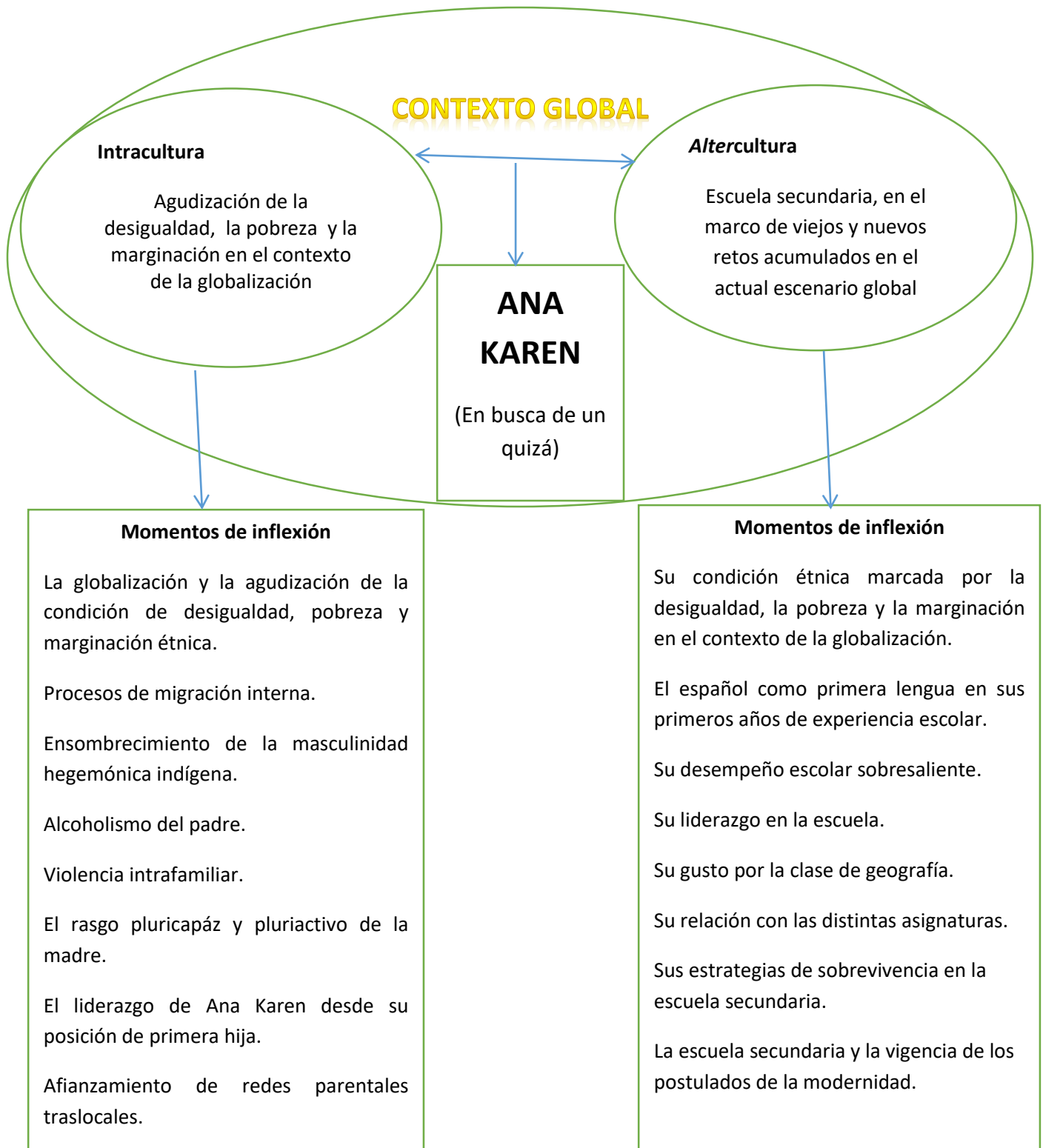
Presentó el examen nuevamente en la BUAP a fines de mayo de 2016 para realizar sus estudios de ingeniería industrial en la ciudad de Puebla, el resultado fue favorable para ella, no obstante su decisión tomó otro rumbo debido a que Ana Karen tiene la convicción de que ello le implicaría tener que redoblar esfuerzos para pagar alimentación y hospedaje en dicha ciudad. Esta situación la llevó a tomar la decisión de no inscribirse en la universidad, porque bien sabe que ello implicaría que su madre se esforzara más de lo que ha hecho hasta este momento, lo cual considera injusto debido a su deteriorado estado de salud. Cansada del alcoholismo

de su padre, de la pobreza extrema que ya es parte de su vida diaria, del ambiente de violencia y tensión que vive en su espacio intrafamiliar, Ana Karen fue madurando la idea de independizarse y, para sorpresa de su familia, de “juntarse” con su novio en la búsqueda de un nuevo horizonte de vida que se instala en la incierta expectativa de un... ¡quizá!

4.2.1 Momentos de gran calado en la vida de Ana Karen

A través la producción da la narrativa de Ana Karen, enriquecida con otras fuentes de información etnográficas y entrevistas familiares que documenté a través de los procesos formativos que dicho actor escolar experimentó en acción pendular entre la *alter*cultura y la intracultura local, fue posible identificar de igual manera que en el primer relato, los puntos de inflexión o momentos de gran calado que atraviesan la vida del segundo actor escolar, las cuales contribuyeron a ir configurando su identidad étnica, de las cuales doy cuenta a través del siguiente esquema:

Esquema No. 3. Momentos de gran calado en los dos mundos de vida de Ana Karen



Fuente: elaboración propia

Los hallazgos encontrados en cada relato señalaron el tiempo propicio para iniciar el cruce de los mismos, no bajo una perspectiva orientada a descalificar a un actor escolar en favor de otro, sino desde una mirada tendente a identificar desde la diacronía de los hechos, algunas concatenaciones y posibles cadenas de causalidad que emergieron a través del análisis de los momentos de inflexión que fueron identificados en la vida de cada sujeto.

4.3 El cruce de los relatos: “Mi vida y otras vidas”

Inicio este apartado con algunas precisiones importantes que enmarcaron el proceso mismo de realizar el cruce de los dos relatos de vida expuestos en párrafos anteriores. Por principio debo decir que éstos estuvieron inscritos en la señalada dimensión diacrónica, la cual como se ha dicho, privilegia una mirada retrospectiva que conducen a cada sujeto a significar su experiencia pasada en relación a su presente (Bertaux, 2005: 84). En esta idea recordemos que no es la exactitud del recuerdo lo que interesa al investigador, sino lo que pesa en el presente de cada sujeto y las consecuencias que anticipan para su vida futura. De igual manera me pareció importante volver a poner en texto en este apartado, el hecho de que no podemos comprender a cabalidad las acciones de un sujeto en particular si se desconoce todo acerca de los grupos de los que forman parte⁷⁹. Dicho planteamiento marcó la importancia de establecer un vínculo entre tiempo histórico colectivo y tiempo biográfico singular, así como su recíproca retroalimentación.

Y para estar en posibilidad de realizar el cruce de los citados relatos apliqué el criterio de “diferenciabilidad”, el cual, como señalé en el segundo capítulo de este trabajo, permite identificar el por qué personas situadas en el mismo escalafón realizan su actividad de manera distinta (Bertaux, 2005: 28). Desde dicho posicionamiento también fue posible realizar un proceso comparativo desde realidades comunes. En el marco de estos principios metodológicos que plantea la perspectiva biográfico-narrativa, me propuse identificar los puntos de inflexión o

⁷⁹ *Ibíd.*

momentos de gran envergadura que marcaron la vida de cada actor escolar dentro de su colectividad, en que se documentó además, las situaciones afines que emergieron entre ambos actores escolares. De igual importancia fue documentar los momentos de inflexión que mostraron un rasgo disímil que le dio a cada actor escolar cierta especificidad, apuntando siempre a identificar algunas concatenaciones y causalidades en las problemáticas señaladas.

Dichos momentos quedaron posicionados en un orden jerárquico dado que en ellos se identificaron puntos de mayor envergadura que desencadenaron nuevas ramificaciones problemáticas en la vida los citados actores escolares, junto con sus familias. Así también, a través de dichas concatenaciones fue posible visibilizar las formas en que los grupos y los sujetos en particular encararon dichas problemáticas desde su especificidad. De igual importancia resulta señalar que en este apartado sólo me limito a dar cuenta de los citados momentos de gran calado que experimentaron ambos actores escolares, junto con sus familias y sus consecuentes concatenaciones y causalidades, dado que el análisis de dichas problemáticas fueron analizadas en el siguiente capítulo, en el marco de la teoría que las explica. Debo decir de igual manera que para realizar dicho cruce, diseñé un cuadro a dos columnas para ubicar en cada una de ellas a cada alumno (Sabino y Ana Karen) en cada momento de inflexión que experimentaron.

A cada columna también apliqué una sub-división con el propósito de registrar los momentos de inflexión que experimentaron dichos actores escolares en cada mundo de vida: la intracultura y a la *altercultura*, manteniendo una secuencia cronológica. Una vez hechas estas acotaciones empiezo por destacar que lo encontrado en campo y en cada producción narrativa posibilitó identificar importantes problemáticas que atravesaron la vida individual y familiar de cada actor escolar, siendo éstas: los procesos de desigualdad, pobreza, marginación y exclusión marcada por su origen étnico. En torno a dichas problemáticas consideré preciso poner especial énfasis en su lastimada condición de pobreza, dado que dicha problemática "...está asociada a las condiciones que vulneran la dignidad de

las personas, limitan sus derechos y libertades fundamentales, impiden la satisfacción de sus necesidades básicas e imposibilitan su plena integración social” (CONEVAL, 2004: 7).

Se trata de una problemática social que está latente en la vida de las familias de ambos alumnos en su expresión más dolorosa, por el hecho mismo de que éstas traen aparejadas un maremágnum de problemáticas y conflictos hacia dicho sector de la población, mismos que ejercen innumerables presiones en las familias y en cada integrante de la misma, respecto a las cuales les resulta muy complejo salir. En dicho contexto fue posible documentar que la pobreza ha dado causa al abandono del campo por falta de apoyo de las instituciones del Estado. Este mismo hecho ha determinado que los hombres de la comunidad emprendan procesos migratorios, algunos sin retorno, teniendo como ciudades destino las ciudades de Puebla y México, en donde desarrollan trabajos informales y marginales, como es el caso de ayudante de albañil o de cargador en alguno de los mercados que existen en dichas ciudades, por citar algunos ejemplos. Este hecho a su vez está provocando el fenómeno de desestructuración familiar.

Para los hombres que se quedan, éstos están experimentando de manera creciente un debilitamiento de su masculinidad, es decir, en sus atributos de proveedor único de la familia, por el hecho de que cada vez más mujeres indígenas se están incorporando al mercado laboral en la cabecera municipal con el propósito de apoyar a la economía familiar. Este hecho no ha estado libre de tensión y violencia porque en el imaginario de los hombres indígenas, la salida de las mujeres implica exponerlas a espacios de libertinaje. En este contexto de pobreza, una parte importante de los varones han tomado como salida a esta situación, el exacerbado consumo de alcohol, el cual en más de los casos los lleva a ejercer fuertes dosis de violencia hacia sus esposas que salen a trabajar, así como a los hijos que suelen defenderlas.

Todos estos hechos se traducen en una lucha de muchos frentes que la mujer indígena de esta región serrana tiene que encarar. Por un lado éstas hacen frente a su agravada condición de pobreza, por otro lado luchan por desprenderse de un sistema patriarcal que las oprime en un escenario de indignantes actos de violencia hacia su persona, y otro más tiene que ver con su lucha por sobrevivir en un mundo de la explotación de la que son víctimas en el momento que se insertan en el mercado laboral informal, como artesanas, como trabajadoras del servicio doméstico y/o como vendedoras de productos agrícolas. Todas estas situaciones en su conjunto limitan la capacidad de autonomía de la mujer indígena y la posiciona como el elemento más vulnerable del espacio intrafamiliar y social.

En ese mismo contexto la salida de la mujer indígena a trabajar por largas jornadas, también está teniendo sus saldos en relación con sus propios hijos, quienes han aprendido a cuidar de sí mismos. Por otro lado, la situación de pobreza y marginación en que viven las familias indígenas, se hace evidente con la deficiente alimentación que tienen, así como del precario y casi nulo apoyo del sector salud⁸⁰. Se trata de graves problemáticas que afectan de alguna manera a todos y cada uno de los integrantes de las familias indígenas, las cuales están teniendo impactos importantes en la configuración las identidades étnicas de la población que habita en esta población serrana, de lo cual doy cuenta en el siguiente capítulo de este trabajo de investigación.

4.4 La escuela y Yo desde mi condición étnica

Siguiendo la misma lógica de este cruce de relatos que desarrollé en la primera parte de este apartado, toca enunciar los momentos de inflexión que documenté en torno a la *altercultura*. Para ello es importante volver a poner en texto que el hecho de haber optado por nombrar a dicho mundo social (escuela secundaria) como espacio *altercultural*, tuvo como propósito, por un lado, de hacer referencia al nuevo espacio formativo que pone en contacto a los alumnos y alumnas indígenas con

⁸⁰ Información recuperada en campo.

nuevas experiencias formativas alejadas de sus referentes de pertenencia⁸¹. No obstante, por otro lado también asumí en esta investigación que dicha institución escolar se traduce en un espacio de cruce de culturas, en que la cultura escolar, comunitaria y familiar, interactúan a partir de una apropiación individual (Cortón, 2011: 5).

En el marco de dicho posicionamiento doy inicio a la enunciación de momentos de importancia que identifiqué en la vida del sujeto a través de la producción narrativa que fluyó de ambos actores escolares y familiares en relación a su experiencia escolar. Lo documentado también mostró que dicho mundo social está marcado por su condición de pobreza y marginación trazado por su origen étnico. De igual manera documenté en este contexto empobrecido que ambos alumnos tuvieron como antecedente formativo escolarizado, el mismo Jardín de niños y escuela primaria, las cuales están inscritas en la categoría de “intercultural bilingüe”. No obstante, la primera situación disímil que encontré en la narrativa de ambos actores escolares, es que Ana Karen ingresó en condición de monolingüe en español; es decir, teniendo como lengua materna dicho idioma, en tanto que Sabino ingresó como hablante monolingüe en lengua náhuatl.

Este hecho provocó una marcada diferencia entre ambos alumnos en cuanto a su desempeño escolar, dado que paradójicamente su condición de hablante de náhuatl como lengua materna, ubicó a Sabino en condición de rezago educativo y lo llevó a recibir las primeras etiquetas estigmatizantes (tonto, flojo, desatento). En tanto que Ana Karen no tuvo problema alguno para insertarse a una cultura escolar que pese a la categoría de “intercultural bilingüe”, ha subordinado el uso de la lengua indígena que se habla en la región, como mera lengua de transición. Otro aspecto a destacar refiere a la escolaridad de los padres de ambos actores escolares, el cual marcó una gran diferencia en la trayectoria de vida y formativa de dichos

⁸¹ En esta idea volvemos a citar el hecho que dichos actores ya han tenido otras experiencias formativas escolarizadas, pero éstas no han representado un rompimiento abrupto, dado que las instituciones por las que tuvieron un trayecto formativo, están ubicadas dentro de las comunidades de los alumnos, atendidos por docentes de origen étnico, en su gran mayoría.

sujetos de estudio. Como pudimos observar en los relatos de vida expuestos, el padre y la madre de Sabino no fueron a la escuela, y por consiguiente ninguno de los dos sabe leer y escribir; mientras que el padre de Ana Karen concluyó su educación secundaria y la madre, decidió concluir sus estudios de educación primaria en el INEA en el momento en que el padre de sus hijos migró por un tiempo a la ciudad de Puebla. Este hecho es importante subrayarlo porque determina en gran medida las expectativas que se generan en el espacio intrafamiliar en relación a la educación de los hijos, entre otras situaciones.

En esa circunstancia sostengo que a mayor preparación es posible que dichas expectativas se eleven, aunque asumo de igual manera que hay otros factores que favorecen a esta situación, como es el caso del proceso migratorio que experimentó la madre de Ana Karen, la cual la llevó a identificar el importante nexo que existe entre mayor educación y mejores oportunidades de trabajo. La madre de Sabino en particular, expresó que quería que su hijo fuera a la escuela bajo el siguiente argumento: "...quiero que por lo menos mis hijos tengan para comer y que no padezcan hambre como yo cuando era niña y que tengan un trabajo para salir adelante"⁸². En dicho deseo va implícito el recuerdo sedimentado de la madre que la lleva a recordar que cuando ella era niña padeció de hambre y abandono por parte de sus padres.

Por otro lado, las expectativas de la madre de Ana Karen en relación a la educación de su hija en la escuela secundaria, tiene como argumento o anhelo: que "...sea abogada y defienda a las mujeres de la comunidad que sufren de la violencia de los hombres"⁸³. Esta expresión deja ver la condición la violencia de género que encarna, así como la construcción en su imaginario de que a mayor formación, mayores elementos tienen las personas para pugnar por la justicia y la equidad social y de género. Por otro lado y no menos importante es subrayar el hecho que la escuela secundaria en particular, mantiene vigentes los postulados de la modernidad, la cual

⁸² Opinión recuperada en entrevista.

⁸³ Opinión recuperada en entrevista.

sigue promoviendo la formación de grupos homogéneos, saberes fragmentados, saturados y desconectados de la realidad de los alumnos (Sacristán, 1997 Pérez, 2001, Lévinson, 2001). Dichos postulados se ven mediados a través de una práctica docente que está permeada por concepciones, nociones, creencias, ideas, proyectos, actitudes, intereses que son susceptibles de influir en la selección de criterios para la planeación, así como en el desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje (Coll y Miras, en Barrón, 2015).

Dichos postulados homogeneizantes están mostrando un claro desgaste en este mundo globalizado, mismo que nos empujan día con día a replantear la función social de la escuela, sus contenidos, los saberes que ahí se promueven y prácticas que se favorecen. En síntesis, éstos son los elementos que documenté en los dos mundos sociales en que los sujetos de estudio estuvieron en permanente interacción, son analizados desde de la teoría en el V y último capítulo de esta investigación.

V. Desigualdad, pobreza y educación en alumnos y alumnas indígenas en la escuela secundaria

Este quinto y último capítulo de esta investigación lo dediqué a generar las reflexiones venidas del vínculo que establecí entre la realidad encontrada en los dos mundos de vida de los sujetos de estudio, con la teoría que trata de explicarlo. Empiezo por mencionar que el análisis e interpretación de los hallazgos encontrados en esta investigación a través de los relatos de vida, representó un trabajo sumamente complejo. En dicho proceso se entretrejieron los sentidos, los significados, las experiencias, los saberes, las creencias, los intereses, los deseos, las añoranzas, los proyectos, las actitudes, los sueños no cumplidos de los actores escolares que fueron invitados a narrar su relato de vida, en un contexto indígena marcado por injustos procesos de desigualdad, pobreza, marginación y exclusión que adquirieron nuevos matices en este mundo globalizado.

En dicho proceso también entraron en juego mis propios supuestos, mis intuiciones y reflexiones solitarias, mismas que me llevaron a interpretar dicha realidad con los aportes de distintas perspectivas epistémicas del conocimiento antes mencionadas. De ahí que, tal como lo mencioné en párrafos anteriores, el análisis de la información tuvo como marco el actual escenario global, el cual está dando paso a importantes y complejos cambios que están trastocando los modos de ver y de hacer de los alumnos y alumnas indígenas en su espacio intrafamiliar y comunitario. Se trata de importantes cambios que se han gestado en el marco de un contexto económico que erosionó el modelo de producción fordista, de producción en masa, por un nuevo modelo de producción fragmentado y abierto a circuitos globales en que la era de acumulación primitiva llega a su fin (Robinson, 2007: 23).

En dicho contexto emerge y se fortalece la cadena productiva multinacional, junto con los importantes y distintos impactos en los contextos rurales y urbanos. Este hecho lo observamos en la rápida reestructuración de clase que está experimentado

las poblaciones indígenas⁸⁴, para este caso particular, quienes gradualmente están abandonando las actividades agrícolas por falta de interés de las instituciones del Estado para fortalecer el campo mexicano. Este hecho, sumado con el importante ascenso de inversión corporativa multinacional, ha llevado a algunos elementos de la clase campesina a incorporarse a último eslabón de la cadena productiva con su consecuente proceso de proletarización (Robinson, 2007: 24). En dicho contexto se observa que el fenómeno de globalización, no sólo está introduciendo importantes cambios en el ámbito económico, sino también el social y cultural, lo cual nos obliga a buscar nuevas formas de mirar el mundo, en que se desmantelan todas las redes normativas y protecciones del individuo (Yurén, 2011: 22).

Y es desde este posicionamiento que me orienté analizar dichos hallazgos, mismos que son abordados con mayor profundidad en los siguientes sub-apartados.

5.1 Desigualdad, pobreza, marginación y exclusión de las poblaciones indígenas en el contexto de la globalización

La globalización representa, como he mencionado, un fenómeno multidimensional que comporta complejos cambios en diferentes ámbitos de vida, sobre todo, en lo social y cultural de nuestro tiempo. Se trata de cambios globales que están modificando el mundo en que vivimos, los cuales están dando cauce a importantes y renovados procesos de desigualdad, marginación y exclusión de los sectores vulnerables de la población, entre ellos los indígenas. Este hecho lo observamos a partir de la emergencia de un sector que moldea un nuevo consumo basado en el status, a los que muy pocos puedes acceder, (Robinson, I, 2007: 23-48). Se trata de un escenario global que está provocando además, drásticas transformaciones en los espacios tradicionales socializadores para los alumnos y alumnas indígenas (para este caso particular) como la familia desde la crianza familiar, la escuela y su

⁸⁴ Recordemos que al sector de la población indígena desde el México independiente se le endosó el nombre genérico de “campesino”, sin que ésta fuera su condición real, sin embargo un importante número de población de dicho sector centró sus actividades económicas en el campo, lo cual llevó a que se arraigara dicha manera de nombrarlos.

debilitamiento en su capacidad de actuar, ante demandas formativas que mutan constantemente en un mercado flexibilizado, y con un creciente desarrollo socializador virtual que la desplaza gradualmente (Zaccagnini, M. 2002: 6-10).

Se observa un espacio virtual que está siendo potenciado por una revolución tecnológica que promueve nuevas estrategias de homogeneización y estandarización cultural a la que se le ha denominado, aculturación virtual (Jolis, 2001) pero también nuevas formas de estructurar el desarrollo tecnológico y, por consiguiente, nuevas estructuras de poder, cuyos efectos van más allá de una marginación social. Se trata de una nueva etapa del capitalismo, la cual, lejos de resolver los actuales problemas sociales que padecen los sectores vulnerables de la población, los ha trastocado de tal manera que los enfrenta a retos inimaginables, así como a la emergencia de nuevas manifestaciones de desigualdad. En nuestro país en particular, la población indígena ha sido el sector más agraviado lo cual se observa en la situación de desigualdad, de pobreza y de marginación en que siguen instalados desde tiempos ancestrales.

5.1.1 La desigualdad, fenómeno multidimensional y su impacto en lo socio-económico y cultural en la población indígena

El que en una sociedad democrática se acepte la existencia de pobreza extrema, existiendo los medios para hacerla desaparecer, es claramente discriminatorio. (Insulza, 2015)

Por principio quiero destacar que la desigualdad representa hoy en día una problemática social que ha crecido y ha adquirido matices renovados a lo largo de las cuatro etapas del capitalismo a las que alude Robinson (2007), al amparo de disposiciones normativas y acuerdos de grupos hegemónicos que benefician a quienes más tienen. En los últimos años la desigualdad se ha ido posicionado de manera gradual, como un tema central no sólo a nivel nacional (México), sino regional (Latinoamérica) hasta alcanzar una dimensión global. En la actualidad se observa que los países más desarrollados de la región están enfrentando condiciones crecientes de desigualdad y acumulación de riqueza en unas cuantas

manos, al tiempo que se excluyen a importantes sectores de la sociedad (Insulza, 2015: 14).

Siguiendo los planteamientos del mismo autor, resulta importante poner en texto que el problema de la desigualdad no se expresa solamente en la diversidad de ingresos de las personas, sino que comporta un fenómeno multidimensional que involucra actos de discriminación de clase, de raza, de género, de origen geográfico, de capacidad física, entre otros. Este hecho muestra que ser mujer, ser pobre, ser indígena, migrante, trabajador informal, entre otros grupos categóricos, significa tener una posición desventajosa por el hecho mismo de ubicar a estos grupos en una posición vulnerable ante el abuso, la exclusión y la discriminación (2011: 14). Insulza retoma los planteamientos de Tilly, quien destaca que la desigualdad tiene dos rasgos importantes: 1) es categórica porque afecta a una categoría de seres humanos con una naturaleza que es durable, dado que no es transitoria ni incidental (Tilly, 2007, en Insulza, 2015: 24).

2) tiene como componente observable y verificable a la discriminación, la cual afecta de manera importante el bienestar de grupos de personas, tanto en su bienestar material, como en sus oportunidades y en el ejercicio de sus derechos. Esto quiere decir que la desigualdad es un fenómeno que va más allá del ámbito económico, dado que tiene implicaciones en lo político y lo legal. En el discurso dado por el Fondo Monetario Internacional, dicho organismo reconoció que el tema de la desigualdad ha dejado de ser sólo un tema de justicia social, desde el momento en que se le considera como un obstáculo para el crecimiento (FMI, 2011, en: Insulza, 2015: 18). En ese sentido el mismo autor identifica un conjunto de desigualdades que también se consideran categóricas y durables; entre ellas: el desigual acceso a servicios públicos, el derecho a la educación; las condiciones insuficientes en el ejercicio de los derechos humanos, como el acceso a la justicia y a la libertad de expresión.

En las citadas manifestaciones de la desigualdad también se encuentra el trabajo informal, el cual precariza la condición laboral de los trabajadores en su empleo, en su ingreso y en la privación del derecho a la protección. Así también identifiqué las desiguales posibilidades en la participación política, lo cual se refleja tanto en el sufragio, pero sobre todo, en la posibilidad de incidir en las acciones de las políticas públicas (Inzulsa, 2015: 26). Esta última manifestación de la desigualdad resulta importante subrayarla, dado que este hecho llevó a identificar el importante vínculo que existe entre desigualdad y gobernabilidad. En relación a dicho vínculo se observa un creciente malestar ciudadano y descreimiento en relación al modo en que operan las instituciones, quienes han favorecido a grupos fácticos que han incrementado exponencialmente su riqueza, y consecuente crecimiento de la brecha entre pobres y ricos.

De igual manera, el ámbito educativo está atravesado por la desigualdad, la cual no sólo involucra las desigualdades estructurales que afectan a sectores más pobres, dentro de ellos los indígenas, sino al grado de herencia del capital educativo (Inzulsa, 2015: 26). En esta idea retomo los planteamientos de Bourdieu para traer al texto en este análisis el concepto de “capital cultural” y las tres formas que lo determinan, siendo éstas: el estado incorporado, el estado objetivado y el estado institucionalizado (Bourdieu, 1979: 4-10). Si bien asumo que los tres estados del capital cultural están vinculados de alguna manera, quiero centrar la atención en el estado incorporado de dicho capital.

El citado estado encabeza la lógica de transmisión del capital cultural, desde el momento en que se reconoce que el tiempo para realizar la apropiación del capital cultural está determinado por el capital cultural incorporado, y que éste a su vez se da en las familias a través del efecto Arrow (2011: 8). Bourdieu plantea que a través de dicho efecto el conjunto de bienes culturales que forman parte del ambiente en que nace cada persona, éstos ejercen un poder educativo con su sola presencia en el entorno familiar. Dicha situación permite identificar que los sujetos que nacen en

contextos empobrecidos, muestran una desventaja de origen en relación a quienes nacen en contextos económicamente favorecidos.

En esta idea concluyo que son muchas las manifestaciones de la desigualdad que encarna la población indígena (para este caso particular). Sin embargo, centrándome en los resultados que arrojó esta investigación, pongo especial énfasis en los cuatro tipos de desigualdad que están experimentando los alumnos indígenas que asisten a la escuela secundaria, junto con sus respectivas familias. Estos tipos de desigualdad están afectando de manera significativa la experiencia escolar de los alumnos indígenas, así como los distintos procesos formativos que los constituyen. Los tipos de desigualdad que ganaron relevancia en el contexto de estudio son: 1) la desigualdad en el desarrollo de los pueblos indígenas; 2) la desigualdad en la posición desde donde nombramos al otro; 3) la desigualdad en los derechos de la mujer indígena; y 4) la desigualdad en las oportunidades educativas de dicho sector de la población.

5.1.2 Desigualdad en el desarrollo de los pueblos indígenas

Inicio este apartado afirmando que el común en la historia de los pueblos indígenas ha sido el sometimiento, la explotación, el maltrato y la marginación sistemática. Se trata de hechos y situaciones que han marcado a este sector de la población como una sombra que los envuelve y los consume. Identifiqué además, que dicha condición de desigualdad ha tenido lugar, no sólo a partir del inicial capitalismo primitivo al que alude Robinson (2007). Ésta se ha gestado desde la época prehispánica, en que ya existía una sociedad indígena elitista o jerarárquica, la cual se regía por el fenómeno de centralidad; es decir, por la formación de espacios privilegiados en donde se concentraban actividades rituales, administrativas y económicas en el ejercicio de la vida política (García, 2005: 23).

Dicha sociedad indígena elitista, tal como lo mencioné en el capítulo contextual, ejerció el poder sometiendo a pueblos vecinos a través de tributos que debían

ofrecer al rey del *altepetl* o señorío, lo cual dejó a sus tributarios en condición de desigualdad, pobreza y opresión. Recordemos que en dicho apartado señalé que la estructura de poder establecida por las sociedades prehispánicas fueron aprovechadas y resideñadas por los españoles para facilitar la explotación y catequización de los pueblos indígenas. De ahí que uno de los motivos por los que se agudizaron los procesos migratorios por parte de la población indígena, fue precisamente dichas exigencias tributarias. Estos hechos nos dicen que la desigualdad en la distribución de la riqueza ha sido la constante desde tiempos ancestrales. Se trata de un fenómeno social por demás injusto que se ha nutrido de actos de barbarie, de robo, de usurpación, de explotación, de maltrato y de muerte, por parte de los grupos hegemónicos.

La población indígena del municipio de Cuetzalan en donde se realizó esta investigación no fue la excepción, en capítulos anteriores di cuenta que en el contexto de las Leyes de Reforma expedidas en la época del México independiente, arribaron al municipio gentes venidas de lugares lejanos que se apropiaron de tierras en un hecho forzado, sangriento e injusto, en que la población indígena se vio obligada a refugiarse en zonas hostiles para la vida y el trabajo. Los saldos de dichos hechos se han mantenido latentes hasta nuestros días, lo cual se observa en acciones de explotación, violencia y maltrato que padece dicha población, aunque no con acciones tan visibles como en tiempos de la colonia, pero igualmente injustos.

Estas situaciones quedaron registradas en los relatos que dan cuenta de la explotación que sufren las madres indígenas que se emplean en las labores domésticas en la cabecera municipal. Mujeres que trabajan jornadas que sobrepasan las 8 horas reglamentarias (de 8 de la mañana a 6 de la tarde) por un pago diario de 70 pesos, teniendo que regresar caminando hasta su comunidad para que su dinero les rinda. Así también fue posible observar que cuando dichas mujeres optan por trabajar en el campo los días que no van a trabajar en la cabecera municipal, a éstas les pagan 3 pesos el kilo de corte de café, y los 21 kg que

alcanzan a cortar al día se traducen en 63 pesos, teniendo que regresar a hacer las labores propias del hogar. Otro hecho más de explotación que se observó en campo, fue el pago que recibía la madre de Ana Karen por planchar 1 docena de ropa en la cabecera municipal (1 peso la pieza), teniendo que llevarse todo el día y parte de la tarde para planchar 60 piezas, para obtener como pago 60 pesos para apoyar al gasto familiar.

Por su parte los hombres indígenas también padecen la explotación y la discriminación. En tiempos de corte de café tienen que llevarse todo el día para cortar lo equivalente a 1 costal (100 Kg), del que también reciben 3 pesos el kilo, con la diferencia que ellos no realizan otra actividad, como es el caso de las mujeres indígenas. Cuando no es tiempo de corte de café los hombres de la comunidad trabajan por jornal,⁸⁵ el cual les pagan a 50 pesos. A este tipo de acción CONEVAL le denomina “discriminación pura”, la cual no siempre se le vincula con la falta de oportunidades laborales, sino también con la desigualdad en los ingresos que reciben las personas dependiendo de su origen. Un ejemplo ilustrativo de esta situación se observa en los ingresos que perciben los trabajadores del sector agrícola, los cuales son mayores en relación con los que recibe la población hablante de una lengua indígena: 1961 pesos y 886 pesos respectivamente (CONEVAL, 2014).

Se trata de una diferencia de más del doble de cantidad que se otorga a quienes no son de origen étnico por la misma jornada laboral. Al respecto Esquivel señala que la discriminación y la exclusión del proceso de desarrollo de la población indígena ha sido sistemático; mientras el 38% de la población indígena vive en pobreza extrema, el porcentaje de población en general que la padece es inferior al 10% (Esquivel, 2015: 32). De igual manera la tasa de pobreza extrema para la población indígena es 4 veces más alta en relación a la población en general. A este dato hay que agregar que 3 de cada 4 hablantes de la lengua indígena son pobres. Más aún,

⁸⁵ El jornal en este contexto es entendido por el trabajo que el hombre indígena realiza en el campo en terrenos ajenos, teniendo como actividades: deshierbar, abonar, podar matas, entre otras actividades propias del campo, las cuales inician a las 6 de la mañana y concluyen a las 5 de la tarde.

hoy en día se observa que se ha agudizado la polarización del ingreso en el actual escenario global, en que como hemos dicho, se promueve la marginalización cultural y la privación y explotación económica de los sectores más vulnerables.

Estos datos muestran que el desarrollo de los pueblos indígenas ha sido desigual a lo largo de la historia, el cual ha estado marcado por su condición étnica, en que además se les ubica desde una perspectiva deficitaria, es decir, como vidas residuales, desprovistas de valor, de las que se puede echar mano para beneficiar a otros y dejarlos al margen de los beneficios del desarrollo que por derecho les corresponde. Dicha situación se ha visto agravada en el contexto de la cuarta época denominada, del “capitalismo global”, cuyo objetivo está orientado, como se ha dicho, a “maximizar utilidades” a costa de la explotación de la población vulnerable de nuestro país, dentro de ellos, los indígenas. Este hecho ha provocado en el contexto de estudio, el abandono del sector primario de la economía y el fortalecimiento del sector terciario, ante un contexto global en que el capital se transnacionaliza, así como sus procesos de producción, todo ello con la fuerte tendencia a generar mayores utilidades para la nueva élite gerencial.

Dicha élite global gana centralidad al amparo de un Estado transnacional que promueve regulaciones flexibles que permiten que su capital se mueva por todo el mundo, buscando siempre los sitios más ventajosos para producir utilidades (mano de obra barata, desregulada y causalizada mundialmente, bajos impuestos, entre otros). Investigadores de la OXFAM⁸⁶, México, identificaron que en 2015 que, pese a que la profundización de la desigualdad económica se posicionó como la tendencia más preocupante en México, ésta se sigue reproduciendo de manera alarmante. Actualmente existen en México 16 millonarios en México, y los 4

⁸⁶ La organización que hoy es Oxfam México nació como Fundación “Vamos” en 1996, integrada por líderes y directivos de ONGs y redes de la sociedad civil con una larga trayectoria en el campo del desarrollo social y los derechos humanos. La relación con la confederación internacional Oxfam arranca formalmente en 2007, a manera de aliado y observador, tiempo en el cual, ambas organizaciones encontraron coincidencias ideológicas, entre ellas, la visión de una sociedad más justa, que viva y se desarrolle en equidad.

principales multimillonarios⁸⁷, a decir por Esquivel, podrían haber contratado a 3 millones de mexicanos pagándoles el salario mínimo, sin perder un solo peso de su fortuna (Esquivel, 2015: 8). México es además el país que tiene los más altos porcentajes en términos de desigualdad de los países muestra, ocupa el lugar 87 de 113⁸⁸.

Estos datos permiten inferir lo lejano que se encuentra el ideal de que los pueblos indígenas lleguen a alcanzar el beneficio del desarrollo económico en condiciones de igualdad que legítimamente les corresponde. A pesar de ser el sector más explotado de la población nacional, representa el grupo social que a lo largo del tiempo ha estado excluido del disfrute del desarrollo económico del forman parte. Este hecho ha traído aparejado consigo lamentables consecuencias en los distintos ámbitos de su vida presente y futura, de manera particular, en el rubro educativo en que, como veremos en un apartado más, nuestros sujetos de estudio también experimentan distintas manifestaciones de desigualdad.

5.1.3 Desigualdad en la posición desde donde nombramos al otro

Consideré importante incluir un apartado que pusiera en texto la desigual situación que históricamente ha existido en relación a la manera de nombrar al “otro”, particularmente, cuando se hace referencia a la población indígena. En esa idea sostengo que la manera en que nombramos al “otro” trae aparejada un despliegue de acciones y formas de relación que no siempre se dan en términos de igualdad y respeto. Tal como lo expresé en el capítulo teórico, no todas las culturas parten de las mismas posiciones para reconocerse en sus diferencias. Desde tiempos ancestrales los grupos en el poder se han facultado para reinventarse frente al otro, frente al pobre, al bárbaro, teniendo como estandarte el concepto de “diferencia” del que mencioné en los primeros capítulos de esta investigación, situación que ha

⁸⁷ Carlos Slim (telefonía) Germán y Alberto Balleres (industria minera) y Ricardo Salinas Pliego (TV Azteca, Iusacell y Banco Azteca).

⁸⁸ *Ibíd.*

llevado a que en nombre de la diferencia se hagan distinciones clasificatorias y discriminatorias.

Desde tiempos remotos en que se construía la historia oficial de los pueblos, se manifestó una fuerte tendencia a enaltecer los valores nacionales que de *facto* excluyeron otros modos de vida (García C. *et al*, 1999: 9). Los parámetros clasificatorios que se han generado en todos estos años han tenido como rasgo distintivo una mirada eurocentrista (para el caso de Europa) y mestizofílico (para el caso de México) asumiéndose éste último como el ideal positivo del mestizaje, o como un hecho deseable de unificación de lo hispano y lo indígena (Rebolledo, 1977: 15). A partir de la época prehispánica y hasta el momento actual, se mantienen vigentes las primeras etiquetas asignadas a la población conquistada. Transitamos por un periodo de conquista a una época vida independiente hasta llegar al período de la modernidad y a dicho sector de la población se le siguió nombrando como “indio”, concepto que además connota una posición de atraso, de desventaja social, como personas ignorantes que debían aspirar a una entidad abstracta (Aguirre, 2009: 26).

Arribamos al actual contexto global y pese a los avances que se han tenido en términos legislativos⁸⁹, se les sigue nombrando como: “indios” o “indígenas” desde una posición distanciada e igualmente dominante y estigmatizante, en que sus derechos quedan eclipsados ante una nueva realidad que los agobia y los deja en la desesperanza. A través de esta investigación fue posible identificar a los dos grupos etarios de este sector de la población que padecen en mayor medida estas etiquetas lacerantes, con sus consecuentes prácticas excluyentes, siendo éstos: los alumnos y alumnas indígenas y madres de dichos actores escolares. Los alumnos investigados expresan su descontento por el hecho de ser nombrados por maestros y compañeros de la escuela secundaria, como los de “rancho”, los “indígenas”, los “de comunidad”, con las invariables prácticas discriminatorias que reciben.

⁸⁹ Cfr. Art. 2do y 4to de la Constitución Mexicana con sus respectivos apartados.

Otros más de los calificativos igualmente excluyentes que identifiqué, fueron dados por algunos docentes de la escuela primaria intercultural bilingüe, quienes asignaron las primeras etiquetas a Sabino, al nombrarlo “tonto”, flojo”, “guerroso” y “desatento”, por su sola condición de monolingüe en lengua náhuatl. Ambos alumnos interiorizaron de manera distinta la forma excluyente en que se les nombraba en la escuela secundaria, Sabino lo asumió como un hecho real, aunque ofensivo para él, en tanto que Ana Karen mostró su descontento al expresar que no sabe quién los nombró indígenas, pero que si es para reconocerlos, está bien, pero si es para humillarlos que no lo veía justo al expresar: “todos somos iguales”⁹⁰. Las madres indígenas que se emplearon en las labores domésticas también expresan su descontento y tristeza por la manera en que se les nombra y trata en su trabajo, en entrevista una de ellas expresó:

“...si la patrona está enojada y me regaña, todavía me dice: ¡hay de ti si me respondes, india igualada!...entonces mejor me quedo callada, porque si hablo me va peor” E.MF

En esta expresión se observa una etiqueta peyorativa que vulnera la dignidad de la mujer indígena, en tanto que dicho actor social asume esta acción de manera sumisa, bajo la amenaza de recibir un trato violento si responde, porque además daría por sentado que si lo hiciera sería una “india igualada”. Esta situación dejó a dicha persona en posición de excluida, sin derecho a opinar, silenciando su derecho a recibir un trato respetuoso. Desde el momento de nombrar a la señora con quien trabaja como “la patrona”, a partir de ese momento la mujer indígena se ubica en un estatus inferior respecto a la persona que la emplea, lo cual puede explicarse por haber interiorizado a lo largo de su vida el estigma de ser una persona sin estatus, una vida desvalorizada y olvidada.

Este hecho se ve agravado por una parte de población urbana quien, desde una posición colonial, segrega, estigmatiza, margina y excluye a la población étnica del

⁹⁰ Opinión recuperada en entrevista por AK, quien constata la explotación que de la que es víctima su madre.

municipio. En otra entrevista una madre expresó que cuando empezó a ir a la cabecera municipal todas las personas le decían “María” en el tianguis dominical, al respecto destacó:

“Yo no sabía por qué todos me decían ¡quítate María! o ¿qué vendes María? o ¡súbete María!, cuando me regresaba en la camioneta, si yo no me llamo María. Con el tiempo entendí que nos llaman así a todas las mujeres que venimos de la comunidad”.
E.MF.

Estos hechos muestran el rasgo multidimensional en las prácticas de exclusión y discriminación que padece la población indígena en esta región serrana. Una de ellas, como hemos mostrado, tiene que ver con estas maneras en que se le nombra a la población indígena cuando entra en contacto con la población mestiza. En dicho contexto se observó una situación contradictoria cuando por un lado, una parte importante de la población de la cabecera municipal nombra y se relaciona con la población indígena desde una perspectiva colonial⁹¹, que minimiza, excluye y posiciona a dicha población en un nivel de atraso o deficitario. Sin embargo, por otro lado estas mismas personas enaltecen a dicha población con el turismo que llega a este rincón serrano, a quienes los muestra como piezas de museo que hay que conservar, perdiendo de vista el dinamismo cultural que esta población está experimentando.

En torno a estos puntos de reflexión saltó a la luz la interrogante ¿quién decidió nombrar a estos grupos como indígenas? como respuesta encontré las siguientes conceptualizaciones venidas de antropólogos decimonónicos, así como una más reciente venida del CONEVAL:

⁹¹ La “colonialidad”, a decir por Maldonado, persiste, no como estructura política ni administrativa, sino como estructura de la percepción, conceptualización y práctica de la diversidad desde una posición dominante, la cual se ha extendido hasta dar lugar a una colonialidad del saber (Maldonado, 2007, en Mateos, 2011) con la influencia de actores hegemónicos que históricamente han organizado las áreas del conocimiento institucionalizado.

“Propiamente un indio es aquel que además de hablar exclusivamente su lengua nativa, conserva en su naturaleza, en su forma de vida y de pensar, numerosos rasgos culturales de sus antecesores precolombinos y muy pocos rasgos culturales occidentales”.

Por otro lado Miguel León-Portilla) expresó:

“...en nuestro medio, cuando se pronuncia la palabra indígena, se piensa fundamentalmente en el hombre prehispánico y en aquellos de sus descendientes contemporáneos que menos fusión étnica y sobre todo cultural tienen con gentes más tardíamente venidas de afuera” (1966: 342).

En tiempos actuales la definición oficial de población indígena en México propuesta por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, considera como indígena:

“...a todas las personas que forman parte de un hogar indígena, es decir, aquel en el que el jefe o la jefa, su cónyuge o algunos de los ascendientes (madre o padre, madrastra o padrastro, abuelo (a) bisabuelo (a) tatarabuelo (a) suegro, que es HLI”. (CDI, 2012: 10).

En relación a dichas conceptualizaciones asumo que se trata de definiciones colonialistas, aunque más eufemística la que plantea León Portilla, quien menciona que en el imaginario social está el hombre prehispánico que menos fusión étnica ha experimentado. Se trata de definiciones rebasadas, reificadas y esencialistas, dado que existen grupos que han reafirmado su condición étnica después de haber perdido la lengua indígena (Bartolomé, 1997: 84). Observo además que en estas definiciones no se identifica el dinamismo cultural que envuelve a dicho sector de la población, lo cual da lugar a una errada interpretación de la realidad en relación a los mismos, al considerarlos como grupos monoculturalmente definidos, en que se desdibuja que dicho sector de la población ha estado expuesto a lo largo del tiempo a distintas influencias culturales (García, 2005).

Concluyo este apartado sosteniendo que la desigual posición desde donde nombramos a la población indígena, ha tenido fuertes implicaciones en el proceso formativo de dicha población, en particular, en los alumnos y alumnas que asisten a la escuela secundaria. En ese sentido planteo que la población indígena no necesita de una actitud misericordiosa por parte de la población en general, lo que ellos piden y exigen, es el respeto a sus derechos que legítimamente les corresponde, para que puedan tener una vida justa, sin fundamentalismos ni esencialismos, pero sí con la participación y disfrute de un desarrollo en un marco de igualdad de derechos.

5.1.4 Desigualdad de derechos de la mujer indígena

“De lo que estoy clara es de cuando yo hago un cambio en mi conciencia, es a partir de que yo me doy cuenta, a los 13 ó 14 años, de que algo andaba mal en relación al ser mujer, yo descubrí que había injusticias en contra de las mujeres. porque no se me preguntaba si quería casarme a esa edad, porque muchas cosas que pasaban me parecían injustas por el hecho de haber nacido mujer...”

Marta. Mujer mixte de la organización Naaxwiihy

Una más de las desigualdades identificadas a través de los relatos de vida que construí en torno a los actores escolares antes citados, está asociada a la visible asimetría en el disfrute de los derechos de las mujeres indígenas de este rincón serrano, en relación a los hombres de su mismo grupo étnico, lo cual se traduce en una desigualdad de género. La mujer indígena, además de enfrentar la desigualdad en cuanto a las condiciones de bienestar social debido a su agravada condición de pobreza, ésta se ramifica hacia nuevas manifestaciones de la misma. Una de ellas tiene que ver con el ejercicio de sus derechos en el espacio intrafamiliar, el cual se ve opacado en el marco de un exacerbado patriarcado que las oprime a través de indignantes actos de violencia y maltrato.

Una manifestación más de desigualdad la identifiqué en las asimétricas e injustas condiciones laborales que las mujeres indígenas experimentan en el día a día, no

sólo en la cabecera municipal en donde se emplean prioritariamente como trabajadoras domésticas, sino además en relación al trabajo que realizan en su propia comunidad, dado que en su afán de hacer frente a su lastimada condición de pobreza, realizan múltiples actividades fuera de la casa, la cual no las exime de las obligaciones que tiene en el espacio intrafamiliar (lavar, moler, echar tortillas, la crianza de los hijos, entre otras obligaciones).

Cuando trabajan en el campo, ellas tienen que luchar porque se les pague la misma cantidad que a los hombres en cuanto al corte de café, por citar un ejemplo. En el trabajo de campo la mujer indígena padece, además de la “discriminación pura” que menciona el CONEVAL (2014), la desigualdad laboral de género. Esta situación la documenté en campo al observar que la mujer que decide ir “al corte”, tiene la obligación de llevar a sus hijos con ella y dejar resuelto la alimentación de sus hijos y de su esposo para no recibir fuertes reprimendas por no prever dicha situación. Se trata, como se ha dicho, de una lucha de muchos frentes que la mujer indígena se ve obligada a encarar en los mundos de vida en los que entra en contacto (intracultura y *altercultura*). En los contextos intrafamiliar y comunitario, las desigualdades que encarna dicho actor social tiene su origen desde su propio nacimiento.

Esta situación se explica a través de prácticas que ya se han hecho costumbre en esta región serrana, en que los padres hereden sus propiedades (casas, terrenos o parcelas) sólo a los hijos varones⁹², bajo el argumento de que el hombre será “cabeza de familia” y al mujer está destinada a que la mantenga el marido. A partir de esta práctica cultural las mujeres ya presentan una clara desventaja venidas de dichas concepciones patriarcales que las excluyen y las marginan. En esa idea es importante mencionar que una de las formas más importantes y recurrentes de emplearse de la mujer indígena fuera de casa, es en el trabajo doméstico, en que recibe apelativos que tiene que ver con su condición étnica: “la sirvienta”, “la muchacha”, “la indígena”, “la marchanta”, situación que la convierte en el elemento

⁹² Información recuperada en entrevistas.

considerado como “inferior” y ajeno a la familia, ya sea por su condición étnica, por sus rasgos raciales o por su nivel educativo (Barrig, 2001: 39).

Paradójicamente, la mujer indígena que se emplea en las labores domésticas se convierte en el elemento externo que más cercana está de la familia, no obstante es quien más padece la discriminación y segregación a través de distintas acciones, lo cual se muestra a través de múltiples restricciones que tiene para el uso de los espacios de la vivienda: no comparte la sala, el comedor, el baño, la vajilla, etc. Lo paradójico de este hecho es que pese a la mujer indígena experimenta una condición marcada por “signos de menos”, es quien más cerca está de la intimidad de todos: del cuidado de los niños, de los alimentos, de las pertenencias personales de la familia⁹³. Pese a dicha situación ésta sigue padeciendo la explotación, la discriminación y el maltrato, lo cual observamos en los relatos en que ambas madres manifestaron, al señalar que son mal pagadas, explotadas y marginadas, lo cual evidencia el hecho de que se deja al libre albedrío de los empleadores cuestiones tan importantes como la jornada laboral, las vacaciones, la seguridad médica (Kuznesof, 1993, en Barrig, 2001: 39).

Todas estas manifestaciones de desigualdad que encarna la mujer indígena, tanto dentro como fuera de su espacio intrafamiliar, se observan en distintos estados del país, lo cual ha detonado en la articulación de demandas de diversos grupos de mujeres que las llevan a combinar sus demandas autonómicas de sus pueblos, con sus demandas específicas de género (Hernández, 2012: 172). Dentro de las más representativas está la que tuvo lugar 1997, en el marco del Encuentro Nacional de Mujeres Indígenas denominado: “construyendo nuestra historia” y en donde asistieron más de 700 mujeres procedentes de distintos estados del país como: Chiapas, Michoacán, Morelos, el entonces D.F. Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Edo. de México, Puebla, Querétaro, SLP, Sonora, Veracruz y Oaxaca⁹⁴.

⁹³ *Ibíd.*

En dicho Encuentro este grupo de mujeres tuvo oportunidad de cuestionar las representaciones estáticas de la tradición, en que postularon el derecho innegociable de “cambiar permaneciendo y permanecer cambiando”. El segundo movimiento icónico de mujeres indígenas en la República se dio de manera paralela al movimiento Zapatista de Liberación Nacional, en 1994, en que un grupo numeroso de dichas mujeres denunciaron las desigualdades de género que viven al interior de sus comunidades, lo cual proyectó a estos personajes ante México y el mundo, como mujeres indígenas con una doble militancia: quienes luchan por la autonomía de los pueblos indígenas, y por las desigualdades de sus derechos que encarnan en sus espacios intrafamiliar y comunitario, en que viven la violencia, la discriminación y el maltrato. Al respecto Lamas destaca que las asimetrías entre hombres y mujeres significan cosas distintas en los lugares diferentes, lo cual está determinado por la variación en sus actividades, sus limitaciones y posibilidades (Lamas, 1986: 184).

No obstante, para el caso de México, gran parte de las demandas de las mujeres indígenas suelen ser comunes, las cuales apuntan a luchar, prioritariamente, por el derecho a una vida digna, libre de violencia y con plena libertad para el ejercicio de sus actividades laborales tanto dentro como fuera de casa, así como a una vida justa que les permita gozar de sus derechos desde su condición étnica y de género.

5.1.5 Desigualdad en las oportunidades educativas de los alumnos indígenas en la escuela secundaria

Cuando hablo de desigualdad en las oportunidades educativas de los alumnos indígenas que ingresan a la escuela secundaria, no estoy haciendo alusión solamente a la desigual condición en el ingreso de dichos sujetos escolares. Lo que pretendo es llamar la atención en relación a tres tipos de desigualdad que estos alumnos experimentaron durante su experiencia formativa en dicha institución. En primer lugar ubico a la desigualdad inherente a la condición étnica de los alumnos indígenas, misma que como mostré en párrafos anteriores, está atravesada por

problemas sociales de pobreza, de marginación y de exclusión social. En segundo lugar posicioné a las desigualdades estructurales, en torno a las cuales Reimers identifica: los limitados niveles de financiamiento educativo; los bajos salarios de los maestros y los escasos niveles de calidad de los programas de formación docente (Reimers, 2000: 34). Dentro de dichas desigualdades estructurales identifiqué además, el hecho de que el sistema educativo ha estado estructurado durante mucho años de tal manera que da menos a los que menos tienen, lo cual genera un círculo vicioso en que “la pobreza genera menos educación y menos educación impide salir de la pobreza” (Aguerrondo, 2002: 1). De acuerdo con el Censo Educativo que se levantó recientemente, éste muestra que 48% de las escuelas públicas carecen de drenaje, 31% carecen de agua potable, 12.8 % no cuentan con sanitarios; y 11% no tiene energía eléctrica; 61% de las escuelas no cuentan con equipo de cómputo que sirva y 80% no tienen internet (Esquivel, 2015: 34-35).

Al respecto Yurén destaca que el problema de la desigualdad educativa se ve reforzada a través del servicio educativo marginal que se ofrece a la población empobrecida (Yurén, *et al*, 2006: 4) dentro de ellos, los indígenas, lo cual se observa en las escuelas precarias, así como la endeble formación de los docentes que se desempeñan en contextos rurales e indígenas⁹⁵. Asimismo considero importante mencionar que dentro de la desigualdad estructural se encuentran los altos niveles de corrupción, lo cual ha traído consigo el ejercicio de prácticas deshonestas que se han convertido en la constante en la clase política, desde el nivel federal, pasando por estatal y alcanzando el municipal. Esta situación impide que las escuelas ubicadas en contextos marginales reciban los apoyos que han gestionado desde su propio contexto de necesidad.

⁹⁵ Para el caso de los docentes indígenas, a éstos se les daba una preparación rápida a través del curso denominado: “de inducción a la docencia”, teniendo como objetivo prioritario, castellanizar a los niños monolingües de la región. Éste inició el 1ro de marzo de 1964, con una duración de 3 meses (de diciembre a febrero). Con el tiempo ha ido variando el enfoque, no así los apoyos marginales que este nivel y modalidad educativa recibe. (Soto, R. 2005: 143).

Desafortunadamente estos hechos son vistos como un dato natural y por consiguiente, se observan como acciones reiteradas que dejan en retórica incumplida los pronunciamientos en relación a reducir las ofensivas brechas de la desigualdad educativa (para este caso). En el tercer ámbito que promueve la desigualdad de las oportunidades educativas, identifiqué a la desigualdad que ejerce la propia escuela a través de distintos actores escolares como maestros y compañeros de clase, principalmente, en que los primeros dan un trato preferencial⁹⁶ a los alumnos provenientes de hogares con mayores ingresos económicos, en relación a los provenientes de familias pobres (Yurén, 2006: 24-25).

Éste fue el caso que se mostró a través el registro anecdótico narrado por Ana Karen, en que una de sus compañeras de origen étnico recibió un trato desigual y discriminatorio por parte de un docente, respecto a un trato preferencial que recibió una alumna de la cabecera municipal por parte de éste ante un mismo hecho. De igual manera se encuentran dentro de estas prácticas excluyentes venidas de la propia escuela, las excesivas cooperaciones que piden a los alumnos, así como los uniformes y materiales que son exigidos a dichos actores escolares, quienes en más de las veces no están en posibilidad de pagar. Estas exigencias institucionales obligan a las familias indígenas a recurrir a los lazos parentales para pedir prestado, lo cual los instala en una situación de permanente endeudamiento entre las mismas.

A los alumnos y alumnas indígenas, por su parte, este tipo de desigualdades promovidas desde la escuela los empuja hacia un proceso de auto-marginación y el consecuente aislamiento de éstos en relación a sus compañeros de la cabecera municipal, lo cual se traduce en prácticas de segregación étnica. Otro tipo de desigualdad que puede ubicarse dentro de los tipos de desigualdad estructural que menciona Reimers está relacionada con el currículum homogéneo, estandarizado, inflexible y orientado hacia grupos graduados por edad, sobrecargado curricularmente y academicista, que prioriza la transmisión de los contenidos, en

⁹⁶ Cabe señalar que no podemos generalizar, porque no todos los docentes ni alumnos observan dichas prácticas excluyentes y discriminatorias.

detrimento de la apropiación de aprendizajes relevantes y pertinentes para la diversidad étnica (Pérez, 2001, Levinson, 2001).

En síntesis, todas estas prácticas desiguales gestadas desde la escuela, muestran la necesidad de tener como derecho universal inalienable, el Derecho de los grupos indígenas a recibir una educación justa, pertinente y en el marco de una pedagogía para la diversidad, al amparo de un proyecto integral que involucre lo educativo, lo social, lo económico, lo cultural y lo legal. Al respecto Franco destaca:

“Los gobiernos tienen la responsabilidad de brindar una educación para todos que garantice ese derecho que va teniendo un soporte discursivo cada vez más amplio, consensado y situado en la realidad” (Franco: 2014).

5.2 Emergencia de nuevas prácticas intrafamiliares y el abandono de otras más en el marco del actual escenario global

A lo largo de esta investigación he identificado los complejos y mutidimensionales impactos que está ejerciendo el fenómeno de la globalización en la sociedad en general y en los grupos vulnerables, en particular. Dichos cambios tienen que ver con afectaciones en lo económico, en lo político, en lo social, en lo educativo y en lo cultural, mismos que están teniendo impactos desiguales en la población nacional. Para el caso de la población en general, estos cambios se observan en la incapacidad de las instituciones para resolver sus demandas, situación que se refleja en la precarización del trabajo, la explotación que encarnan y la pérdida de bienestar social, lo cual ha socavado en la población nacional la confianza hacia las mismas. A la población en general les invade una permanente sensación de incertidumbre, un sentimiento de ausencia de futuro, y por consiguiente, de desapego y falta de compromiso para articular sus demandas a largo plazo (Tedesco, 2007: 108).

Para el caso de la población indígena que documenté a través de esta investigación, se observó que dicho sector de la población está experimentando el

desmoronamiento de sus espacios tradicionales socializadores, cohesionadores y formativos, lo cual los enfrenta a importantes desafíos para atender sus necesidades del presente. Esta situación se explica de alguna manera, por el debilitamiento del poder convocante inherente a los principios, valores y prácticas que moldeaban la identidad étnica personal y colectiva de dicho grupo étnico. En este contexto, la población de estudio, al igual que la población en general, empieza a experimentar un déficit de sentido, incertidumbre ante el futuro, lo cual genera tendencias cortoplacistas que llevan a “vivir al día”. De manera particular, todos estos espacios comunitarios e intrafamiliares están siendo trastocados por un escenario global que a la vez impide instalar formas alternas de organización que reemplacen las prácticas organizacionales comunitarias e intrafamiliares tradicionales, lo cual está generando momentos de tensión y conflicto en dichos espacios formativos.

Esta situación se ve agravada ante la incapacidad que las instituciones del Estado para articular discusiones de carácter mundial que incorporen temas locales, debido que éstas se edificaron sobre las bases ideológicas del Estado-Nación, y por consiguiente, no cuentan con dispositivos políticos institucionales que garanticen procesos democráticos en la toma de decisiones. Este hecho se hace más que evidente en la insolvencia de dichas instituciones para articular múltiples demandas sociales que están emergiendo en este contexto global (Tedesco, 2007: 104-106). Dicho déficit institucional trae consigo graves consecuencias para México (de manera particular) una de ellas compete a las decisiones que se están tomando en los distintos ámbitos de la vida nacional, las cuales no están pasando por la discusión ni concertación institucional, debido, como se ha dicho, a la ausencia de dichos dispositivos políticos que posibiliten avanzar hacia la construcción de una sociedad justa y democrática.

Lamentablemente esta situación se observa desalentadora, porque se constata que las demandas de los distintos sectores de la sociedad están siendo aplazadas y/o anuladas por un Estado que prioriza ponerse en relación a los intereses de las élites

globales, sin tomar en cuenta los particularismos que están presentes en cada rincón mundo, y que están en espera que sus derechos individuales y de grupo se vean cumplidos.

5.2.1 Pérdida de emblemas identitarios y vínculos comunitarios

A través de este apartado doy cuenta de los cambios que los sujetos de estudio están advirtiendo en relación al afianzamiento o abandono de sus emblemas identitarios. Uno de dichos rasgos tiene que ver con el fuerte debilitamiento que está experimentando el uso de la lengua indígena. Para analizar dicha situación me remito nuevamente a los hallazgos de Lombardo Toledano, quien documentó a través de la narrativa histórico-lineal, la prioridad de la cultura totonaca o Totonacapan⁹⁷ sobre la cultura mexicana (Lombardo, 1924:15), en que además se afirma que los totonacos fueron los primeros pobladores que habitaron de forma permanente y organizada esta región, dado que no existen testimonios de historiadores, como tampoco de arqueólogos que confirmen la presencia de alguna otra raza o tribu que les antecederan.

De la misma manera se tiene documentado que los pueblos de la Sierra fueron, como se ha dicho, producto de una sociedad mesoamericana tardía, que llegaron a conformar entidades históricas expuestas a diversas influencias culturales (García, 2005:85-87). En esa misma idea recordemos lo dicho por dicho autor, quien menciona que en Teotihuacán se cultivó la lengua totonaca por influencia de la huasteca del Totonacapan, pero también el mazateco-popoloca por la presencia de Olmecas y Xilancas y el náhuatl, hablado por la élite gobernante de los mexicas. Dicho legado lingüístico aún es posible observarlo a través de las cifras aportadas por el INEGI, quien posiciona a la entidad poblana como el cuarto estado con mayor número de hablantes de lenguas indígenas en la República Mexicana, antecedido por Yucatán, Guerrero, Hidalgo y México, teniendo como las lenguas más habladas

⁹⁷ Se denomina Totonacapan al territorio ocupado por los totonacas a la llegada de los españoles a las costas del actual estado de Veracruz en 1519 (Lombardo, 1924: 16).

en el estado de Puebla, el náhuatl, con 447 797 hablantes, le sigue el totonaco con 106 559; el Popoloca con 16 576 hablantes y el Mazateco con 16 045 hablantes (INEGI, 2010).

Para el caso particular del municipio de Cuetzalan, la misma fuente arroja que el 98.8% de la población indígena habla la lengua náhuatl y sólo el 0.2% el totonaco⁹⁸ (INEGI, 2010). Estas cifras muestran la influencia mayoritaria de la lengua imperial heredada por el grupo mexica, en detrimento de la lengua totonaca, situación que da cuenta del importante declive y gradual desuso de la misma en dicha población de estudio. En dicho municipio se está experimentando una alarmante pérdida idiomática en su población indígena, este hecho contradice lo publicado en julio del 2015 por el Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (CESOP) de la Cámara de Diputados, a través del proyecto “Megalópolis 2015”, que destacó: “...en un lapso de dos décadas, Cuetzalan se ubicó entre los cinco municipios de la zona centro del país donde se registraron los aumentos más altos de personas que hablan alguna lengua indígena...” (CESOP, 2015)⁹⁹.

Dicho dato queda totalmente eclipsado ante la estadística que arroja el INEGI en relación a este fenómeno lingüístico. El Instituto señala que en el municipio hay un total de 47,433 habitantes de los cuales 39,024 son indígenas y sólo 25,084 hablan la lengua indígena (INEGI, 2010). Esta situación resulta preocupante si cobramos conciencia que, como lo hemos señalado, la lengua indígena representa la “memoria histórica” de los pueblos indígenas, dado que a través de ella se transmite la experiencia y el conocimiento que dichas sociedades han construido y afianzado a través del tiempo (Bartolomé, 2006: 83). Este fenómeno de pérdida idiomática lo encontré de manera más específica, en el comportamiento estadístico que analicé a través de la encuesta socioeconómica aplicada en la escuela secundaria, objeto de estudio, en relación a los alumnos indígenas de nuevo ingreso que hablan la lengua.

⁹⁸ Aquí es posible advertir un amplio margen de error ya que existe un importante número de población de niños y jóvenes en esta región que no hablan la lengua.

⁹⁹ www.municipiospuebla.com.mx

Durante el ciclo escolar 2010-2011, la citada encuesta arrojó las siguientes cifras: 1er año grupo “A”, 36 alumnos (19 hombres y 17 mujeres); 1ro “B”, 36 alumnos (18 hombres y 18 mujeres); 1ro “C”, 34 alumnos (18 hombres y 16 mujeres); 1ro “D”, 38 alumnos (19 hombres y 19 mujeres); 1ro “E”, 35 alumnos (19 hombres y 16 mujeres)¹⁰⁰. En su conjunto hacen un total de 179 alumnos, 76 de ellos provienen de las comunidades indígenas, y sólo 47 de ellos, son hablantes de la lengua náhuatl¹⁰¹. Esta pérdida lingüística que están experimentando las poblaciones indígenas de esta región serrana tiene varios factores que la determinan. Dos de los más importantes que documenté a través de esta investigación se asocian, por un lado, a lo dicho por Bourdieu, en relación a que el Estado no brinda un espacio potencial para el consumo de las lenguas nativas, dado que existe una limitada capacidad que tiene cada capital lingüístico con que nace cada grupo étnico de competir con el mercado lingüístico estatal, las cuales están restringidas para el uso de los distintos grupos étnicos (Bourdieu, 1999).

En las escuelas secundarias generales del país, por ejemplo, no existen maestros bilingües en español y náhuatl, como tampoco una pedagogía para atender a la diversidad. En ese sentido, el segundo argumento que encuentro en relación a dicho fenómeno de pérdida idiomática, lo atribuyo de alguna manera a que los padres de las familias indígenas están optando por no enseñar la lengua materna a sus hijos. Para ilustrar este hecho retomo el comentario de un alumno que en entrevista responde al cuestionamiento de por qué no habla la lengua indígena:

“Yo le pregunté a mi mamá y a mi papá que por qué no me enseñaron a hablar el náhuatl, y ellos me respondieron que ¿para qué? ¡de nada sirve!” (E.AI¹⁰²)

¹⁰⁰ Trabajo de análisis propio en torno a la encuesta socio-económica 2010-2011, en que solicité a la Trabajadora Social que se incorporara el criterio de la lengua indígena, con el propósito de saber el número de alumnos hablantes de una lengua indígena.

¹⁰¹ Cuadro de concentración e interpretación de datos obtenidos en la encuesta socio-económica 2010-2011, aplicada a los alumnos de nuevo ingreso en la escuela secundaria general de Cuetzalan del Progreso. Elaboración propia.

¹⁰² La sigla E. significa Entrevistadora, y AI, Alumno Indígena.

Las expresiones “¿para qué?... ¡de nada sirve!”, las asocio al fenómeno que Bartolomé denomina “descaracterización étnica”, que se está dando de manera creciente en distintas regiones indígenas del país, como producto de la frecuente inferiorización material y simbólica que padecen las sociedades nativas y que las conduce –a decir del autor- al gradual abandono de ciertos rasgos identitarios, como es el caso del reemplazo lingüístico que en más de los casos los lleva a la renuncia de su filiación étnica. (Bartolomé, 2006: 73). La lengua indígena representa un importante legado cultural que en esta región serrana se ha resistido a desaparecer gracias a la contribución de los abuelos, quienes en su mayoría son monolingües en lengua náhuatl, lo cual los lleva a enseñarla a sus nietos para no quedar en el aislamiento o en la incomunicación con las nuevas generaciones de su propio grupo socio-lingüístico.

Al preguntarle a una madre de familia el por qué no enseña el náhuatl a sus hijos, respondió:

“Pues, pues... ¡por la escuela! Ahí ya no te dejan que hables la lengua indígena porque no la entienden los maestros, y como yo fui a una escuela primaria que no era bilingüe, pues la maestra me daba varazos cada vez que hablaba en náhuatl; entonces pensé, para que no le peguen a mi hija, mejor no le enseño. Pero ahora ya hay escuelas bilingües, pero yo veo que están para enseñar el español, y cuando los chamacos se van a la secundaria, allí si ya no hablan el náhuatl para nada...por eso entonces, por la escuela... ¡ajá!...por la escuela”. **(E-MAK1)**¹⁰³

La expresión de la madre indígena que responsabiliza a la escuela de llevarlos a optar por el desuso de la lengua indígena, me remitió a los planteamientos del filósofo Charles Taylor, quien argumenta que nuestra identidad la definimos en diálogo con otros significantes y aún después de que hemos dejado atrás a esos otros, por ejemplo, nuestros padres y a veces, en la lucha con ellos (Taylor 2009:

¹⁰³ Para este caso, como se ha dicho, la E. corresponde a la entrevistadora, las siglas MAK a la madre de familia indígena entrevistada, y el No. 1, porque representa la primera entrevista de cinco realizadas con la misma madre de familia.

64). Para este caso, la madre conserva en su memoria vivos los recuerdos de las prácticas y actitudes de su entonces maestra de primer año de primaria, que le llevó a internalizar una imagen dolorosa e inferiorizada como hablante de la lengua indígena, convirtiéndose en un daño que ha trascendido hasta su edad adulta, ahora como madre de familia.

En torno a dicha situación se advierten dos fenómenos que se están dando en las familias de la región de estudio: las familias que están optando por no enseñarles la lengua indígena a sus hijos, que supera en número a las familias del segundo grupo, que son las que siguen promoviendo la enseñanza de la lengua indígena como primera lengua. Este segundo caso es el que experimentó Sabino junto con sus hermanos, quienes iniciaron sus estudios de educación primaria como monolingües en lengua náhuatl, situación que los llevó a experimentar distintos conflictos en la escuela primaria intercultural bilingüe, en que paradójicamente todos ellos, y en particular Sabino, empezó a recibir las primeras etiquetas estigmatizantes por parte de sus maestros por no hablar el español. Esto es importante mencionarlo dado que un número creciente de docentes de escuelas primarias interculturales, lejos de promover la revitalización de la lengua, sólo la usan como lengua de transición para facilitar el proceso de castellanización¹⁰⁴.

Los mismos padres expresan que en varias ocasiones son reprendidos por docentes de dichas instituciones por no enseñar el español a sus hijos antes de entrar a la escuela primaria, lo cual me llevó a identificar uno de los primeros rasgos identitarios con el que Sabino ingresa a la escuela secundaria. Se trata de una parte de su identidad estigmatizada y reprimida desde la escuela primaria “intercultural bilingüe”, derivado de su condición de monolingüe en lengua náhuatl, lo cual resulta paradójico que una escuela ubicada en esta categoría, lejos de revitalizar el uso de la lengua indígena, priorice el uso del español y relegue dicha lengua a un papel subordinado.

¹⁰⁴ Información recuperada en registro del diario de campo.

5.2.2 Economía intrafamiliar: desigualdad, pobreza, abandono del campo, migración, marginación y exclusión

La economía intrafamiliar, tal como lo expresé en el apartado metodológico, representó en este trabajo de investigación una más de las categorías de análisis del espacio intrafamiliar, la cual refiere a las distintas actividades que realizan los distintos miembros de la familia, en particular el padre y la madre, -remunerado o no remunerado-¹⁰⁵ para cubrir las necesidades básicas de sus integrantes. En este sentido y en función a lo documentado sostengo que las familias indígenas de esta región serrana realizan prácticas económicas marginales, porque éstas son desarrolladas en condiciones de desigualdad, pobreza, marginación, explotación y exclusión, lo cual degrada las condiciones de vida de los integrantes de la familia, y no los instala en condición de pobreza extrema, sino que les impide salir de dicha condición de vulnerabilidad.

Habiendo ganado centralidad el concepto de pobreza, realicé una revisión en relación a dicha problemática social, Al respecto identifiqué que en tiempos pasados la conceptualización tradicional de la pobreza privilegiaba una perspectiva unidimensional, sin embargo, actualmente el CONEVAL considera las condiciones de vida en relación a 3 espacios: 1) Bienestar económico, que refiere a los bienes y servicios que puede adquirir; 2) Derechos sociales que se indican a partir de carencias de la población en el ejercicio de sus derechos para el desarrollo social; y 3) contexto territorial, que incorpora aspectos que trascienden el ámbito individual (características geográficas, sociales, cultura, entre otras). En relación a dichas condiciones de vida, el CONEVAL propone el término de pobreza multidimensional, para ponderar el rasgo multifactorial que envuelva a dicha problemática social, como:

¹⁰⁵ Cuando hablo de una actividad económica no remunerada, me estoy refiriendo al importante trabajo que la mujer indígena realiza en cuanto al cuidado y alimentación de su familia el cual no es valorado, y mucho menos remunerado.

“una serie de carencias definidas en múltiples dominios y cuyos ingresos son insuficientes para adquirir los bienes y servicios que requiere para satisfacer sus necesidades” (CONEVAL, 2004: 2).

Dicha conceptualización permite identificar las carencias que experimentan los sectores de población vulnerable en alguno de estos indicadores: “rezago educativo promedio en el hogar, acceso a servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de vivienda, acceso a los servicios básicos y acceso a la alimentación” (CONEVAL, 2004). Otro más de los aspectos a considerar en cuanto a la medición de la pobreza, es la cohesión social, debido a que dicho criterio incorpora aspectos que van más allá de la dimensión individual, al orientarse al análisis del contexto colectivo y territorial (CONEVAL, 2012: 121). Las medidas de desigualdad económica en la distribución del ingreso postulan que a mayor desigualdad en la distribución del ingreso, el acceso de la sociedad a los recursos sociales y económicos se torna más inequitativo, dando cauce a procesos de exclusión social (2012: 121).

Fotografía No. 4 “El dormitorio”



En ese sentido Easterly destaca que los países cohesionadores son los que aseguran que tanto ricos como pobres compartan los costos y beneficios del cambio social por igual, así como el disfrute de la prosperidad (Easterly, *et al*, en CONEVAL, 2012: 121). De ahí que en el marco de dichos planteamientos me adentré en la

búsqueda de información que se inscribe en este ámbito de la realidad comunitaria. Los datos encontrados coinciden con lo aportado por dos investigadores del colegio de pos-graduados, campus Puebla, respecto a la situación socio-económica de las familias indígenas de esta región serrana, quienes destacan que en el municipio de Cuetzalan del Progreso, prevalecen altos índices de analfabetismo, alto nivel de marginación, bajo índice de desarrollo humano, baja escolaridad, vivienda con piso de tierra, marginal atención en salud, alto índice de hacinamiento, y tasa de mortalidad alta (Rivadeneira, *et al*, 2005: 2).

Los relatos que presenté en el capítulo anterior ilustran estas situaciones. En cuanto al deterioro de su situación económica se identifican, entre algunas de sus causas: la falta de apoyo al campo, dado que por muchos años la economía de esta región serrana se sustentó en las actividades agrícolas, particularmente en relación al cultivo del café. Una más recaen en los programas de desarrollo social que ha emprendido el gobierno a través de los distintos niveles (federal, estatal y municipal) orientados a acortar la brecha de las desigualdades sociales, los cuales han sido fallidos. En 2014 el CONEVAL contabilizó 5,904 programas sociales en los tres niveles de gobierno: 273 federales, 3,788 estatales y 1,883 municipales, de los que sólo 323 de los 2,457 municipios contabilizados tuvieron la información disponible (UNAM, 2016: 124).

En dicha situación se hace evidente el componente de la corrupción, el cual se genera al interior de las distintas instancias (federales, estatales y municipales) al no distribuir y hacer llegar a las comunidades indígenas los recursos asignados para los fines establecidos. De ahí que estos factores, junto con algunas prácticas intrafamiliares de las que hablaré más adelante, están afectando el desarrollo de las familias indígenas de manera preocupante. En cuanto al campo, es importante señalar que el Municipio de Cuetzalan se ha distinguido a lo largo de muchos años por ser una región cafetalera, la introducción del café se dio en 1870, procedente de Córdoba, Veracruz, aunque con ciertas limitaciones debido a la falta de conocimientos para desarrollar adecuadamente el arbusto (Barrios, *et al*, 1990: 19-

29). No obstante el apogeo del cultivo de dicho producto sobrevino cuando el gobierno aplicó exenciones de impuestos, así como la radicación de empresas comercializadoras de grano que favorecieron su impulso (1990: 20).

La mayoría de hombres indígenas¹⁰⁶ se empleaba como cortador de café en tiempos de cosecha. Eran muy pocos hombres indígenas que poseían tierras, y quienes las tenían se ubicaban en la categoría de pequeños productores,¹⁰⁷ quienes además no contaban, ni siguen contando con los medios para la producción, razón por la cual se vieron en la necesidad de emplearse como cortadores. Sin embargo, de 1980 a 2003, el precio promedio de los diferentes tipos de café¹⁰⁸ fue a la baja y no logró superar los registrados en 1980, hasta el punto de tocar fondo (Rivadeneira, *et al*, 2005: 5). Estos precios excesivamente bajos no alcanzan a cubrir los costos de producción¹⁰⁹, más aún cuando se aplica la “discriminación pura” de la que mencioné en párrafos anteriores. Este hecho ha impactado en el abandono de cafetales por parte de productores y consecuente desempleo de los cortadores.

La situación se vislumbra desalentadora, sobre todo porque no se avizoran las condiciones reales que permitan superar a corto, mediano o largo plazo tal problemática. Por el contrario, lo documentado da cuenta que en cinco décadas la situación del campo ha involucionado. En 2015 sólo el 1.5% del financiamiento total de la economía se canalizó al sector rural, lo cual provocó que la población indígena emprendiera procesos migratorios por parte de los varones jóvenes y de edad media (de 20 a 35 años) y en menor proporción mujeres, aunque no en la categoría de “transnacional”, porque éstos no sobrepasan las fronteras nacionales. Se trata de un

¹⁰⁶ Me refiero exclusivamente al sector masculino de la población indígena, porque dicha actividad estaba confinada a este sector.

¹⁰⁷ Los pequeños productores son quienes poseen de 0.25 a 3 hectáreas.

¹⁰⁸ Se dice que el precio del café es determinado por la ley de la oferta y la demanda, cotizado en dólares (Rivadeneira, *et al*, 2005: 5)

¹⁰⁹ El Consejo Poblano del Café tiene registrado que la cosecha 2002-2003 se vendió a \$1.40 el kg de café cereza (hasta 1.00 en las comunidades rurales) a \$1.40 el Kg. de café cereza (hasta \$1.00 en las comunidades) y a \$7.00 el pergamino (\$6.30 en las comunidades rurales) (CPC, 2003, en Rivadeneira, *et al*, 2005: 7).

fenómeno de migración interna en torno a la cual derivé dos sub-categorías encontradas en campo: la migración intra-local y la migración interna tras-local.

Nombro migración tras-local aquella que no sobrepasa los límites nacionales, pero sí municipales, teniendo como ciudades destino la ciudad de Puebla, prioritariamente, seguida de la ciudad de México¹¹⁰. En tanto que la migración intra-local es la que se realiza sólo en la cabecera Municipal y a la ciudad de Zacapoaxtla, situación que ha dado lugar a frecuentes procesos de ida y vuelta por parte de quienes la emprenden. Dichos procesos se han incrementado recientemente¹¹¹ debido a la falta de oferta laboral de “lo que caiga” para obtener ingresos necesarios para el sostenimiento familiar. En torno al tipo de migración tras-local, ésta se observa en muchos casos como un fenómeno de la migración sin retorno, el cual apunta a identificar a aquellos sujetos que la emprenden y que por diversas razones no desean regresar más a su terruño, al lugar que los vio nacer.

Se trata de un número creciente de jóvenes que han emigrado a ciudades conocidas para ellos, en donde han desarrollado distintos mecanismos de apoyo para hacer frente a su nueva condición de vulnerabilidad. En entrevista con algunos familiares a quienes se les preguntó respecto a los motivos por los que sus familiares ya no desean regresar a su comunidad, a lo que obtuve la siguiente respuesta:

“Pues más que nada yo creo que no les gustó lo que vivieron aquí, porque la verdad aquí se sufre mucho, muchas veces nos sentimos abandonados. A veces nos van mandando algo cuando recién se van, pero como luego ya se casan por allá... pues ya no les alcanza para mandarnos y... pues ya no volvemos a saber de ellos, o a veces sólo por otros parientes que también andan por allá” EMFC.

¹¹⁰ Información recuperada en entrevistas.

¹¹¹ No existen investigaciones que muestren cifras de este fenómeno en este rincón serrano, lo afirmado lo derivamos de lo observado en campo, así como las distintas entrevistas que realizamos a distintos actores sociales de la comunidad.

Estos procesos migratorios los enfrenta a nuevas situaciones de marginación y exclusión, pero también a desarrollar nuevas y diversificadas actividades que les dan más elementos para enfrentar su tan lastimada condición de pobreza multidimensional. Caso ilustrativo de esta situación la observamos en la narrativa de la madre de Ana Karen, quien aprendió durante su estancia en la ciudad de Puebla, no sólo a desarrollar distintas actividades en el ámbito doméstico, sino a fortalecer su carácter para emprender la búsqueda de distintos trabajos, así como a identificar el fuerte vínculo que existe entre una mayor educación y nuevas oportunidades de empleos mejor remunerados. En cuanto a las prácticas intrafamiliares y comunitarias que han agravado su condición de pobreza, éstas las delimité en relación a dos importantes problemáticas de las cuales doy cuenta en los siguientes sub-apartados.

5.2.3 Ensombrecimiento de la masculinidad hegemónica indígena

En el marco del presente sub-apartado retomé unas de las preguntas que delimité para esta investigación, misma que orienté a documentar: ¿Cuáles son las prácticas organizacionales intrafamiliares que identifican a los alumnos y alumnas indígenas en su ingreso a la escuela secundaria? Misma que atendí a través de las 7 categorías de análisis¹¹², las cuales construí, como mencioné el capítulo metodológico, con el propósito de adentrarme al espacio intrafamiliar. Esto es importante señalarlo dado que a través de las mismas fue posible identificar, no sólo dichas prácticas organizacionales en el contexto señalado, sino además, emparejar dos fenómenos sociales intrafamiliares que están agudizando su condición de desigualdad, pobreza y marginación.

El primer fenómeno que identifiqué en el contexto de estudio, decidí nombrarlo “ensombrecimiento de la masculinidad hegemónica indígena”, el cual pone en la mira una problemática social que está creciendo de manera preocupante en el

¹¹² Recordemos que éstas fueron: la lengua indígena, el territorio cultural, la economía intrafamiliar, la tradición, el parentesco, la religión y la indumentaria indígena.

medio indígena -para este caso particular. Dicho fenómeno apunta a visibilizar el gradual debilitamiento que está experimentando un número importante de hombres indígenas en relación a sus atributos de proveedor único en el espacio intrafamiliar, como jefe de familia y como autoridad en dicho espacio. Para acercarme a una mayor comprensión del problema, opté por analizar dicha problemática a la luz de la teoría de la masculinidad aportada por investigadores de la FLACSO-Chile (2005), quienes destacan que los estudios de la masculinidad son recientes y están determinados a partir de la incorporación de los varones a la investigación social como objeto de estudio (Valdés, 2005: 5).

Su emergencia, entre otras situaciones, se desarrolla en el contexto las “crisis de identidades masculinas”, las cuales son resultado de los movimientos feministas y de la creciente incorporación de las mujeres al espacio público. Dicha perspectiva posibilita observar el fuerte vínculo que dicho fenómeno comporta en relación a los cambios demográficos, así como los crecientes debates legislativos que han puesto en uso discursivo en el ámbito social, los temas del feminismo y los movimientos de mujeres. Así también la aparición en los 90 de “un nuevo contrato de género” bajo el lema: “igualdad de oportunidad para las mujeres”. Todas estas situaciones en su conjunto han promovido la emergencia de nuevas imágenes de género que erosionaron los tradicionales patrones de masculinidad (Valdés, 2005: 30).

En esa idea sostengo que la masculinidad hegemónica es una construcción social que nace y se recrea en el imaginario social, la cual se reinventa, se fortalece y se reproduce a través de prácticas culturales organizacionales. Se trata de una construcción social que de manera inevitable está ligada al contexto socio-económico y cultural en el que se inscribe. En nuestro contexto (nacional, local e incluso global) existe consenso en cuanto a los rasgos que distinguen a la masculinidad hegemónica en general, la cual está asociada a “...personas importantes, activas, autónomas, fuertes, potentes, racionales, emocionalmente controladas, heterosexuales y proveedores de la familia (Olivarría, 2005: 12).

Lo paradójico de esta situación es que dicho patrón hegemónico de la masculinidad somete a los hombres a “la ortopedia de hacerse hombres”, cuyos mandatos les exige ciertos deberes, como el hecho de que se deben al trabajo, a un hogar que deben constituir, a ser jefes de hogar y a ser autoridad en su familia, teniendo como mandato complementario, el ser padres para poder alcanzar la dignidad de hombre (Olivarría, 2005: 12-14). Ser padre representa además la culminación del rito de iniciación de ser “hombre”, es a la vez la situación en que consagra la relación con su mujer e hijo. Desde la masculinidad hegemónica, el padre debe hacerse cargo de su familia y protegerla y no mostrar ningún tipo de debilidad; el padre es garante de la filiación y otorga un lugar social al individuo.

Desde esta perspectiva, la mujer indígena se ve atrapada en una condición de debilidad, en que se imbrica con la masculinidad hegemónica en una relación en que ambos se determinan y se retroalimentan. Como proveedor de la misma, el ámbito de trabajo hombre indígena (para este caso particular) está en la comunidad o fuera de ésta, y el de la mujer en casa. Este hecho deviene en una clara división sexual del trabajo, que traza límites entre lo público y lo privado (Valdés, 2005: 14) con una marcada relación jerárquica de poder. A partir de este modelo de masculinidad hegemónica se espera que la mujer obedezca al varón, que sea la responsable del hogar, de la reproducción y del cuidado y la crianza de los hijos, aceptando procrear los hijos que Dios le mande (para el caso de las mujeres indígenas).

La sexualidad de la mujer, en ese mismo contexto, es sinónimo de procrear, y su cuerpo está destinado a satisfacer las necesidades del hombre, al grado en que las mujeres indígenas de esta región han llegado a sentir que son abusadas sexualmente por parte de sus esposos¹¹³. No obstante, en tiempos actuales dichos mandatos que de igual manera han regido las prácticas intrafamiliares en el medio indígena, han empezado a erosionarse debido a distintas situaciones. Dentro de éstas se encuentra la pérdida de trabajo de la población indígena masculina, lo cual

¹¹³ Información recuperada en entrevistas con madres de familia de esta región indígena.

ha traído consigo el incremento del número de mujeres indígenas, en particular de las esposas, que se están incorporando de manera creciente al mercado laboral. No obstante, para la masculinidad hegemónica indígena esta nueva situación se avizora como un terreno peligroso, porque dicha situación pone en relación con la pérdida del honor familiar la cual queda en entredicho. En este proceso de doble vía (pérdida e incorporación), los varones ya no son los proveedores exclusivos, las mujeres se desplazan hacia su trabajo en que generan nuevos espacios de sociabilidad, se les ve en las calles, en las escuelas, en los hospitales con una creciente autonomía, sin que con ello quiera decir que esté libre de violencia.

También se observa que esta tendencia creciente de mujeres dotadas de nuevos atributos están tensionado el espacio intrafamiliar indígena. Para las mujeres que trabajan no es tarea fácil avanzar hacia su autonomía personal y laboral, porque sus obligaciones se ven multiplicadas. Para la mujer indígena, salir a trabajar las duras jornadas diarias no las exime de las responsabilidades que tienen en casa, y menos aún, cuando la violencia es la constante en su vida diaria. La mayoría de los hombres indígenas ve amenazada su hombría por el hecho de que sus esposas salen a trabajar, debido que en su imaginario está la certeza de que los lugares de trabajo se traducen en espacios de libertinaje. Dicha situación deriva en más de las veces en el ejercicio de la violencia exacerbada hacia la mujer indígena.

Este fue el caso de la madre de Ana Karen, quien al igual que otras mujeres de las comunidades indígenas, cuyas vidas se consumen entre el exceso de trabajo, una sub-alimentación y la violencia de género.

“Es triste para mí pensar que me mato trabajando para que mis hijos tengan lo mínimo para comer, y todavía me reciben a trancazos” E.MAK.

“Cuando el esposo vive ¡nunca somos libres de expresar nada! ¡Siempre tenemos que hacer lo que él diga! ¡Siempre tiene que ser primero la opinión del marido que de la señora! ¿y si no lo haces?... ¡ahí si nos va mal con los golpes!” E. MCM

En síntesis, el fenómeno que nombré ensombrecimiento de la masculinidad hegemónica indígena, está generando tensión en el espacio intrafamiliar ante un modelo de autoridad patriarcal que se derrumba. La actitud que deriva del hombre indígena que ve amenazada su masculinidad lleva fuertes dosis de violencia hacia sus esposas, lo cual convierte a dichas mujeres, -pese al avance que éstas han alcanzado en cuanto a su autonomía-, en el elemento más vulnerable del espacio intrafamiliar. De ahí la importancia de poner en texto esta grave problemática social que ha cobrado vidas de personas de origen étnico en esta región serrana, en particular, de mujeres, lo cual se traduce en una violencia de género que en no pocas ocasiones ha trascendido hasta dar lugar a feminicidios cometidos por el esposo, y que muchas veces son ocultados bajo el argumento de que “ya estaba enferma”.

En dicho contexto, y sin la pretensión de profundizar en torno a la teoría de género, dado que no es la orientación de esta investigación, me apropié de un posicionamiento en relación a dicho concepto, por el hecho mismo de haberlo identificado en el contexto de estudio. En la revisión hecha en relación a dicho tópico, encontré que el enfoque de género ha sido pensado, discutido y formulado históricamente, pero siempre en el contexto de discursos coloniales y a partir de dicotomías de lo femenino/lo masculino, en que la mujer resulta siempre el elemento colonizable, desde un modelo patriarcal (2005: 243-244). Cabe recordar que la disciplina del conocimiento que tuvo la hegemonía en cuanto adentrarse en las formas de vida del “otro”, fue la antropología, por lo por dicha razón fue desde esa perspectiva que el concepto de género se conceptualizó como:

“...el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla, desde la diferencia anatómica entre mujeres y hombres, para simbolizar y construir socialmente lo que es “propio” de los hombres (lo masculino, y lo que es propio de las mujeres (lo femenino)” (Lamas, 2000: 131-132)

Dicha conceptualización pone en el centro el concepto de “cultura”, mismo que en tiempos actuales ha rebasado su origen antropológico para convertirse en un concepto con el que se puede pensar la condición humana desde las ciencias sociales (Lamas, 2000. 132). En esta idea, Lamas destaca el rasgo taxonómico del concepto de género, dado que se orienta a clasificar a qué especie o tipo o clase pertenece algo o alguien: si se habla de mujeres, es género femenino, y de hombres, masculino. Las feministas imprimen un nuevo sentido de *gender*, para aludir a lo cultural y distinguirlo de lo biológico, lo cual, pese a que dicho concepto está entrando en uso discursivo, aún enfrenta muchas dificultades. De ahí que el concepto de género sigue privilegiando un rasgo taxonómico en el que subyace el concepto patriarcal, el cual vulnera la integridad de otros elementos de la familia, que ubican en calidad de débiles e inferiores, como es el caso de las mujeres indígenas de esta parte de la sierra Norte de Puebla.

Y regresando con el análisis de las problemáticas identificadas en el espacio intracultural, identifiqué además que se siguen instalando patrones de masculinidad hegemónica en dicho espacio, debido a la nostalgia que experimentan algunos miembros de la familia (en particular, los propios hombres y las abuelas, madres de éstos) en relación a este modelo patriarcal. Este hecho impide que se construyan nuevos patrones de autonomía en este espacio que avance en la disolución de la dependencia de sus integrantes y se consolide un modelo de familia más democrático, más respetuoso y más justo. Considero que esta grave problemática que están padeciendo las mujeres indígenas de este apartado rincón serrano, es un asunto que debe atender Derechos Humanos, a través de redes interdisciplinarias que brinden apoyo especializado.

De no hacerlo, la violencia doméstica que se ejerce en contra de las mujeres indígenas, prioritariamente, seguirá instalada como un código de resolución de conflicto en el espacio intrafamiliar, con el consecuente debilitamiento de la estructura familiar. Este hecho impide el ejercicio de los derechos fundamentales de mujeres y niños indígenas, y también da promueve el agravamiento de su condición

de desigualdad, pobreza, marginación y exclusión que históricamente han padecido. Se trata de una violencia de género que el hombre indígena ejerce hacia sus esposas, quienes en su mayoría se mantienen en estado de indefensión porque no existe en ellas la cultura de la denuncia, por temor a no ser protegidas y/o a recibir nuevos agravios por parte del esposo.

El grado de naturalización que ha alcanzado la violencia hacia la mujer indígena es otro agravante que impide avanzar hacia medidas que acaben de raíz con esta problemática comunitaria e intrafamiliar, en que familiares y vecinos permanecen callados ante hechos tan lamentables. Sólo en caso de gravedad auxilian a curar las graves heridas después de consumando el acto violento. La violencia en el ambiente doméstico de las familias indígenas es la constante, lejos de disminuir, se mantiene en estado latente pese a los avances que se tienen en materia de legislación en contra la violencia de la mujer. Dichas familias, y de manera particular las mujeres, reclaman el derecho a tener una vida plena, libre de violencia, con un Estado que garantice el cumplimiento de sus derechos individuales que les permita integrarse a la vida social y económica sin menoscabo de su condición étnica y de género, así como a disfrutar de un trabajo digno y justamente retribuido, que haga posible la instalación de un nuevo modelo de organización intrafamiliar, más equitativo y más justo.

Éste es el sueño de las mujeres indígenas de esta parte de la sierra Norte de Puebla, quienes viven el día a día con angustia y desesperanza, esperando que llegue el momento en que el disfrute de sus derechos se vea cumplido.

5.2.4 Alcoholismo, violencia y otros males en el espacio intrafamiliar

El creciente problema de alcoholismo por parte de los varones indígenas en el contexto de estudio, contribuye de manera importante a profundizar su lastimada condición de vulnerabilidad de este sector de la población nacional. Representa un grave problema social y de salud pública porque daña la salud de las personas que

lo padecen y está acabando con su vida y con la de otras personas. Dicha problemática comunitaria vulnera todavía más la endeble condición de fragilidad de algunos miembros de las familias indígenas de esta región serrana, como el que mencioné en párrafos anteriores (mujeres y niños). El alcoholismo a nivel nacional y mundial se encuentra dentro de los principales detonantes de enfermedad, lesiones, violencia –especialmente doméstica contra mujeres y niños- discapacidad, muertes prematuras (CDI, 2008:12), entre otros.

Por su importancia en el contexto de estudio, me propuse centrar la atención en esta problemática que crece de manera exponencial en algunas regiones indígenas del estado de Puebla, en particular, en la señalada región de estudio. En este sentido me parece importante destacar el hecho que en 2002 se aplica por vez primera la Encuesta Nacional de Adicciones en el medio rural, cuyos resultados se obtuvieron en relación a las defunciones vinculadas con la enfermedad alcohólica del hígado (CDI, 2008: 10-12). Los datos muestran que el consumo adictivo de alcohol ocupa el 5to lugar en relación con las 10 causas de muerte de la población rural de nuestro país. En cuanto a la proporción de defunciones en cuestión de género, ésta muestra una diferencia sustantiva. El 87% de dichos decesos son hombres y un 12% son mujeres, lo cual pondera la urgencia de desarrollar estrategias de atención integrales hacia la población masculina en torno a esta problemática.

Puebla ocupa el tercer lugar en cuanto a las defunciones asociadas a la enfermedad alcohólica del hígado, con un 5.0%, antecedida sólo por Querétaro y el Estado de México, con 5.9 y 5.4% respectivamente (CDI, 2008: 13). Los grupos etarios más afectados son los que ocurren entre los que tienen 35 y 64 años de edad, justamente en su etapa más productiva. Un hecho que por su impacto no debo soslayar, es el que refiere a la violencia que la persona alcohólica ejerce el espacio intrafamiliar (por lo general lo hombres hacia sus padres y hermanos, y con más severidad hacia las esposas e hijos). Estas lamentables situaciones quedaron ilustradas en los relatos que presenté en el capítulo anterior, en que la madre de Ana Karen da cuenta

de la manera en que en incontables ocasiones ha experimentado la violencia al más alto nivel, al grado de ser gravemente lastimada tanto ella como sus hijos.

En función a lo documentado a través de esta investigación, identifiqué una fuerte conexión, no sólo entre pobreza y alcoholismo, sino además, entre alcoholismo y violencia, en que el grupo más afectado es, como se ha dicho, es el de las mujeres indígenas, porque son ellas quienes la padecen en su expresión más dolorosa. En relación a dicha problemática me surgió esta pregunta: ¿cuáles son las situaciones que favorecen el problema del alcoholismo en las comunidades indígenas? Al respecto encontré una respuesta multi-causal. En primer lugar la encontré asociada a la condición de desigualdad, pobreza, marginación y exclusión, que por mucho tiempo ha marcado la vida de este sector de la población, debido a que los empuja al consumo de dicho enervante en un ambiente de desesperanza, abandono y olvido.

Una causa más en relación a esta problemática la identifiqué en la falta de una educación justa, pertinente, equitativa y con enfoque humano, que promueva valores éticos que actúen como cohesionadores sociales en lo individual, en lo familiar y en lo comunitario. En opiniones expresadas por algunos hombres de la comunidad, éstos asocian el consumo del alcohol con un ritual de iniciación al trabajo, sobre todo cuando éstos son adolescentes y se inician en el trabajo del campo o en el oficio de albañilería, - sus principales ámbitos laborales-. Al respecto un joven de la comunidad expresó:

“...a mí no me gustaba el alcohol, pero un día que me fui con mi tío a echar un colado a una casa, al terminar todos empezaron a tomar cerveza, pero a mí me dieron aguardiente, yo la mera verdad no quería porque no me gusta, pero mi tío me dijo, ¡éntrale, para que te hagas hombrecito!. ¡Sentí que me quemó mi garganta!, pero me aguanté porque todos se burlan cuando uno hace gestos...y así empecé a tomar...” E.JC.

Por su parte las mujeres consideran que lo que favorece el consumo del alcohol es el hecho de tenerlo accesible en el changarrito de la comunidad, y a un bajo costo (20 pesos el medio litro).

“Puede faltar frijol o jabón en la tiendita de la comunidad, pero el alcohol ¡nunca se acaba! Y los abuelitos aunque no quieran tomarlo, llegan los cuñados o hermanos y casi se lo empujan, y así empiezan a tomar todos, y todos los días hasta las 3 ó 4 de la mañana” E.MCT.

De ahí que entre factores culturales, rituales forzados o genéticos, lo que se observa es que el consumo del alcohol en la población indígena masculina va en aumento, junto con las graves consecuencias antes mencionadas. Con estos señalamientos no pretendo estigmatizar a los hombres indígenas de la comunidad que padecen de esta enfermedad, porque éstos también están siendo víctimas de la misma. Se trata de poner en la mira una problemática social sumamente compleja y que poco se ha investigado desde las disciplinas antropológica, sociológica, pedagógica y etnográfica, lo cual resulta imperativo dado que dicha problemática crece de manera exponencial sin nada que la contenga, como tampoco el ejercicio de la violencia doméstica y el consecuente recrudecimiento de su lastimada condición de pobreza, marginación y exclusión.

Es importante destacar que en la región de estudio prevalece la investigación del sector salud en relación a dicho tópico, con una fuerte tendencia a estigmatizar a quien padece dicha enfermedad (CDI, 2008: 14). Sin embargo, a través de esta investigación asumo que estas personas no necesitan de la estigmatización, como tampoco del reclamo social, lo que requieren de manera urgente es la intervención de distintos organismos públicos, Derechos Humanos, y las distintas instancias de gobierno para que diseñen acciones conjuntas, integrales, multidisciplinarias, sistemáticas y permanentes, que posibiliten avanzar hacia erradicación de esta lamentable problemática intrafamiliar y comunitaria en la región de estudio. En este contexto el problema del alcoholismo se traduce en un potencial factor de desintegración personal, familiar y social, que además los hunde más en la pobreza

y cobra fuerza vidas tanto de quienes lo padecen como de quienes son víctimas de la violencia ejercidas por parte de quienes se han sumido en el alcoholismo.

5.2.5 El rasgo pluricapaz y pluriactivo de la mujer indígena

Este apartado está estrechamente ligado a las dos problemáticas intrafamiliares analizadas en párrafos anteriores, en que fue posible observar cómo la mujer se va instalando gradualmente como jefa de familia, como el elemento proveedor y como líder moral en dicho espacio, situación que, como he mencionado, no ha estado exenta de relaciones de conflicto y violencia intrafamiliar. No obstante, esta vez me propongo centrar la atención en el creciente fenómeno de incorporación de las mujeres al mercado laboral con su rasgo pluricapaz y pluriactivo¹¹⁴. El rasgo pluriactivo lo han desarrollado en un contexto de “necesidad”, en que deben realizar distintas actividades paralelamente para cubrir las necesidades de sus hijos, en virtud de que algunos esposos no se esfuerzan trabajando para dar para el sustento familiar.

Otros más porque no ganan lo suficiente, y otro tanto, por la ausencia de éstos, o bien, porque en un acto de rebeldía, dichos sujetos han decidido no trabajar más. De ahí que el rasgo pluricapaz de las mujeres indígenas de esta región serrana viene determinado por su “saber” y su “saber hacer” (Gasché, 2011: 27) en actividades que no requieren de un saber especializado; es decir, se trata de saberes prácticos en que se combinan con su creatividad y con su imaginación, pero también a partir de conocimientos heredados ancestralmente, mismas que han enriquecido a través del desarrollo de nuevas habilidades en sus respectivos espacios donde laboran. En esa idea identifiqué que la mayor parte de las mujeres indígenas se emplean en las labores domésticas y aprenden a realizar actividades que comúnmente no realizan en su propia casa, como planchar, lavar en lavadora, preparar alimentos en estufa.

¹¹⁴ Ambos conceptos: “pluricapaz” y “pluriactivo”, los retomé del antropólogo Gasché, quien construyó dichos conceptos a través de una investigación que realizó junto con su equipo de investigadores en torno a los valores éticos que rigen la vida de los comuneros en la Amazonía peruana (Gasché, *et al*, 2011).

Es importante destacar que la mayor parte de las familias indígenas no cuentan con gas ni luz eléctrica, y por consiguiente, tampoco con aparatos electrodomésticos. Ellas cocinan con “lumbre de leña”, así llamado por ellas al espacio dedicado a la hechura de las tortillas y otros alimentos. Dichas situaciones enfrentan a la mujer indígena al reto de aprender a usar distintos artefactos que no son parte de su quehacer cotidiano en su espacio intrafamiliar. Por otro lado, también fue posible documentar en el contexto de estudio, que si bien los habitantes de la comunidad aún realizan actividades económicas relacionadas con el campo, como es el corte de café, de pimienta y de la milpa, o la “venta de ajeno” –prioritariamente, en la actualidad estas actividades ha trascendiendo a través de la práctica emergente de nuevas y diversificadas actividades económicas, en donde la mujer indígena se posiciona en un papel central.

Estas actividades están siendo determinadas por las actividades económicas que se realizan en la cabecera municipal, en donde se empezó a fortalecer el ramo turístico a partir de 2002, en que recibió el nombramiento de Pueblo Mágico¹¹⁵. La creciente afluencia turística ha dado cause al incrementado en el número de artesanas, quienes gracias a la creatividad que les ha distinguido desde tiempos ancestrales, elaboran artesanías con materiales de la región, las cuales van desde artesanías de menos complejidad en la elaboración, como: collares, llaveros, servilleteros, hasta productos que requieren de una compleja elaboración en cuanto a habilidades, creatividad e imaginación necesarias para el diseño y hechura de dichos productos. En este rubro destacan elaboradas blusas bordadas con hilo o chaquira, cuyos diseños estilísticos hacen evidente el legado prehispánico, el cual está siendo motivo de estudio por distintos investigadores.

¹¹⁵ El Municipio de Cuetzalan del Progreso, Puebla recibió el nombramiento de “Pueblo Mágico” en 2002, se trata de un programa desarrollado por la [Secretaría de Turismo](#) (Sectur) en conjunto con diversas instancias gubernamentales con tendencia a proteger y guardar su riqueza cultural (sin que éste sea un hecho). El entorno de cada uno de ellos varía desde la fuerte influencia del pasado indígena, el gran legado del antiguo imperio colonial español, la preservación de tradiciones seculares y ancestrales, e importantes lugares de acontecimientos históricos en la vida de [México](#) <http://www.wikipuebla.poblanerias.com/cuetzalan-el-pueblo-mas-magico-del-estado/>.

En estos bordados identifiqué el importante vínculo que establecen con la naturaleza, con una fuerte carga afectiva y valoral y con una belleza indescriptible que se observa en el bordado de animales distintos, en particular, aves y de flores típicas de la región. También destaca dentro de los productos de alta complejidad en cuanto a su elaboración, los huipiles tejidos en telar de cintura, chales, carpetas que venden los días domingo, sin que esto vaya en detrimento de la vendimia de sus productos del campo como chiltepín, ajonjolí, frijol, jitomate criollo, huevos de gallina de rancho, hierbas de olor, por citar algunos productos que comúnmente venden en el tianguis dominical.

Fotografía No. 5 “Vendimia en el tianguis dominical”



Al final de dicha vendimia hombres y mujeres realizan el tradicional trueque con los productos que intercambian entre “los propios” de las distintas comunidades, por otros productos que necesitan para su consumo diario, buscando siempre la equivalencia en el precio. Es importante destacar que en este contexto global que ha promovido el debilitamiento del sector primario y el fortalecimiento del sector terciario, las mujeres indígenas de esta región serrana, como hemos dicho, han emprendido nuevas y diversas actividades para hacer frente a su condición de pobreza.

5.2.6 Los saldos de la salida de la mujer indígena a trabajar fuera de la comunidad

La salida de la mujer indígena a trabajar por tiempos prolongados fuera de casa está teniendo sus saldos, más allá de la violencia que encarnan. Sus humildes casas lucen descuidadas, ropa por lavar apilada en lajas de piedra en donde comúnmente lavaban diariamente, nixtamal en espera de ser molido para la hechura de las tortillas; pero sobre todo, cada vez son más los hogares indígenas en los que crece la tendencia del cuidado de los propios durante la prolongada ausencia de la madre, en que los hijos más “grandes” cuidan de los pequeños.

Fotografía No. 6 “Nixtamal en espera de ser molido”



Durante dichas ausencias, éstos aprenden a cuidar de sí mismos, sin embargo, el llanto de los más pequeños es la constante, en que son abrazados por los más “grandecitos”. En ausencia de sus padres, éstos salen, juegan con el perrito de casa, con los pollitos, pero el llanto de los más pequeños vuelve una y otra vez¹¹⁶. Los hijos mayores recuerdan con añoranza los tiempos en que su madre los despedía cuando se iban a la escuela y se quedaban con los más pequeños, y al regreso los recibía con frijoles y tortillas calientes. Ahora en los hogares de las familias indígenas las horas ya no marcan más las rutinas, los espacios intrafamiliares indígenas están

¹¹⁶ Información documentada a través de mi diario de campo.

siendo trastocados por un capitalismo global que está dando cauce a la desestructuración la unidad familiar con sus respectivas prácticas organizacionales.

Se genera además un fenómeno social que decidí nombrar en esta investigación como “vidas apresuradas”, en que los miembros de la familia empiezan a desarrollar funciones, actividades o situaciones de manera anticipada, las cuales no corresponden con su edad biológica. Este es el caso de los pequeños de 5 y 6 años que tienen la responsabilidad anticipada de ir y regresar solos de la escuela, de cuidar de los más pequeños de 1 a 3 años; de adolescentes que salen a trabajar para ayudar al sustento familiar; de la maternidad y paternidad temprana de algunos hijos que en la desesperación de salir de dicha situación de abandono, deciden buscar una pareja y juntarse siendo unos adolescentes, con el propósito de hacer frente a su condición de abandono y pobreza. Madres jóvenes que su salud muestra un rápido deterioro, debido a las jornadas extenuantes de trabajo que realizan, tanto fuera como dentro de la casa; hombres cuyas vidas se consumen en el alcohol; personas que se convierten en ancianos al llegar a los 60 años.

Todos en su conjunto, sub-alimentados y sin un sistema salud que les atienda de manera integral en sus padecimientos. Los saldos son altos y la incertidumbre y la angustia crece en las familias indígenas ante programas fallidos emprendidos por distintas administraciones federales; sobre todo porque es bien sabido que el tejido social se articula a través de sus instituciones. Los programas orientados hacia el desarrollo y bienestar social de los sectores empobrecidos del país han sido diseñados desde una perspectiva asistencial, la cual condiciona el desarrollo autónomo de dicho grupo étnico, e impide superar las fuertes barreras de la desigualdad, la pobreza y la marginación en que se mantienen instalados.

En la década de los ochenta (1988-1994) estuvo vigente el Programa de Solidaridad (Solidaridad); de 1997 a 2012, el Programa de Inclusión Social (Prospera); de 2013 a la fecha la Cruzada Nacional contra el Hambre (Cruzada), sin que en ninguno de éstos se haya identificado un mínimo impacto en la disminución de la desigualdad y la pobreza (UNAM; 2015: 124) multidimensional que padecen los grupos vulnerables de la población nacional. Asumo a partir de los hallazgos de esta investigación, que

no se ha sabido capitalizar el rasgo pluriactivo y pluricapaz de las mujeres indígenas que documenté en este municipio serrano, rasgos que sin duda alguna garantizarían alcanzar su condición de ciudadanía y con ello gozar del ejercicio de sus derechos en materia de salud, de educación y de vivienda digna, entre otros. Existen en esta región serrana experiencias aisladas de mujeres que se han organizado para emprender proyectos auto-sustentables que están siendo exitosos. Sin embargo, dichas experiencias siguen siendo la excepción a falta de programas de desarrollo social que tengan como objetivo lograr la autonomía en esta población en los distintos ámbitos de su vida, para que con ello se abandone dicha práctica asistencialista que impide su desarrollo pleno, como individuo y como colectivo comunitario.

Para cerrar este apartado consideré importante poner en texto una paradoja fáctica que surge en torno a la mujer indígena desde su condición pluricapaz y pluriactivo. Esta situación la observé en entrevista, así como en la encuesta socio-económica en el momento en que pregunté a los alumnos de estas comunidades respecto a las actividades que realizan sus madres. Al respecto dieron como respuesta casi unánime:

“mi papá trabaja en el campo y mi mamá no trabaja en nada porque está en la casa”. E.S.E.

Esta respuesta puede tener múltiples interpretaciones: si obedece a la añoranza de la familia patriarcal, en donde prevalece ideal de antaño de un padre fuerte que sea el motor y proveedor de la familia; o si no existe el pleno reconocimiento por parte de los hijos en relación a los verdaderos esfuerzos que sus madres realizan diariamente; o si éstos mismos reprueban la salida de sus madres a trabajar, porque ese hecho se traduce en desprotección y desatención para los hijos durante sus horas de ausencia. Lo cierto es que la mujer indígena, con o sin reconocimiento social, en ella se advierte un fuerte rasgo pluricapaz y pluriactivo que la hace emerger como el nuevo actor proveedor que se encarga de proporcionar el sustento para los integrantes de su familia, sin dejar de atender las distintas tareas domésticas en un contexto de riesgo, debido a la violencia de la que son víctimas.

Lamentablemente aún se observa lejano el día en que dicha situación cambie para estas mujeres que claman por una vida mejor.

5.3 La escuela secundaria y la diversidad escolar: entre retos no resueltos y los nuevos desafíos que le impone el actual contexto global

Hablar de la escuela secundaria es adentrarse en distintos ámbitos que atraviesan la vida cotidiana en dicha institución. Sin embargo, las categorías de análisis que construí *ex –profeso* en esta investigación, permitieron focalizar la atención en situaciones específicas que marcaron la experiencia de los sujetos de estudio en su ingreso y trayecto por dicha institución. A través de la categoría de “experiencia formativa”, fue posible identificar los distintas vivencias escolares y no escolares que experimentaron los sujetos de estudio desde su particular condición étnica marcada por la desigualdad, la pobreza, la marginación y la exclusión.

Asimismo, con la categoría de: *el salón de clases*, fue posible documentar varios componentes que entran en juego en este espacio físico, como lo fue, la práctica de los docentes de las distintas asignaturas, los contenidos escolares, los distintos enfoques propuestos para cada asignatura, los esquemas de evaluación; e identificar con ello, a través de la narrativa de los propios alumnos, cómo viven su experiencia escolar en el aula en que se entretajan dichos componentes. Por otro lado, a través de la categoría *el receso escolar*, fue posible dar cuenta de algunos procesos dialógicos que los alumnos y alumnas indígenas establecieron desde su condición de alteridad, así como algunas afinidades electivas en cuanto a establecer nuevas amistades con compañeras y compañeras también de origen étnico, provenientes de distintas comunidades.

Así también, se documentó a través de la citada categoría las expectativas que dichos alumnos construyeron y su carácter evolutivo que mostraron las mismas durante su inscripción y trayecto por la escuela secundaria. Con la categoría del *marco disciplinario*, fue posible advertir el esquema piramidal de la estructura escolar que se ejerce para disciplinar conductas, el cual es visto como un rasgo esencial de la pedagogía, en donde se involucran distintos actores educativos. De ahí que en función

a lo documentado a través de las citadas categorías de análisis derivé los siguientes apartados.

5.3.1 Los programas compensatorios en la realidad marginal de los alumnos indígenas en la escuela secundaria

La actual apertura de los sistemas educativos, no sólo al resto de la sociedad, sino al sector productivo, con énfasis en la inserción en la economía global, puso en uso discursivo el concepto de “competitividad” (Reimers, 2000: 30). Países anglosajones como Estados Unidos, Gran Bretaña y Nueva Zelanda entraron en la dinámica de aumentar la competitividad y eficiencia de sus sistemas educativos. En América Latina, países como Chile y Argentina le apostaron a políticas de “discriminación positiva”; Brasil revisa sus fórmulas de financiamiento educativo a partir de las desigualdades regionales. México por su parte, puso en el centro de sus estrategias las “políticas compensatorias” (2000: 30-31) para atender a los sectores vulnerables de la población, en particular a la población indígena.

Este hecho me condujo a realizar una breve revisión de los Programas Compensatorios en nuestro país, con el propósito de dar cuenta de las acciones diseñadas para atender a la diversidad escolar desde su condición de vulnerabilidad. En esta idea encontré que éstos fueron publicados en el Diario Oficial de la Federación, el 15 de marzo de 2002 y tuvieron como marco legal al artículo 3ro Constitucional, el cual establece que toda persona tiene derecho a la educación (DOF, 2002: 31). En el marco de dicho pronunciamiento, es a través de la Ley General de Educación que se endosa la responsabilidad de generar las condiciones propicias para el ejercicio pleno de este derecho, a las autoridades educativas estatales. Sin embargo el propio gobierno federal reconoció que la ampliación de la cobertura de los servicios de educación básica, no resolvía por sí sola los problemas de rezago en regiones en que los servicios educativos son altamente contrastantes, y desiguales (Programa Nacional de Educación 2001-2006).

Ante tal escenario el gobierno federal asumió la responsabilidad de promover los programas compensatorios para la educación básica, con el propósito de atender a las poblaciones vulnerables de nuestro país e igualar las oportunidades educativas. Al respecto Yurén señala que dichos programas presentan una falla axiológica, porque "...buscan la equidad con un sentido de justicia homologadora y, por ende, no atienden la especificidad de la población y la manera en que ésta es constantemente vulnerada (2005: 2). Lo anterior lo explica como resultado de insistir en aplicar una política educativa homologadora que establece los mismos requisitos, sin considerar las históricas y profundas desigualdades que presentan los distintos sectores de la población que viven en condición de marginalidad (Yurén, 2009: 11).

Este escenario marginal fue el que documentamos en los dos alumnos indígenas en torno a los cuales se construyeron sus relatos de vida. Se trata de alumnos provenientes de familias indígenas que viven en condición de pobreza multidimensional, cuyas viviendas están alejadas de la cabecera municipal, lo cual les implica caminar diariamente largos recorridos para llegar a la escuela. Este hecho les genera un importante desgaste físico, mismo que se acentúa debido a la deficiente alimentación que tienen cuya dieta diaria que consumen es a base de tortilla, frijoles y agua o si bien les va, atole de masa. En esta situación cabe la pregunta: ¿cómo podemos esperar que los alumnos indígenas que se encuentran en esta condición tan desigual e injusta tengan una experiencia favorable hacia su propio aprendizaje?

En trabajo de campo fue posible documentar además que estos alumnos no tienen un espacio en donde hacer las demandantes tareas que les dejan los maestros de las distintas asignaturas. El único mueble que tienen ambas familias en casa, es una modesta y pequeña mesa de madera, la cual utilizan no sólo para cuando la familia se logra reunir para comer, sino para poner ahí mismo la olla con el nixtamal y la jícara para las tortillas. A falta de un mueble para hacer sus tareas, ambos alumnos se sientan en un pequeño banco de madera y sobre sus piernas colocan su libreta y de esta manera se acomodan para escribir. El caso concreto de Sabino, cuya casa

no cuenta con servicio de luz, tiene que conformarse con hacer lo que puede mientras no oscurece, porque después de las 5:30 de la tarde ya no le es posible debido a que la luz del sol ya no logra filtrarse en el cuarto en donde dicho alumno se instala para cumplir con dicha encomienda.

Una desventaja más para este alumno es en relación a que sus padres no fueron a la escuela, y por consiguiente no saben leer ni escribir, situación que está determinada por los procesos de desigualdad, pobreza, marginación y exclusión que históricamente han padecido. Este dato es importante subrayarlo por el hecho mismo de que el aprendizaje de la lecto-escritura favorece ciertas disposiciones, hábitos y actitudes para la inserción para la vida, así como una capacidad de aprender de manera autónoma y continuada (Paiva, 1993: 6). Ante dicha situación, tal como lo expresé en capítulos anteriores, Sabino y sus hermanitos recurren al hermano mayor, Vicente, quien estudia el CEBETI's, y gustosamente los ayuda en las tardes con sus tareas después de regresar de ir a vender pan.

Es Vicente quien también cubre todos los gastos de cooperación y uniformes que le piden en la escuela, sin embargo, como él expresa, “la venta de pan no da para tantos gastos de una familia numerosa”. En tiempos más actuales (2007) se instauró el programa de “Oportunidades”¹¹⁷, el cual no logró revertir la condición de pobreza en las familias indígenas de esta región serrana, dado que éstas siguen padeciendo de la falta de buenos servicios de salud, educación, así como de precarias condiciones de vivienda, de luz y de agua potable. A través de dicho programa, Sabino recibía 360 mensuales, el cual era administrado por la madre de éste, quien le daba 15 pesos diarios para ir a la escuela. Sabino ocupaba 6 pesos de ida y 6 pesos de regreso, le quedan 3 pesos. En ocasiones se regresaba caminando para juntar los 6 pesos de pasaje con los 3 pesos de cambio para comprarse unos tacos.

¹¹⁷ Es un programa del gobierno de la República que tuvo como objetivo “apoyar a las familias que viven en condición de pobreza extrema con el fin de potenciar a sus miembros y ampliar sus alternativas para alcanzar mejores niveles de bienestar, a través del mejoramiento de opciones de educación, salud y alimentación, además de contribuir a la vinculación con nuevos servicios y programas de desarrollo que propicien el mejoramiento de sus condiciones socioeconómicas y calidad de vida”. (Sedesol, 2007: 3).

Sólo de pasaje Sabino gasta mensualmente 300 pesos, el resto (60 pesos) su mamá lo administraba para completar los gastos de la casa. A Sabino le tienen que comprar su uniforme oficial y el de deportes, además zapatos y sin derecho a enfermarse porque no hay dinero para atenderlo, en la comunidad, como se he mencionado, sólo está una auxiliar de salud que fue capacitada para atender problemas “leves” como vómitos, diarreas y fiebres, pero nunca tiene medicamento¹¹⁸. Cabe precisar que cité el caso de Sabino porque la situación de desigualdad y pobreza que dicho alumno padece junto con su familia, es el común en las familias indígenas de esta región de la sierra Norte del estado de Puebla, lo cual fue posible constatar a través de entrevistas y en trabajo de campo.

Asumo que esta situación inequitativa, desigual e injusta que experimentan dichos alumnos en cuanto a las oportunidades educativas, debe quedar en un lugar prioritario de la agenda de los gobiernos federal, estatal y municipal para que dicho sector de la población escolar tenga acceso a una educación justa, equitativa y pertinente que por derecho le corresponde. No se trata de promover programas con una perspectiva asistencialista, sino apuntar hacia el desarrollo y ejercicio de políticas públicas centradas en eliminar la tan lacerante brecha de desigualdad, la cual, lejos de disminuir en tiempos actuales, se ha recrudecido.

Cierro este apartado no sin antes subrayar un error que considero grave, mismo que se observa en el documento que decretó la obligatoriedad de la escuela secundaria en 2002, el cual plantea: “...la secundaria debe hacerse cargo tanto de la desigualdad de los puntos de partida de sus alumnos como de la diversidad sociocultural de sus contextos” (documento base: 2002). Al respecto sostengo que “la desigualdad de los puntos de partida” de los alumnos que ingresan a la escuela, no es un asunto que compete a la escuela resolver, es un asunto que debe estar en la agenda prioritaria del Estado, porque es el gobierno quien debe garantizar el cumplimiento del derecho a una buena educación en condición de igualdad de derechos de dicho sector de la población escolar, sin menoscabo de su origen social.

¹¹⁸ Información recuperada en campo.

A la escuela secundaria le corresponde tener como punto de partida, a través de una pedagogía para la diversidad, la heterogeneidad de vías y formas de construir conocimiento desde las realidades locales, que posibiliten articularse con los conocimientos globales y viceversa, para con ello avanzar hacia la construcción y apropiación por parte de alumnos, de conocimientos pertinentes a su realidad particular e inscritos en esta órbita global.

5.3.2 El perfil del docente en la escuela secundaria

Consideré importante incluir en esta investigación un apartado que diera cuenta del trayecto formativo seguido por los docentes que conforman la planta docente de la escuela secundaria, objeto de estudio. La importancia radica en que el perfil docente es uno de los elementos que determina de alguna manera el ejercicio de la práctica pedagógica en el aula, lo cual gana relevancia desde el momento en que dicha práctica se traduce en un componente que da sentido y contenido a lo que sucede dentro del salón de clases. Recordemos que dicho espacio representó en este trabajo una categoría de análisis, en que a través de la misma me orienté a dar cuenta de la experiencia escolar de los alumnos y alumnas indígenas en relación a los distintos procesos formativos que experimentaron a partir de su inscripción y trayecto por la escuela secundaria.

Una vez hecha esta precisión, continúo con el proceso de dar cuenta de la heterogeneidad de perfiles que presentan los docentes de dicha institución, en que además es posible identificar los distintos caminos que dichos actores escolares han seguido para adscribirse como docentes en la citada institución. En esta idea consideré importante mostrar los datos que recuperé a través de la plantilla docente que revisé y analicé durante el ciclo escolar, 2010-2011. Dicha plantilla estaba integrada de la siguiente manera: 1 director, 17 docentes, 1 técnico programador, 1 trabajadora social, 2 prefectos, 4 elementos del área administrativa, 4 intendentes y 1 velador, que hacen un total de 31 elementos, los cuales atienden a una población escolar de 550 alumnos aproximadamente, distribuidos en 5 grupos por grado (A,B,C,D y E). Del total del personal, 15 de ellos/as se desempeñan como docentes

frente a grupo, 5 son pasantes de licenciatura, 7 tienen la licenciatura concluida y sólo 3 tienen estudios de maestría en desarrollo educativo (no titulados).

No todos imparten la asignatura acorde a su perfil profesional, situación que representa un dato recurrente en este nivel y modalidad educativa en nuestro país. De los 31 elementos que conforman la Plantilla escolar, 26 son originarios del municipio de Cuetzalan, 3 del vecino municipio de Zacapoaxtla, 1 de la ciudad de Puebla y 1 del cercano municipio de Zaragoza, Puebla. Con base en estos datos surgió la interrogante: ¿cómo se fue conformando una planta docente tan heterogénea? En entrevistas aplicadas a docentes, complementadas con los datos encontrados en la citada plantilla concluí que los maestros que laboran en esta escuela secundaria han tenido, no sólo distintos procesos formativos en el ámbito profesional, sino distintas maneras de adscribirse a dicha institución.

Dentro de este grupo identifiqué a quienes muestran como antecedente de formación docente inicial a la escuela normal o las normales rurales. Algunos de ellos trabajaban en educación primaria pero optaron, o bien, canjear su plaza de primaria por unas horas en secundaria, o continuar con su plaza de primaria y obtener unas horas en este nivel educativo, a fin de obtener mayores ingresos. De ahí que para adscribirse a la escuela secundaria tuvieron como requisito indispensable, inscribirse a los cursos de verano en la Escuela Normal Superior de Estado. Dichos docentes debían acreditar 6 cursos de verano en relación a una disciplina del conocimiento que hubiesen elegido. Una vez concluidos dichos cursos, debían presentar una tesis, por lo general en equipo en torno a una temática de su interés, lo cual representó un requisito indispensable para obtener el título de Licenciado en la disciplina del conocimiento elegida (matemáticas, español, Física, Química, Historia, Geografía, entre otras).

A decir por Ducoing:

“La Escuela Normal Superior nace en el seno de la Universidad Nacional, como expresión de un proyecto político-cultural que expresa las aspiraciones de la época en materia educativa: la organización y homogeneización de un sistema de formación de profesores que contribuyera a garantizar la ruptura con los postulados y símbolos del

régimen colonial, los cuales habrían de ser suplantados por otros: la unidad, la científicidad, el pragmatismo y la secularidad, -entre otros- (Ducoing, P. 2004).

Para el caso del estado de Puebla, mi propia experiencia me lleva a sostener que los 6 cursos de verano que debían cursarse para obtener el título de licenciado en determinada asignatura, fueron insuficientes en el objetivo de consolidar un grupo de docentes "especialistas" en las distintas disciplinas del conocimiento antes mencionadas. Sin embargo, ese fue el camino que se privilegió para los docentes o no docentes que aspiraban a obtener unas horas frente a grupo en la escuela secundaria, sobre todo, quienes se desempeñaban en actividades tecnológicas (talleres), así como el personal administrativo y el personal de intendencia. Para el caso de los dos primeros grupos (actividades tecnológicas y administrativas) éstos sólo se habían formado en carreras técnicas, y el grupo de intendencia sólo con estudios de secundaria (aunque hay algunos elementos de dicho grupo que presentan mayores grados de estudio).

Los citados actores escolares optaron por inscribirse a los ya nombrados cursos de verano en la Escuela Normal Superior, para luego, con el apoyo de acuerdos bilaterales entre el SNTE¹¹⁹ y la SEP, canjear su plaza administrativa o de personal de apoyo o intendencia por horas frente a grupo. Dentro del grupo que optó por estudiar la Normal superior también se encuentra el personal de asistencia educativa (orientación educativa, trabajo social y prefectura), quienes aspiran a tener horas de docencia, dado que éstas son mejor pagadas en relación de sus plazas que ostentan, como se ha dicho, en la categoría de "asistencia educativa".

Existen otros elementos del personal docente que trazaron caminos distintos para obtener horas frente a grupo. Algunos de ellos tienen una formación universitaria (ingeniería agro-hidráulica, licenciatura en Derecho, licenciado en computación, por citar algunos ejemplos) aunque en menor proporción. De manera más reciente están

¹¹⁹ Ubico en primer lugar al SNTE, porque dicho Sindicato fue el que asumió por muchos años la rectoría en materia de contratación de personal, situación que con la actual reforma educativa ha cambiado un poco; es decir, sólo se cambiaron las posiciones. En la actualidad primero se pasa por SEP, y posteriormente se legitima por SNTE.

quienes se han inscrito en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con sub-sede en el municipio de Cuetzalan. Cabe destacar que dicho perfil docente inicial se diversifica durante su permanencia de algunos de ellos en la institución, hay quienes optaron por inscribirse a otros programas de formación continua según la preferencia de cada docente. Otros más se inscribieron a los cursos Nacionales y Estatales en los Centros de Maestros cuando estaba vigente el esquema de escalafón horizontal que promovió la anterior reforma de 1993, mismos que tenían el rasgo de ser obligatorios para quienes participaban en Carrera Magisterial.

Hay quienes además se han inscrito a cursos de actualización a distancia, así como los que hicieron una maestría en “desarrollo educativo”, sin que al momento hayan obtenido su título, como tampoco fortalecido alguna línea de investigación, y más aún, sin que dicho estudio se haya traducido en un cambio sustantivo en su práctica docente. En este contexto se observa una heterogeneidad en cuanto al perfil profesional de los docentes que laboran en la escuela secundaria, objeto de estudio, la cual trasciende el clásico binomio con el que se hacía alusión en las escuelas secundarias del país: normalistas vs universitarios.

En síntesis, el perfil del docente en la escuela secundaria tiene además del rasgo de ser heterogéneo, ser individual y disperso, dado que no sigue un trayecto formativo debido a que cada docente ha emprendido distintos procesos formativos a partir de sus intereses y necesidades personales, sobre todo cuando estuvo vigente el esquema de Carrera Magisterial, el cual promovió la cultura dalmata, es decir, la de participar en cualquier curso sólo con el objetivo de obtener puntos. Esta situación dio lugar a perfiles docentes diferenciados en el que actualmente se observa un escaso margen de formación colegiada que promueva el intercambio y el enriquecimiento de la práctica docente.

Esta falta de espacios de formación se ve complejizada con una cultura escolar que da prioridad a actividades administrativas, como el llenado de documentos que consumen una parte importante del tiempo de los docentes. Así también están las actividades extra-curriculares como desfiles, festejos diversos, reuniones sindicales, comisiones, mismas que en su conjunto generan tensión en los citados actores

escolares en el momento en que se les exige que cubran la totalidad del programa de su asignatura en el tiempo establecido. Dichas situaciones han dado lugar a que prevalezca en los salones de clase de la escuela secundaria, una práctica docente permeada por la rutina y la improvisación (con mínimas excepciones), situación que documento con mayor detenimiento en el siguiente sub-apartado.

5.3.3 Los rasgos que identifican la práctica del docente en la escuela secundaria

La práctica docente es uno de los principales rasgos que dan un sello distintivo a la vida cotidiana en la escuela secundaria, la cual se articula con distintos aspectos educativos y procesos formativos que la van configurando, como las políticas que guían las reformas en la educación, los contenidos curriculares y perfil docente. Además del cúmulo de teorías implícitas, dicha práctica está impregnada por el pensamiento docente, en donde se entretajan representaciones, imágenes, supuestos, nociones, ideas, intenciones, proyectos, creencias, actitudes e intereses que ejercen un fuerte peso en el ejercicio de su práctica pedagógica en el aula (Barrón, 2015: 37). De igual manera en ella entran en juego “concepciones globales, preferencias personales, conjuntos complejos de argumentaciones no del todo coherentemente explicitadas ni ordenadas, ni con una estructura jerarquizada entre los diferentes elementos que la componen (Gimeno, 1989, en Barrón, 2015).

En cuanto a las políticas educativas que han direccionado la educación en México, Pablo Latapí identifica, a partir un enfoque sociopolítico 5 proyectos traslapados que han dejado su impronta en la escuela Mexicana (Latapí, 1998). En un primer momento ubica a la proyecto vasconcelista que dejó como legado, el sentido nacionalista de la educación, su carácter popular y su preocupación por la integración nacional; el proyecto socialista, que aunque efímero y cancelado, dejó una importante contribución al transferir al Estado el compromiso inalienable del carácter público de la enseñanza, la democratización de su acceso y la premisa del valor de la educación para alcanzar la equidad social. El proyecto técnico, que privilegió los valores

urbanos, la preocupación por el trabajo, la productividad, el pragmatismo y la centralidad de la educación científica¹²⁰.

Un cuarto proyecto llamado de “unidad nacional”, muy ligado el proyecto vaconcelista con pretensión de homogeneizar saberes y haceres. El quinto proyecto el de la “modernización, que es el que se mantienen vigente en el discurso político-educativo en tiempos actuales, se gestó en el marco de la globalización, teniendo como prioridad formativa la preocupación en los valores del mercado y por consiguiente, en los procesos de eficiencia y competitividad (Latapí, 1998: 21-23). Parafraseando a Latapí, se trata de una amalgama de tradiciones en donde unas no se han ido, y otras no acaban de llegar. Esta cronología de proyectos educativos traslapados refleja rupturas, contradicciones, búsquedas y adaptaciones que han enmarcado la política educativa nacional a lo largo del tiempo, los cuales han permeado la práctica docente.

Aunada a esta situación, dicha práctica del docente en la escuela secundaria ha estado matizada por los distintos procesos formativos que cada docente ha trazado, de los cuales abordé en el apartado anterior. Estos se han dado en un contexto que poco o nada favorece el intercambio de experiencias entre los mismos, como tampoco el trabajo colegiado. Es de señalar que es característico en dicho grupo docente que asuman posiciones jerárquicas en función a la asignatura o actividad que imparten. Tal es el caso de quienes imparten las asignaturas de matemáticas y español, mismos que por haber ganado centralidad en los programas de estudio, no sólo en cuanto a contenidos sino en cuanto a horas frente a grupo,¹²¹ en relación con las asignaturas del área de ciencias sociales: historia, civismo, formación cívica y ética, incluyendo a los docentes que imparten actividades tecnológicas (talleres), éstos se sienten con un estatus mayor con respecto al segundo grupo, lo cual se observa en la prioridad que se otorgan para la aplicación de exámenes bimestrales, así como en las preocupaciones centrales de la educación en la escuela secundaria.

¹²⁰ *Ibíd.*

¹²¹ Cfr. Plan y Programas de estudio de Secundaria 2006.

Dicha situación impacta en el hecho de que muchos docentes no se sientan parte de un mismo equipo (Flores, 2009: 9-10). Al margen de esta situación, lo que fue posible documentar a través de los 30 registros de observación de clase que desarrollé en dicha institución, es la prevalencia de una práctica docente permeada por la rutina y la improvisación, en que se observó un casi nulo diseño de instrumentos de planeación didáctica de la clase, así como de evaluación. Este hecho provocó que los alumnos y alumnas indígenas, de manera particular, entraran en una dinámica que involucra actitudes de obediencia, pero también de desobediencia, actos de atención, pero también de distracción, momentos de tensión y también de liberación de energía, sobre todo en tiempos posteriores a la evaluación de cada bimestre.

En el ejercicio de la práctica docente se observó además una total dependencia hacia los libros de texto, el cual se tradujo en el principal instrumento que el docente utiliza en llenar el vacío de la planeación didáctica. A través del libro de texto el docente improvisa actividades en el salón de clases, favorece el copiado de textos, la resolución de ejercicios, el copiado y coloreado de dibujos. Se trata de actividades improvisadas que consumen una parte importante del tiempo-clase. De igual manera fue posible documentar que uno de los elementos que más generan tensión en los alumnos y gana centralidad en la práctica docente, es la evaluación, sobre todo cuando se acerca el fin de bimestre y el docente tiene que entregar calificaciones.

En teoría, la evaluación es un proceso sistemático y continuo que lleva a los docentes a identificar el nivel de avance o las dificultades que los alumnos presentan en relación a los aprendizajes esperados para cada asignatura. Sin embargo, en el salón de clases dicho momento el docente lo convierte en un proceso improvisado y apresurado que se ve reducido a otorgar calificaciones y a etiquetar a los alumnos en función a sus resultados: listos, tontos y flojos, principalmente, en que éstos además son responsabilizados por los docentes de los resultados de sus evaluaciones. Para el alumno la evaluación tiene más que ver con identificar lo que el docente espera de él, con memorizar los contenidos y con “portarse bien”, con identificar y seguir la lógica de cada maestro.

Si bien el docente conoce el enfoque que orienta el proceso de evaluación, se observó que en la impartición de su asignatura, ésta no corresponde con lo que se realiza dentro del aula. En este contexto el alumno se siente atrapado en un maremágnum de información que no le es posible procesar, ante un saber fragmentado que difícilmente logra articular entre una y otra asignatura. El común en clase es la improvisación, no sólo en el desarrollo de los contenidos, sino en el momento de realizar las evaluaciones bimestrales. Este hecho pasa inadvertido por parte del personal directivo de la institución, porque en más de las veces se trata de una mutua complacencia, dado que lo que al director le interesa es entregar calificaciones puntualmente a la supervisión escolar y no tener problemas con dicha autoridad.

Para dar cuenta de esta situación, en los siguientes apartados expongo la etnografía de tres registros de observación de clase, en que a través de los dos primeros es posible identificar los procesos rutinarios e improvisados que son desarrollados por los docentes de dos asignaturas dentro del salón de clases, en los distintos momentos del proceso formativo de los alumnos. El tercer registro doy cuenta del desempeño del docente de geografía, quien goza de la aceptación y del reconocimiento por parte de los alumnos.

5.3.3.1 Evaluación bimestral de inglés: “what time is it 7:30?”

Antes de empezar con el registro, pongo en texto el enfoque de la evaluación que se plantea para la asignatura de inglés:

“Evaluation is a process through which all parties involved in education - teachers, students, parents, etc- obtain information about learning process. Evaluation can help the student to identify what he/she has learnt over a period of time, and what he/she stills need to work. For teachers, evaluation may serve to reflect upon teaching practice and trigger innovation” (Plan de estudios Lengua extranjera. Inglés, 2006) (Foreign Language Study Plan, 2006).

Clase de inglés. Viernes 4 de marzo de 2011. 9:40-10:30 AM. 1ro “B”¹²²

Obs¹²³. /Son las 9:47 AM y la maestra aún no llega, se percibe mucho desorden dentro del salón de clases, algunos alumnos juegan futbol/ repentinamente la maestra entra al salón de clases y saluda a sus alumnos con un “¡buenos días!”, acto seguido le dice al grupo: “recuerden que el día de hoy tenemos examen oral de fin de bimestre”.

Al. Los alumnos expresan al unísono: ¡Eeeh!!

D.I. La maestra procede a elegir a los alumnos por número de lista, expresando: *stand up*, acto seguido elige a un alumno y le pregunta: *what time is it 6:15?*

Obs. /Después de recibir la respuesta por parte de cada alumno, la maestra va haciendo anotaciones en su registro de asistencia, lo cual suponemos que es la calificación que les va otorgando a cada alumno/a por contestar “bien” o “mal”, según su criterio /.

D.I. ¿No?, le da una nueva hora: 7:45.

Obs. (El alumno no contesta)

D.I. ...número....¡Airon!: *what time is it 3:31?*”

Al. (El alumno se queda callado, después responde: “no”)

D.I. *what time is it 11:24 Ana Karen?*

Al. It is eleven twenty for, it is twenty for past eleven.

D.I. La maestra vuelve a preguntar: “dime 48”; Ana Karen le responde: “forty eight”.

Obs. (La maestra replica: Twenty es veinte, recuerde que después del veinte...se quedó en silencio y dio un cambio abrupto a su comentario)

D.I. *what time is it 5:24?*” les pregunta a sus alumnos en tono autoritario: ¿¡Sí saben qué significa silencio!?. /Se dirige a un alumno y le ordena/: Mejor deja de platicar y deja de estar estudiando. La maestra continúa expresando: 14, decimos fourteen porque ya están hechos los números. Continúa preguntando de alumno en alumno. /Se dirige a un grupo de alumnos para llamarles la atención/ expresa: ¡ahorita van a pasar ustedes van a contestar! ¡dejen que conteste su compañero!.

D.I. (La maestra se percibe malhumorada). Se dirige a otro alumno y le pregunta en tono autoritario: ¿¡Ya Leal!? ¿¡jo sigue platicando!?.

Obs. (Los alumnos repasan en sus cuadernos)

¹²² En los tres registros que a continuación expongo, no los muestro con el formato a doble columna que apliqué en campo por cuestión de espacio, no obstante, al final expongo mis propias observaciones.

¹²³ Las siglas en negrita significan: **Obs.** Observadora; **Al.** Alumnos/as; y **D.I.** Docente de inglés.

Obs. Se dirige a otro alumno y le dice: Said, ¡tira tu chicle! y le pregunta: si son la 1:24 ¿cuánto falta para las 2?: le vuelve a preguntar: ¿¡No te sabes los números!?

Obs. (El alumno se agacha y no contesta)

D.I Se dirige a otro alumno: José Juan, ¿3:19?

Al. El alumno responde: it is nineteen past tree.

D.I La maestra le hace una nueva pregunta: ¿4:31?

Al. El alumno responde: it is thirthy one past for

D.I La maestra le comenta: okey y le aclara: Three, no thirthy

D.I La maestra le pregunta a otro alumno: ¿Estudiaste?

Al. El alumno responde: "No".

D.I Se acerca a una alumna y le dice: Cristal, ¡stand up!, What time is it 3:30?

Al. it is ten to four

D.I. La maestra sin corregir a la alumna, le da otra hora: 7:18

Al. La alumna contesta: it is seven eightteen, it is fourty two to eight.

D.I La maestra no hace comentario alguno y se dirige a otro alumno expresando: Alberto Ramiro, 1:30

Al. El alumno responde: it is one thirthy, it is half past one

D.I La maestra de inmediato llama a otra alumna y dice: Martha. 8:14, al tiempo que reprende a una alumna expresando: ¡Fátima! ¡yaaa!!

Al. La alumna no responde la pregunta.

D.I La maestra se dirige a otro alumno y le pregunta: Mario, ¿estudiaste?
Mario contesta: no, /se sienta/.

D.I La maestra expresa a un grupo de alumnos que se ríe de la actitud del alumno:
¡no sé por qué les da risa!

Obs (En ese momento interrumpe la clase el conserje para preguntar cuántos alumnos hay en el salón de clases; la maestra se dirige a los alumnos y les pregunta a los alumnos cuántos son).

Al. Los alumnos responden: ¡38!

Obs. (El conserje procede a entregarle 38 citatorios al jefe de grupo)

D.I. La maestra indica los alumnos: ¡si mañana no vienen con su tutor, papá o mamá no los van a dejar pasar a la escuela!/
Pedro 2:15

D.I. La maestra continua con el examen oral, se dirige a otro alumno más y le pregunta:
Pedro 2:15

Al. El alumno responde: it is four fifteen

D.I. La maestra replica enfáticamente: ¡dos quince!!! Y agrega: A ver, cómo escribes 2.

Al. El alumno responde: it is two

D.I. La maestra va hacia otro alumno y le pregunta: Miguel Nicolás, ¿8:13?

Al. El alumno responde: It is thirteen past eighth; it is forty two nine

D.I. La maestra sin corregir, le pregunta otra hora: ¿2:00?

Al. El alumno responde: it is two o'clock

Obs. (Los alumnos que ya pasaron se limitan a escuchar la participación de sus compañeros, algunos ya se perciben cansados, otros más, aburridos. Son las 10:20 y la maestra continúa con el examen oral de una sola pregunta por alumno y muchas de ellas mal formuladas y mal corregidas).

Al. Se dirige a otro alumno más y le indica: Emiliano, mañana que me busque tu mamá

D.I. La maestra pregunta al grupo: ¿cómo se dice cuarenta para las 5?

Obs. (Considero que la maestra no formuló bien la pregunta porque los alumnos no están familiarizados con esa forma de dar la hora. Algunos alumnos ya se han puesto a jugar discretamente "fuercitas" en el momento en que la maestra se pone de espaldas).

Obs. (Las alumnas de origen indígena son las que han contestado las preguntas y lo han hecho de manera correcta).

D.I. Se dirige a otra alumna y pregunta: Evelyn, ¿las 3:20?

Al. Twenty past three

D.I. Se dirige a otra alumna y le pregunta: Teresa, ¿8: 17?

Al. La alumna se queda callada.

D.I. La maestra le pregunta: ¿No te sabes los números?

Al. No

Obs. /De repente la maestra grita: “¡Asael!, ¡dile a tus compañeros que se metan o que se callen!/ refiriéndose a un alumno que está en el salón contiguo (los alumnos que están dentro del salón ríen).

Obs. /La maestra está visiblemente molesta, tocan el timbre, los alumnos gritan con fuerza y al unísono: ¡siiiiii!!!!./

D.I. La maestra expresa: A ver, ¡espérense!, de tarea las páginas 112 y 130 del libro.

Obs. (Algunos alumnos escriben en su librea, la gran mayoría sale corriendo del salón de clases).

En la interpretación de dicho registro de observación de clase doy cuenta que se trata de un caso típico de la maestra que no prepara uno de los instrumentos para evaluar el bimestre de su asignatura, o quizá el único, mismo que utiliza como recurso la intimidación hacia los alumnos para mostrar su autoridad e imponer las reglas del regularán este momento. Se encuentran en el momento de la evaluación del tercer bimestre, y resulta más que evidente que la maestra no diseñó un instrumento de evaluación porque improvisó una sola pregunta para realizar un examen oral para evaluar todo un período, y sin previo aviso a los alumnos. Para empezar, desde la propia formulación de la pregunta hay un error grave que comete la maestra en el momento de querer preguntar a sus alumnos “cómo se dice 7:30”, -por ejemplo- y les expresa en inglés: “what time is it 7:30”, lo cual se traduce en “qué hora es 7:30”.

Lo preocupante de esta situación es que dicho error lo repite en reiteradas ocasiones durante los 50 minutos que dedicó a este “examen oral”. Dicha situación dio lugar a que muchos de los alumnos dieran por sentado que esa es la manera correcta de preguntar la hora en inglés. En ningún momento se observó que la maestra diversificara sus actividades. El único criterio de evaluación que observé en la citada clase para evaluar el bimestre, fue el examen oral, el cual pretendía promediar con tareas y con un examen escrito que la misma maestra me comentó previamente, pero que no me mostró. A estos criterios de evaluación, le suma el criterio de disciplina para subir o bajar puntos a cada alumno/a, según sea su comportamiento. Se trata de actividades que llevan una clara tendencia a simplificar la labor docente, en que la maestra muestra estricto apego al libro de texto, dado que a través de éste desprende

las actividades que consumen una parte importante del tiempo, al que le adiciona el tiempo para pasar lista y revisar tareas.

Se trata de una práctica añeja que cae en la rutina y en la improvisación, situación que es muy común en las aulas de las escuelas secundarias del país (con mínimas excepciones) a falta de una pertinente planeación didáctica y el manejo de herramientas pedagógicas que le permitan diversificar y contextualizar sus actividades dentro del aula, pero además, a un problema estructural provocado por la escuela, el cual promueve saberes fragmentados, disciplinarios, enciclopédicos que provocan una sobrecarga de trabajo en cada docente. Los alumnos, por su parte se vieron obligados a adaptarse a las exigencias de la maestra, algunos de ellos mostraron nerviosismo, en otros más se observó que estaban habituados a la lógica de la maestra y optaron por jugar en el momento en que ésta hacía las preguntas a cada alumno.

El hartazgo de los alumnos fue evidente en una clase que no resultó interesante para ninguno de ellos, situación que se observó cuando éstos escucharon el toque del timbre y expresaran al unísono un ¡siiií!. Se trata de situaciones que no favorecen un ambiente de aprendizaje para el idioma extranjero de los alumnos y alumnas indígenas -para esta situación específica-, y en quienes se desaprovecha su capacidad de aprendizaje porque una parte importante de dichos actores escolares es bilingüe (náhuatl-español). Este hecho no es identificado como tampoco aprovechado por la maestra, quien muestra una débil formación pedagógica la cual se hizo evidente, tanto en su práctica docente regida por la rutina y la improvisación, pero también en la falta de conocimiento y dominio del idioma inglés, lo cual se ve agravado con la total ausencia de instrumentos de planeación.

5.3.3.2 “Mi materia favorita en la primaria siempre fue matemáticas”

Opté por retomar este registro de la asignatura de matemáticas por representar la materia que los alumnos y alumnas indígenas de nuevo ingreso, expresaron en entrevistas que era su favorita en la escuela primaria. Sin embargo, su gusto fue decreciendo debido la práctica rutinizada e improvisada de un docente, quien además

frecuentemente dejaba que la practicante o aspirante a la docencia se quedara a cargo de la impartición de la clase durante sus ausencias. Lo preocupante de la situación es que tampoco se observaron elementos en la practicante que mostraran el conocimiento de una pedagogía pertinente para la enseñanza de la misma. En esta realidad también entran en juego los contenidos que generan poco interés en los alumnos, porque no guardan relevancia alguna con su realidad inmediata de dichos actores escolares.

El objetivo de las matemáticas:

“...busca que los niños y jóvenes desarrollen una forma de pensamiento que les permita expresar matemáticamente situaciones que se presentan en diversos entornos socio-culturales, así como utilizar técnicas adecuadas para reconocer, plantear y resolver problemas; al mismo tiempo se busca que asuman una actitud positiva hacia el estudio de esta disciplina y de colaboración crítica, tanto en el ámbito social y cultural en que se desempeñen como en otros diferentes”. (Matemáticas, Programas de estudio 2006).

Clase de matemáticas. Jueves 24 de marzo de 2011. 11:00-11:50 1ro “B”

Obs. (Ha finalizado el receso; me encuentro dentro del salón de clases, en la parte de atrás del lado derecho del mismo; me quedé registrando lo que los alumnos hacían durante ese tiempo. Los alumnos se inquietan en los pasillos, otros más empiezan a entrar al salón; una alumna grita: ¡no me gusta matemáticas!. Entra la maestra practicante, para suplir la ausencia del docente titular de la asignatura. Observo que mi presencia pone un poco nerviosa a la practicante, por lo que deduzco que el maestro no le habló de mi presencia y el motivo por el cual yo estaba ahí. Sin un saludo previo, la practicante empieza a dictar: “Con base en la siguiente información, indiquen las variaciones entre las temperaturas máximas y mínimas, y vamos a hacer la siguiente tabla”. (Se dirige al pizarrón y empieza a dibujar una tabla con cuatro apartados con el siguiente contenido)

Ciudades	Temperatura máxima	Temperatura mínima	Variación
A	22°C	7°C	
B	9°C	-2°C	

C	5.2°C	-1°C	
D	-2.5°C	-18.5	

Al. /Un alumno empieza a chiflar una tonadita: “fufufufufu”; se le van sumando otros alumnos hasta que la mayor parte del grupo empieza a chiflar/.

Obs.¹²⁴ (La practicante no manifiesta reacción alguna, continua escribiendo. Una vez que termina de escribir los datos de la tabla, empieza a recorrer las filas de los alumnos).

Obs. (Observo a los alumnos inquietos, impacientes, se mueven de un lado para otro, avientan sus libretas, otros platican en voz alta; Efigenia y Ana Karen permanecen sentadas en su butaca copiando la información del pizarrón).

P.M. La practicante empieza a contar el número de alumnos y expresa: “este ejercicio la vamos a realizar en equipos y ahorita los voy a definir”

Al. Los alumnos expresan al unísono: ¡Nooooooo!

Obs. (La practicante continua dando indicaciones, se va de lado izquierdo y divide la primera hilera e integra al segundo equipo; va a la tercera fila y forma la siguiente y así se va con las filas faltantes. Se escucha mucho desorden, como las filas del centro se mantienen sin moverse, la maestra se acerca y empieza a numerar a cada alumno: 1, 2; 1, 2, 1, 2. Solicita que se junten los número 1 con los número 1 y los número 2, con los que tienen asignado también el número 2/. Quedan integrados 5 grupos; un alumno se mantiene aislado).

Obs. La maestra indica que van a iniciar el ejercicio a través de una recta numérica, la dibuja en el pizarrón y la divide con el 0 en el centro y los números negativos a la izquierda y positivos a la derecha. Interrumpe un alumno que llega a la puerta de entrada para decir que si pueden salir los alumnos de la banda de guerra; el alumno que permanecía aislado expresa con entusiasmo “¡yesss!!” y sale del salón. La practicante empieza a realizar el primer ejemplo; la variación de 22 grados centígrados y 7 grados centígrados; se posesiona en el número 22 de la recta numérica y va dibujando saltos hasta llegar al número 7; cuenta los saltos y expresa, entonces la variación fue de 15 grados centígrados).

¹²⁴ Al igual que el anterior registro, las siglas en negrilla significan: **Obs.** Observadora; **P.M.** Practicante de matemáticas; y **Al.** Alumnos/as.

Obs. /Un alumno expresa: “ya entendí” la mayoría de las alumnas atienden las indicaciones; los alumnos por su parte se muestran más inquietos y hablando mucho. Se escucha mucho ruido dentro del grupo; la maestra recorre los equipos. Un par de alumnos se acercan a la maestra a preguntarle/.

P.M. Vayan contando cuantas veces....(no termina su mensaje y se dispone a revisar la libreta de un alumno)

Obs. (Ana Karen y Efigenia han quedado en equipos separados. No se da un trabajo en equipo como tal; cada alumno va realizando cada ejercicio a su propio ritmo. La practicante se dirige al escritorio, alumnos y alumnas se empiezan a concentrar en torno a ella para que les revise su ejercicio, la maestra los atiende. Un alumno pregunta en voz alta: “¿qué hora es?;_otro más contesta: “las 11:30” Los alumnos y alumnas emiten un suspiro como de desánimo porque aún falta 20 minutos para que termine la clase; no obstante continúan con los ejercicios).

P.M. La practicante expresa: “para complementa la información: en una ciudad “X”, la temperatura al anochecer era -7 grados; por la mañana bajó otros 5 grados; y a medio día subió 7 grados, ¿si?; (repite la lectura del ejercicio. Continúa; ¿cuál era la temperatura a medio día? Indica, en la misma recta numérica vamos colocando los grados.

P.M. La practicante va ejemplificando. “si estaba en menos 7; bajó otros 5; entonces ha bajado...”

Al. Algunos alumnos responden: “12 grados”.

P.M. Pero a medio día subió a 7 grados, y...” (escribe en el pizarrón)- subió menos 5 grados; a 12 se le restan 7 quedan 5 y es negativo porque la temperatura mayor, es menos 12. Continúa; ahora hay que ubicarlo en la recta numérica. La maestra pregunta ¿entendieron?

Al. Unos responden: “sí” no muy convencidos y una mayoría responde: “nooo”; otro más en tono sarcástico expresa “si me lo puede explicar en náhuatl porque no le entendí”.

Obs. (Se trata de un alumno de la cabecera municipal, los alumnos indígenas se mantienen callados. Ana Karen y Efigenia lograron juntarse sin que se diera cuenta la maestra, se observan concentradas realizando el ejercicio).

Obs. (La practicante vuelve a realizar el recorrido entre los equipos; el ruido cada vez se percibe más fuerte)

Obs. (Observo que hay varios alumnos frente al pizarrón, otros más echan carreras; Ana Karen y Efigenia revisan sus ejercicios y los comentan entre ellas junto con otra compañera más, también de origen indígena. El grupo se ha convertido en un verdadero caos, muchos gritan, otros juegan futbol, otros más avientan papeles; la mayoría andan de un lado a otro; las alumnas permanecen en sus lugares platicando. La maestra no dice ni hace nada ante esa situación caótica en el salón de clases, vuelve a dictar:)

P.M. "...en la siguiente línea de tiempo se ubican las fechas en la que el matemático griego Arquímedes.

Al. Un alumno corrige: "¡Arquímedes!"

P.M. La practicante insiste, "Arquímedes" y continúa: "en la siguiente línea de tiempo se ubican las fechas en la que el matemático griego Arquímedes nació y murió. Al terminar de dictar, dibuja una línea del tiempo y pregunta ¿cuántos años vivió?; dicta: inciso B, ¿cuántos años han transcurrido desde que murió? Continúa, tercera pregunta ¿cuántos años transcurrieron desde que murió hasta el nacimiento de Cristo? ¿Cuántos años han transcurrido desde el nacimiento de Crito?"

Al. Un alumno proveniente de la cabecera municipal responden: "¡quien sabe!, ¡muchos! ¡yo todavía ni nacía!"

Al. Otro alumno expresa: "maestra ¡ya se acabó la clase!"

P.M. La maestra no responde al comentario, sólo pregunta: ¿Y esta basura?"

Obs. /Tocan el timbre, alumnos y alumnas gritan iuuuuu!!!/. La maestra va al escritorio, se dirige por sus cosas y se retira. Algunos alumnos se quedan jugando dentro del salón de clases

Esta clase me dejó varias reflexiones, se trata de una practicante que está a punto de incorporarse a la fila magisterial y no se identifica en ella innovación alguna en su práctica docente; lejano a ello se observa a una docente rebasada por los propios alumnos, sin elementos que la lleven a motivar o atrapar el interés de éstos. ¿Es acaso que la escuela normal ha empezado a mostrar una imagen desgastada, decadente, anquilosada en un modelo de formación docente que ha dejado de tener relevancia y pertinencia en este contexto global? ¿Dónde queda la aportación que pudiera generar

el maestro titular de la materia? Y si el maestro de igual manera tiene una práctica rutinizada y desgastada, ¿qué espacios académicos le quedan a la alumna practicante para enriquecer, reflexionar y replantear su práctica en el aula? Además de todas estas situaciones, resulta preocupante que sabiendo que a nivel nacional las asignaturas que presentan un mayor porcentaje de reprobación son precisamente matemáticas y Ciencias, con énfasis en física y en química, no se ha hecho nada desde la propia SEP, como tampoco desde la escuela para mejorar la práctica de docentes o practicantes en el salón de clases.

5.3.3.3 La clase de geografía: “¡esa clase sí me gusta!”

El siguiente ejemplo ilustra la práctica de un docente que goza del aprecio y del reconocimiento de todos los alumnos a los que les imparte su asignatura. De ahí que empiezo por mencionar, al igual que los registros anteriores, el propósito que guía a la asignatura de geografía:

“...que los alumnos comprendan que el estudio del espacio geográfico se basa en relaciones e interacciones de los componentes geográficos que lo conforman, en las escalas mundial y nacional, a fin de consolidar una visión integral que incluya el contexto cultural en que habitan, profundicen en el nivel explicativo y analítico de los sucesos del mundo que les afectan de manera directa o indirecta, y asuman una posición responsable y crítica” (Geografía de México y del Mundo. Programa de estudio 2006).

Clase de geografía. Viernes 11 de marzo de 2011. 11:50-12:40 1ro “B”

Obs. (Los alumnos juegan futbol dentro del salón de clases antes de que llegara el maestro en punto de las 11:50. Ana Karen se me acerca y me dice: “esta clase si me gusta, va a ver que le va a gustar, el profe, es muy chistoso; aparte nos trata muy bien a todos, ya verá usted”. María Efigenia exclama en voz alta; “¡Ahí viene el profe!”. Escucho en el otro extremo del salón de donde yo me encuentro) una alumna expresa: “¡Qué bueno! ¡Me gusta esa material!”).

Obs. (El maestro llega y lleva consigo un par de libros y una libreta, y su registro de asistencia. Se dirige al escritorio en donde las coloca. Se trata de un maestro de aproximadamente 57 años, complexión delgada, que llega al salón de clases con

una expresión sonriente. De inmediato los alumnos corren a sus respectivos lugares)

M.G.¹²⁵ Buenos días mijos, ¿cómo están?

Al. Los alumnos expresan al unísono: ¡bieeen!

M.G. De eso se trata mijitos, bueno, tengo que decirles que el tercer producto que me van a entregar es en relación a unas preguntas que ustedes desconocen las respuestas, pero no se preocupen, las vamos a contestar juntos, ¿les parece?

Al. ¡siiiii!

Obs. (Los alumnos escuchan atentamente al maestro).

M.G. El maestro le pide a un alumno que lea un párrafo del libro (no audible). El maestro pregunta ¿Qué es un banco de coral?

Obs. (Los alumnos quedan callados).

M.G. “Es una especie de montañita, se parece a una planta, pero no crean que nacen de la noche a la mañana”; continúa: “El banco de coral es una especie de barrera”-Paralelamente- da la siguiente indicación: “vayan complementando sus respuestas”).

Obs. (Los alumnos están atentos a lo que dice el maestro y escriben).

M.G. Vamos a la siguiente pregunta, ¿Consideras que la destrucción de los manglares en las zonas costeras, los daños del tsunami serían mayores?

Al. Un alumno responde: “Yo puse que sí”. Otro alumno responde: “Yo que no, porque ya no había manglares y la destrucción de los corales fue peor”.

M.G. ¿Qué es un manglar?

Al. Un alumno responde: “es donde hay mucha flora marina, como las algas que hay muchas”.

M.G. ¿tú qué piensas, mijita?

Al. “Es un lugar donde puede haber agua y plantas”.

M.G. La idea la tienen, bien por ustedes, se notan que han leído, pero no vayan a pensar que es un lugar donde hay muchos mangos” (hay risas entre los alumnos); continúa, “los manglares...hay unos pequeños bosques en donde se forman pequeños lagos de agua dulce, y esos son pequeños bosques que detienen la

¹²⁵ En este registro, las siglas utilizadas son las siguientes: **Obs.** Observadora; **M.G.** Maestro de geografía; y **Al.** Alumnos.

ventisca que viene del mar; pero como al hombre le estorbó porque quisieron construir hoteles, los quitaron.

Al. La alumna que anteriormente contestó, ahora pregunta: ¿entonces la respuesta es sí?

M.G. Sí, ellos hubieran servido para proteger los arrecifes. Las barreras naturales hay que cuidarlas... de inmediato expresa: La que sigue.

Al. Un alumno lee: ¿Cuáles fueron los efectos del tsunami en las zonas afectadas?

M.G. Mijos, es como si hubiese pasado una guerra, y los más vulnerables son la flora y la fauna, y por supuesto el ser humano.

Obs. (Repentinamente el maestro voltea a ver a una alumna que ha estado durante el tiempo transcurrido de la clase, recargada sobre sus brazos en la butaca, apoyando ahí su cabeza boca abajo)

M.G. A ver usted hija, ¿estás enferma? ¿Te duele tu cabeza?

Al. La alumna asiente con la cabeza.

Obs. (El maestro le pide que vaya con la trabajadora social. Al unísono los alumnos expresan en voz alta: ¡ya se fue!. El maestro saca una pastilla de paracetamol de su bolsa y se la da a la alumna con agua que la alumna lleva).

Al. Un alumno comenta en voz alta: hay dos tipos de tsunami, el positivo y el negativo (el alumno describe las características de ambos, pero no es audible).

M.G. ¡Qué bien por tu participación! Y continúa: Toda esta zona del mar fue la afectada, señalando un lugar en su libro que muestra a los alumnos, los cuales lo siguen en su libro.

Obs. De inmediato expresa: siguiente pregunta. Todos levantan la mano para leerla, (no se entiende la pregunta dado que todos hablan al mismo tiempo).

Al. Una alumna lee en voz alta: ¿Cuáles son las medidas que se están implementando para evitar estos fenómenos? (Los alumnos en general leen la respuesta en voz alta) instalación de boyas, un programa de educación popular.

M.G. Con esa pregunta complementamos, ¿qué es una boya?

Al. Un alumno contesta: es un tipo de esfera que luego sube un tipo de tubos y rastrean diferentes tipos de sismos para avisar a los centros de sismos, para avisar que va a subir el mar.

M.G. ¡Muy bien hijo!, continúa: Mijos, las boyas son unos señalamientos flotantes del siguiente material: está sujeta del polo de las aguas; hay diferentes tipos de boyas; -voy a terminar-, pueden ser con banderolas, y pueden ser también como unas torres con unos focos que están prendidas, o también campanas que están sonando, todo esto para alertar a la población. -No se distraigan mijos-, a través de todo el Índico se propuso colocar este sistema de boyas para proteger a su población. Si las banderolas se inclinan, es indicación de alerta. Y la educación de radar, porque el pueblo que vive en esa región tiene que estar educado en eso.

Al. Una alumna responde en voz alta: Conocer el sistema de prevención de desastres.

M.G. El maestro expresa: ¡Así es mijita! Continúa: última pregunta, -porque vamos a pasar a lo demás-. Otra alumna empieza a leer la pregunta en voz alta: ¿Crees que estas medidas pueden aplicarse en México?

Al. Los alumnos responden en general: ¡Si!!!"; otra alumna de origen étnico comenta: pero no tenemos dinero.

M.G. El maestro comenta al respecto: Sí se puede aplicar y si se aplica, escuchen bien mijos, hay boyas que no son muy caras y sí hay. Si ustedes van a Veracruz en semana santa les dicen, no se metan al mar porque las boyas están indicando que hay peligro. El maestro da lectura a la siguiente pregunta: ¿En qué zonas del territorio mexicano se tienen que colocar boyas?

Al. Varios alumnos responden en voz alta: ¡En donde hay mares!.

M.G. Principalmente en el cinturón de fuego y en el Golfo, en las costas.

Obs. (El maestro se queda observando a un alumno y le dice: A ver Emiliano, hijo, tenemos... (dibuja en el pizarrón la República Mexicana. El alumno trata de dibujarla y termina delineándola el maestro)

M.G. (El maestro señala en un mapa que dibujó rápidamente en el pizarrón) esta parte se llama Golfo de México, fíjate bien, toda esta parte se llama Costa del Pacífico y esta del Golfo de México, en estos lugares debe de haber porque es una zona de riesgo porque además hay muchas plataformas petroleras. Continúa: Por este lado está Guerrero, esta zona hay volcanes, por eso les llaman Cinturón de fuego.

Obs. /Por el gesto que hace el alumno, parece que no le ha quedado del todo clara la explicación del maestro/.

M.G. Si aviento un tambo al mar con una banderola, ¿será una boya?

Al. Los alumnos responden al mismo tiempo: ¡Síiiii!!

M.G. Si entendimos, terminamos ¿quedó claro señorita Lobato (refiriéndose a una alumna) La alumna le responde que sí. El maestro le dice: Y luego en el examen hay preguntas; seguro, seguro ¿nada de preguntas?

Obs. (Nadie responde, pero asienten con la cabeza).

M.G. Me voy a llevar la actividad porque debo ver que complementen bien su información; bueno, yo les dije que tienen que ir sus hojas bien complementadas, el lunes empezamos a trabajar de otra manera porque ya es el cuarto bloque. De inmediato pregunta a los alumnos: ¿dónde empieza el cuarto bloque? ¿qué dice?

Al. Página 220, Espacios económicos.

M.G. ¿Qué ven ahí?

Al. Un alumno responde: Un señor que tiene un sombrero, otro con un casco que parece minero. Una alumna expresa con entusiasmo: ¡Otro señor pegando tabiques, es albañil!

M.G. En donde aparecen esos como remaches le van a escribir acero o fierro; bueno, luego, nos vamos a donde está el del casco, ¿qué está haciendo?—Continúa: Está perforando unas rocas para minería; en cada tablita van a escribir plata, hierro, níquel, carbón, cobre, hasta ahí nos quedamos porque todavía hay más metales.

Al. Una alumna pregunta: ¿Es señor o señora el que está en camiseta?

M.G. El maestro responde: es señor mijita.

M.G. Escriban: cítricos, henequén, maderas preciosas, bosque tropicales y agrega: bueno mijos, el henequén es un árbol en donde sacan bigas para producir lazos y otros productos más; y da una indicación más: En el primer ladrillo escriban industria de la construcción, aclara, no es un albañil, es un empresario. Continúa con las indicaciones: en el otro tabique escriban presas, puentes, carreteras, y hasta ahí nos quedamos, pregunta: ¿hasta ahí están bien?

M.G. El maestro continúa; en una hoja hay que hacer la alegoría de la primera página, el lunes me lo entregan.

Al. Una alumna pregunta: ¿también dibujamos los pescaditos?,

M.G. El maestro sólo responde: sabadito y dominguito haces esto y continúa: hay unas páginas de internet para complementar la información.

Al. Una alumna pregunta en torno a las preguntas que contestaron: ¿Va a calificar, maestro?.

M.G. El maestro responde: Hasta donde pueda llegar, no se apuren, lo importante es que aprendan.

Obs. (Los alumnos permanecen sentados y tranquilos en sus respectivos lugares. Ana Karen platica amenamente con otra de sus compañeras de comunidad indígenas en náhuatl. El maestro se sienta a calificar los trabajos; los alumnos en tanto se ponen a contestar su libro calladamente).

M.G. El lunes continuamos mijitos, nos vemos, no olviden portarse bien en su casa mijitos.

Al. Los alumnos responden: ¡sí maestro!

Dentro de lo observado en esta clase de geografía encontré que el maestro no diversifica sus actividades, de igual manera se apega al libro de texto y se centra en el clásico modelo de pregunta-respuesta tan común en la práctica docente en las escuelas secundarias. Pese a dicha situación el maestro logra mantener el interés de los alumnos durante los 50 minutos del tiempo clase. Se observó que durante toda la clase dicho docente logra mantener una actitud empática hacia éstos, una actitud optimista que lo lleva a “bromear con los contenidos”, como el caso de la expresión: “...no vayan a pensar que es un lugar donde hay muchos mangos...” (Refiriéndose a los manglares). Maneja un lenguaje accesible y paternal hacia los alumnos, situación que se escuchó en las reiteradas veces que los nombró “mijitos” y “mijitas”.

Identifiqué además, que si bien le concede un peso importante a la evaluación, ésta no la convierte en la centralidad de su trabajo, como tampoco traslada momentos de tensión a los alumnos por priorizarla. Recordando los planteamientos de Quiroz en cuanto a los 4 obstáculos para la apropiación de contenidos académicos por parte de los alumnos de secundaria: 1. El nivel de significación de los contenidos; 2. El predominio de la lógica de la actividad; 3. El esfuerzo adaptativo de los estudiantes; y 4. El énfasis en la educación formal (Quiroz, 1991: 46-50). Considero que también es importante poner en texto los aspectos que favorecen un ambiente de construcción y apropiación de contenidos en el salón de clases. Algunas de estas

situaciones se observaron en la actitud respetuosa y relación cercana que el docente establece con los alumnos.

Se trata de una relación cordial, afectuosa y empática de un docente que se aleja de la una posición jerárquica que tanto se privilegia en los salones de clase. Desde esta mirada se observó además el trato respetuoso que dicho actor escolar muestra con los alumnos, el lenguaje accesible con el que les explica algunos contenidos de su asignatura, así como la estrategia de vincular los contenidos académicos con experiencias cotidianas de dichos actores escolares. Estos rasgos, vinculados con elementos formativos y estructurales que mencionamos en apartados anteriores, posibilitan avanzar hacia una mejor práctica docente y con ello, a favorecer un ambiente para la construcción y apropiación de contenidos formativos de los alumnos y las alumnas indígenas en particular, y la población escolar en general.

5.4 Lo que el alumno aprende cuando no aprende el saber enciclopédico

Esta paradoja de “lo que el alumno aprende cuando no se aprende” en el salón de clases, la retomé de una categoría conceptual que fue desarrollada por un grupo de investigadoras argentinas, quienes después de varios años de sistematización de experiencias escolares lograron construir la categoría de “desertor presente” (Pagani, *et al* 2007: 7), que es justamente la que utilicé para darle un nombre al relato de Sabino. Dicha categoría lleva implícita y deliberadamente una paradoja fáctica, con el propósito de llamar la atención respecto a una problemática escolar que está presente en la cotidianidad de la vida institucional de las escuelas secundarias (para el caso particular de esta investigación). Se trata de alumnos que desertan aun estando en el aula; es decir, sujetos escolares que pasan largas horas de su vida en la escuela (2007: 7-10) sin que tengan una experiencia afectiva hacia el aprendizaje que se promueve a través de los contenidos escolares, con la mediación de la práctica docente.

Desde este posicionamiento fue posible advertir las situaciones que anticipan la problemática del abandono escolar¹²⁶ de los alumnos y alumnas indígenas en la escuela secundaria, a través de experiencias escolares que llevan a un número importante de alumnos, a desarrollar estrategias para “estar sin estar” en el aula (2007: 7) y a otros más, a encontrar la manera de sobrevivir a las exigencias de cada docente de cada asignatura. En relación a lo identificado a través de mis registros de observación de clase, emergió la pregunta: ¿Qué aprenden los alumnos y alumnas indígenas cuando no aprenden los saberes enciclopédicos en el salón de clases en un contexto escolar en que prevalece el ejercicio de una práctica docente rutinizada, improvisada, fosilizada, y con contenidos descontextualizados de la realidad de dichos sujetos escolares?

En el marco de dicho cuestionamiento encontré que lo que más aprenden los alumnos y alumnas indígenas (para este caso específico) es a seguir la lógica de cada maestro, aprenden a memorizar contenidos en tiempos cortopolasistas, sólo para pasar exámenes; aprenden a “portarse bien” para no tener malas notas en su expediente, o para no afectar sus calificaciones. Algunos más aprenden a tratar de pasar inadvertidos en el salón de clases para no ser cuestionados por los maestros y avergonzados por no responder; aprenden a agruparse con sus compañeros de mismo origen étnico para formar alianzas que les permitan sobrevivir a los procesos de segregación étnica que la escuela promueve. Para los sujetos de estudio, “portarse bien” es estar callado durante la clase, es levantarse en el momento que el maestro entra al salón de clase y a volver a sentarse hasta que el maestro lo indica.

Es esperar calladamente el pase de lista para levantarse y decir “presente”, es levantarse sólo cuando se le llama o para entregar tareas, a levantar la mano para

¹²⁶ Dicho término sustituyó en los últimos años el concepto de “deserción escolar”, por haber identificado que dicho término oculta las causas estructurales que provoca este fenómeno, lo cual lleva a responsabilizar solo al alumno o a su familia por dejar la escuela (Aguerrondo, 2000). La propia SEP no incluye en su glosario de términos 2005 el concepto de “deserción”, de ahí la propuesta de suplirlo eufemísticamente por abandono escolar, dado que la problemática y sus graves consecuencias se mantienen latentes de manera importante en las escuelas secundarias del país.

pedir permiso de ir al baño y a esperar ansiosamente cada toque de timbre para platicar unos minutos con sus compañeros y compañeras provenientes de las comunidades indígenas. Para lograr dicha actitud sumisa y obediente, el docente concentra una parte importante de su tiempo en reprimir las actividades corporales de sus alumnos, olvidando que el alumno desde sus primeros años de vida aprendió con sus manos, con sus ojos, con sus oídos, dado que dichos órganos son también puertas y avenidas del conocimiento (Dewey, 2004: 25). Se premia la quietud física y el silencio porque, a decir por el autor, la actividad corporal la han divorciado de la percepción de sentido y, como consecuencia, se construye en el aula un ambiente de tensión y fatiga, tanto para el maestro como para los alumnos.

Se trata de una experiencia escolar endurecida y explosiones de tensión en relación a lo vivido. Dicha experiencia disciplinaria trasciende más allá del salón de clases, porque en la escuela secundaria se han multiplicado los actores que desarrollan dichas acciones hacia los alumnos y también hacia los padres de familia. En cuanto a la práctica del disciplinamiento de conductas de los alumnos en esta institución escolar, identifiqué una pirámide disciplinaria que empieza por el director, seguida por el subdirector, los docentes, los prefectos, la trabajadora social, hasta llegar al personal de intendencia, en que estos últimos actores escolares se han auto-facultado para ejercer dicha función al margen de las jerarquías y la normativa institucional.

De igual manera fue posible identificar, a través del registro de observación que llevé a efecto durante el receso, que dicha práctica disciplinaria se ramifica hacia dos direcciones prioritariamente, desde el personal de la escuela hacia los alumnos y desde el personal de la escuela hacia los padres de familia, quienes encarnan la mayor parte de las exigencias institucionales en relación a la educación de sus hijos. Esto hecho se hizo evidente cuando documenté que tanto directivos como docentes privilegian una relación de autoridad con los padres de familia, dado que éstos sólo son citados a través de la dirección de la escuela para firmar boletas y expresarles quejas respecto al “mal comportamiento” de sus hijos. Un ejemplo que va en relación

a dicha situación lo registré en el momento en que estaba por entrar a aplicar la citada encuesta socio-económica junto con la trabajadora social a un grupo de primer grado. El maestro que salía del salón de clases expresó:

“...pasen ustedes, yo no soy el asesor de este grupo, pero vine a leerles la cartilla a los padres de familia para que sepan lo que se atienen conmigo si sus hijos no me cumplen”¹²⁷.

Esta expresión muestra la intensión del profesor de hacer patente su autoridad al plantear las reglas que regularán la experiencia escolar de los alumnos en la escuela secundaria, haciendo evidente los significados que deben ser asumidos por los padres, quienes se ven obligados a firmar de común acuerdo, o imprimir su huella, para quienes no saben leer ni escribir. Con dicha firma éstos dan por sentado que son ellos, junto con sus hijos los únicos responsables del comportamiento y del aprovechamiento escolar de los alumnos. Para el caso de dichos actores escolares, existe una hoja que va anexa a la encuesta socio-económica, la cual tiene el objetivo de llevar un control de incidencias y/o reportes de cada uno de ellos, sin que en dicho documento se observe un apartado dedicado a registrar las buenas notas que los alumnos acumulen por cumplimiento de las tareas escolares, por buen comportamiento en el salón de clases, por un buen aprovechamiento, entre otras acciones que son exigidas desde dicha institución.

Esta situación le da a dicho instrumento el rasgo de ser un elemento disciplinario y sancionador, orientado a “vigilar y castigar”, la cual es reforzada en cada grupo por parte el asesor del mismo, quien da a conocer al grupo que tienen asignado el reglamento que va a regir su experiencia en la escuela secundaria. En ese rubro fue posible documentar durante mi permanencia itinerante en esos tres años y medio en la institución señalada, que los alumnos y las alumnas indígenas no acumulan faltas por mal comportamiento, más bien algunos de ellos empiezan a acumular incidencias en relación a las faltas a clase. Sus faltas están vinculadas a casos de

¹²⁷ Expresión recuperada en nuestro diario de campo.

enfermedad, o bien, cuando el alumno o la alumna deciden no continuar más en la escuela debido a los procesos de desigualdad, marginación, pobreza y exclusión que encarnan.

Se trata de una decisión por parte de los alumnos que es sopesada en más de las veces en reflexión solitaria, de no ser por esas situaciones, dichos sujetos se distinguen por ser los más puntuales y menos faltistas y son también quienes más acatan las disposiciones que se les impone la escuela a través del reglamento que regula su comportamiento en dicha institución. En entrevistas que llevé a efecto con distintos docentes, pregunté a éstos respecto a cuáles son las principales problemáticas que enfrentan en el salón de clases para el logro de los aprendizajes esperados en su asignatura. Éstos dieron como respuesta unánime e inmediata: “la falta de apoyo por parte de los padres de familia”.

En las percepciones de los docentes quedan excluidas: el maestro y sus prácticas improvisadas y rutinarias, la excesiva carga curricular que promueve saberes fragmentados, disciplinarios, sobrecargados y desconectados de la realidad de los alumnos. Así también queda excluida en esta identificación de problemáticas, la cultura institucional que privilegia lo administrativo en detrimento de promover espacios de formación colegiada entre docentes que les permita avanzar hacia la construcción de ambientes favorables para la apropiación de aprendizaje significativos por parte de los alumnos. Y para el caso de los alumnos y alumnas indígenas, las condiciones mismas de desigualdad, pobreza, marginación y exclusión trazadas por su mismo origen étnico.

Y en relación a lo que dichos actores escolares aprenden en su espacio intrafamiliar, éstos aprenden a organizar sus propias actividades al imponer el tiempo para hacer sus tareas y a aplazar los quehaceres domésticos; aprenden a cuidar de sus hermanitos cuando la madre está ausente, así como a atenderse a sí mismos; aprender a asumir responsabilidades anticipadas para su edad, aprenden a aguantar el hambre cuando no hay suficiente para comer. También aprenden a rebelarse

cuando la situación les resulta insostenible en cuanto a violencia que el padre ejerce, así como en relación a su condición de pobreza que lleva a exigir a la madre, como fue el caso de Sabino, que le dé más dinero de su beca para que su dinero le alcance. En muchos casos también aprenden a seguir el ejemplo de quienes buscaron pareja para compartir su situación de pobreza y desesperanza. Cuando se incorporan al mercado laboral, aprenden a empezar a buscar su autonomía, a administrar el dinero que ganan, a apoyar a sus padres, a tener sus propios planes y a distribuir su tiempo de acuerdo a sus intereses. Con los amigos aprenden a construir alianzas, a guardar secretos, a apoyarse mutuamente y a construir expectativas desde su realidad marginal.

Aprenden además a alternar trabajo con educación para tener un poco de dinero extra. En síntesis, los alumnos y alumnas indígenas aprenden a experimentar vidas apresuradas, aprenden a buscar salidas a su marcada situación de desigualdad, de pobreza, de marginación y de exclusión que experimentaron en los mundos sociales en que estuvieron itinerantes a partir su inscripción y trayecto por la escuela secundaria.

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

Primeras precisiones

Adentrarme en el mundo de las identidades étnicas no fue una tarea fácil, ello implicó un trabajo complejo en que se entretrejieron, como se ha dicho, distintas nociones, supuestos y planteamientos inscritos en las perspectivas posestructuralistas y de la vertiente crítica, venidas de disciplinas del conocimiento como la sociología y la antropología –prioritariamente-, lo cual le dio dicho rasgo de complejidad. La propia temática que apuntó a identificar los distintos procesos formativos de constitución de sujeto de alumnos indígenas en la escuela secundaria, me llevó a estar en relación pendular con dos mundos de vida de los actores escolares: la intracultura y el espacio *altercultural*, los cuales se tradujeron en los lugares espacio-temporales en los que se inscribió la identidad de los citados alumnos.

No obstante, también es importante volver a poner en texto que me posicioné desde lo pedagógico, porque fue a partir de la inscripción de los alumnos y alumnas en la escuela secundaria, que me propuse dar cabida a nuevas experiencias, así como a nuevas sensibilidades que fueron emergiendo en el proceso mismo de configuración de sus identidades étnicas. En esta idea recordemos que la noción de formación de la que me apropié, tal como lo mencioné en distintos apartados de esta investigación, fue más amplia, dado que se expandió hacia los distintos ámbitos de la vida de ambos sujetos de estudio en su vida cotidiana. Se trató de un proceso formativo en que se implicó el trabajo que cada actor escolar realizó sobre sí mismo, sobre sus conductas y acciones, así como los significados que éstos dieron a las mismas (Franco, 2009: 116).

A partir de esta perspectiva ampliada de dicho concepto se apuntó a identificar las experiencias sociales o intelectuales, individuales o colectivas documentadas desde el ámbito educativo o fuera de éste, en que fue posible dar cuenta de los esfuerzos, las fatigas, las inconveniencias o descubrimientos (Ferry 1990: 73), así como los saberes, haceres, creencias, sensibilidades que los citados sujetos de estudio desarrollaron en ambos mundos de vida desde su realidad particular. Me centré, como

se mencionó a en los distintos capítulos de esta investigación, en un modelo de formación que se realiza sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado, perseguido, a través de medios que se ofrecen o que cada actor escolar se procuró¹²⁸. En esta encomienda, la escuela secundaria, a la que nombré como *altercultura*, se tradujo en un espacio de cruce de las culturas: escolar, comunitaria y familiar, en donde todos los sujetos interactuaron desde su apropiación individual en torno a dichos saberes, prácticas, significados y experiencias, los cuales dejaron su impronta en dichos actores escolares, quienes le imprimieron nuevos sentidos a su experiencia formativa.

Una más de las situaciones que le dieron ese rasgo de complejidad a esta investigación, fue el proceso mismo de construcción de los relatos de vida, en donde entraron en juego mis propios supuestos e intuiciones en el momento de establecer enlaces, concatenaciones y causalidades, en la encomienda misma de desentrañar de cada relato los momentos de gran envergadura que marcaron la experiencia formativa de los sujetos de estudio en la diacronía de los hechos (Bertaux, 2005: 12) así como de un horizonte hermeneúico y un capital cultural abierto a la trasdisciplina (Merino, 2009: 33). En esta situación también me vi en la necesidad de desarrollar distintas estrategias para no verme implicada en los momentos de inflexión que documenté a través de la producción narrativa de ambos alumnos, lo cual también tuvo su grado de complejidad debido las situaciones adversas que las enmarcaron.

Y para evitar deslizarme hacia testimonios que se encerraran en sí mismos, me propuse establecer un interjuego entre lo individual y lo colectivo, situación que le imprimió una nueva dinámica en que el tiempo histórico colectivo y el tiempo biográfico singular se conjugaron (Bertaux, 2005: 87) y se retroalimentaron. Desde dicho posicionamiento me planteé documentar el citado fenómeno identitario, en estrecha relación las metodologías planteadas (etnografía crítica y los relatos de vida con una orientación etnosociológica).

¹²⁸ *Ibíd.*

De ahí que en el marco de dichas precisiones, doy cuenta que una de las primeras conclusiones que derivé en cuanto a la revisión teórica, fue el rasgo indisoluble que existe en el binomio identidad y cultura (Giménez, 2002, Dietz, 2003). En dicha dualidad conceptual cobró relevancia la tesis fundamental de Giménez, quien plantea que la identidad sólo puede configurarse a través de la apropiación de ciertos repertorios culturales que se encuentran en el entorno social, en nuestro grupo o en nuestra sociedad (Giménez, 2002: 2). En esta idea Giménez cita a Geertz para destacar la importancia que tiene la cultura en la configuración de identidades, y quien a su vez retoma los planteamientos de Weber para subrayar que la cultura "...representa una telaraña de significados que nosotros mismos hemos tejido a nuestro alrededor y dentro de la cual quedamos ineluctablemente atrapados" (Weber en Geertz, 1992: 20).

En este sentido concluí, en relación con los planteamiento de Giménez, que no todos los significados pueden nombrarse como culturales, dado que éstos deben tener ciertas características, dentro de ellas: ser compartidos, relativamente durables, con una gran fuerza motivacional y emotiva ya sea a nivel individual o colectiva, para luego mostrar un desplazamiento de un contexto particular, hacia contextos más amplios¹²⁹ (Giménez, 2002: 2). Dicha situación fue importante tenerla presente en el momento de identificar los repertorios culturales que los alumnos indígenas afianzaron y cuales otros abandonaron durante su inscripción y trayecto por la escuela secundaria.

Causalidades y concatenaciones

Las citadas causalidades y concatenaciones fueron analizadas en los dos mundos de vida de ambos alumnos. De ahí que en cuanto al ámbito intrafamiliar fue posible concluir que los citados momentos de inflexión que identifiqué en la vida de cada sujeto, éstos han estado atravesados social e históricamente por procesos de desigualdad, pobreza, marginación y exclusión, los cuales han adquirido matices renovados en la actual era global. Dichas problemáticas sociales han dado cauce a

¹²⁹ En este caso el autor cita la metáfora de la "tierra madre", que en los países andinos se traduce como la "Pacha Mama".

problemáticas emergentes en las familias de las comunidades indígenas de estudio, mismas que han complejizado su marcada condición de vulnerabilidad. Dentro de ellas destaco: los procesos de migración interna (local y traslocal), en que muchos de ellos los han emprendido sin retorno hacia su comunidad de origen. Este hecho ha provocado a la vez el desarrollo de procesos de desestructuración del espacio intrafamiliar, con las consecuentes transformaciones en los espacios tradicionales socializadores para los alumnos y alumnas indígenas, empezando desde la crianza familiar, de los cuales abundé en el capítulo V de esta investigación.

Dicho proceso migratorio también ha hecho emerger nuevos actores intrafamiliares, que están asumiendo la responsabilidad del cuidado de la familia, tal es el caso de los hijos o hijas “mayores”. Este fenómeno, como se mencionó en el capítulo anterior, apunta a visibilizar el gradual debilitamiento que está experimentando un número importante de hombres indígenas en relación a sus atributos de proveedor único como jefe de familia. Dicho fenómeno intrafamiliar lo nombré: “ensombrecimiento de la masculinidad hegemónica indígena”, en donde cobró fuerza, como se ha dicho, la teoría de la masculinidad aportada por investigadores de la FLACSO-Chile (2005).

Dicha problemática intrafamiliar que se documentó en campo, está generando tensión en este espacio ante un modelo de autoridad patriarcal que se derrumba, lo cual deriva, como se mencionó, en el ejercicio de violencia de género que el hombre indígena ejerce hacia sus esposas al ver amenazada su hombría, lo cual ha cobrado vidas de estas mujeres indígenas en la citada región de estudio. A este hecho hay que sumarle el problema de alcoholismo que padece un número importante de hombres de la comunidad. Ya sea por motivos genéticos, rituales o culturales, dicha problemática crece exponencialmente día con día y provoca un problema de salud pública, porque acaba con la vida de las personas que padecen esta enfermedad y de quienes encarnan la violencia que deriva de esta problemática social.

Los actores y situaciones que de alguna manera tratan de hacer contrapeso a estas problemáticas intrafamiliares, son: el rasgo pluriactivo y pluricapaz de las madres, así

como las redes familiares locales y traslocales que éstas han tejido. Sin embargo, dichas situaciones y componentes no tienen la fuerza suficiente para contrarrestar los efectos nocivos de los primeros fenómenos que se han instalado dicho espacio. Para el caso de la mujer indígena, quien aún con su rasgo pluricapaz y pluriactivo, ésta tiene que enfrentar fuertes dosis de violencia por parte del esposo, lo cual representa un gran problema para ellas en el objetivo de instalar un nuevo modelo de organización intrafamiliar más democrático, más justo y más equitativo. En cuanto a las redes intrafamiliares, ya sea locales o traslocales, éstas también mostraron su fragilidad, ya que quienes están fuera de la comunidad de igual manera tienen que hacer frente a nuevas manifestaciones de desigualdad y de marginalidad.

En cuanto al espacio *alte*cultural también fue posible identificar momentos de inflexión que dejaron su impronta en la identidad de los alumnos y alumnas indígenas de este rincón serrano. En ellas también fue posible establecer concatenaciones y causalidades, las cuales, al igual que el espacio intrafamiliar estuvieron marcadas por los graves problemas de desigualdad, pobreza, marginación y exclusión trazadas por la condición étnica de dichos actores escolares. Este hecho se ve agravado a través de políticas educativas que, como se documentó ampliamente en esta investigación, dan menos a los que menos tienen, lo cual genera el citado círculo vicioso en que “la pobreza genera menos educación y menos educación impide salir de la pobreza” (Aguerrondo, 2002: 1).

Se trata, como se ha dicho, de desigualdades estructurales en que están presentes los limitados niveles de financiamiento educativo, los bajos salarios de los maestros y los escasos niveles de calidad de los programas de formación docente (Reimers, 2000: 34). De igual manera afectaron la experiencia escolar de los sujetos de estudio, los distintos aspectos educativos que dan contenido a la experiencia en el aula, dentro de ellas están: las políticas que guían las reformas educativas, los contenidos curriculares y el perfil docente, en que cobra relevancia el ejercicio de la práctica docente. En dicha práctica, como se revisó en párrafos anteriores, se entremezclaron el pensamiento docente, las representaciones, imágenes, supuestos, nociones, ideas,

intenciones, proyectos, creencias, actitudes e intereses de dichos sujetos escolares (Barrón, 2015: 37), las cuales le imprimieron distintos sentidos que afectaron de alguna manera, tanto lo que sucede en el salón de clases, como la experiencia escolar formativa de los alumnos y alumnas indígenas.

Otro factor estructural que provocó un impacto en la experiencia escolar de los citados sujetos de estudio en la escuela secundaria, fue el saber fragmentado y disciplinario que promueve la escuela secundaria, mismos que poca relevancia tienen para los alumnos y alumnas indígenas en su realidad comunitaria inscrita en esta era global. Se trata de una institución escolar que ha estado permeada por proyectos educativos traslapados que muestran rupturas, contradicciones, búsquedas y adaptaciones (Latapí, 1998: 13). Otro momento de inflexión en la experiencia escolar de dichos alumnos lo representó la ausencia de una pedagogía para la diversidad, la cual posibilitaría renunciar a únicos mapas cognitivos que unifican historias y experiencias sociales, culturales y educativas (Duschatzky, 1997: 46).

Esta situación se ve reforzada en el hecho de que tanto el Estado como la escuela no brinda un espacio potencial para el consumo de las lenguas nativas por parte de los alumnos y alumnas indígenas, situación que restringe el uso de la lengua indígena para el uso exclusivo de los distintos grupos étnicos (Bourdieu, 1990: 149). En síntesis, estas situaciones en su conjunto están dando lugar a procesos de segregación étnica promovidos desde la escuela, los cuales se han convertido en la constante y ha derivado que todos estos momentos de inflexión fueron identificados en esta investigación, estén detonando en el abandono de algunos rasgos del perfil identitario de los alumnos y alumnas indígenas de la región de estudio.

Este hecho, a decir por Bartolomé, está dando cabida al citado fenómeno de “descaracterización étnica”, mismo que se está presentando de manera creciente en la región de estudio, como producto de la frecuente inferiorización material y simbólica que padecen las sociedades nativas, lo cual puede conducir al gradual abandono de ciertos rasgos identitarios, como es el caso del reemplazo lingüístico que en más de

los casos los lleva a la renuncia de su filiación étnica (Bartolomé, 2006: 73). No obstante, también fue posible dar cuenta que el emblema identitario que aún mantiene su fuerza convocante, es la religión lo cual atribuyo, entre otras situaciones, al componente festivo que le distingue, mismo que los convoca a reunirse como grupo comunitario y al cual se aferran en momentos de desesperanza.

Fotografía No.7 “Ana Karen en misa de la comunidad”



Y para ir sintierizando concluyo que en torno a los dos mundos de vida en que dichos actores estuvieron itinerantes, identifiqué cuatro tipos de desigualdad que emergieron a través del análisis de la producción narrativa de ambos alumnos, junto con sus respectivas familias, así como de algunos instrumentos etnográficos, como la observación de campo y el registro de observación de clase. En torno a éstos concluí que son 4 los tipos de desigualdad que están afectando de manera significativa la experiencia formativa de los alumnos indígenas en la escuela secundaria, así como el proceso mismo de su configuración identitaria. Estos tipos de desigualdad son: 1) la desigualdad en el desarrollo de los pueblos indígenas; 2) la desigualdad en la posición desde donde nombramos al otro; 3) la desigualdad en los derechos de la mujer indígena; y 4) la desigualdad en las oportunidades educativas de dicho sector de la población, de los cuales en su conjunto abundé en los capítulos IV y V de esta investigación.

Cabe decir que los únicos actores familiares que trataron de contrarrestar la experiencia escolar endurecida de los sujetos de estudio, fue, para el caso de Sabino, su hermano Vicente, quien se convirtió en el referente a seguir; y para el caso de Ana Karen, la madre de ésta, quien estuvo dispuesta a realizar todo tipo de sacrificios, incluso a costa de su propia salud para que su hija tuviera una experiencia exitosa en la escuela secundaria. Sin embargo, dichos actores intrafamiliares no pudieron contener la fuerza que arremetieron las problemáticas identificadas, las cuales tuvieron impactos y matices distintos en la configuración identitaria de ambos alumnos.

Es importante recordar que algunos de los hechos que marcaron la diferencia en cuanto al desempeño académico de ambos alumnos en la escuela secundaria, fue, para el caso de Sabino, que éste ingresó a la escuela primaria como monolingüe en lengua náhuatl, situación que como se documentó ampliamente, lo ubicó en condición de atraso, dado que las escuelas primarias interculturales en la región, se han convertido, como se ha mencionado, en el espacio educativo que promueve los procesos de castellanización directa, lo cual ubica a la lengua indígena, como mera lengua de transición.

En el marco de esta situación se documentó a través de esta investigación que a los alumnos que ingresan a la escuela primaria intercultural bilingüe, se les exige tener pleno dominio del español en el momento que ingresan a dicha institución, caso contrario a este hecho, como el que experimentó Sabino, ubica a dichos sujetos en una posición de desventaja respecto a sus compañeros que han logrado avanzar en el proceso mismo de castellanización directa promovido desde su inscripción al preescolar intercultural bilingüe, o desde el propio espacio intrafamiliar.

Para el caso de Ana Karen, el hecho de tener como lengua materna al español, favoreció su pronta integración y adaptación a dicha institución. Una situación más que marcó la diferencia entre ambos alumnos, fue la actitud que ambas madres tuvieron respecto a sus hijos. Ana Karen siempre contó con el apoyo incondicional de

la madre, así como el pleno reconocimiento de las potencialidades de su hija, situación que se hizo evidente en las acciones de apoyo y actitudes de confianza que siempre le mostró. No así el caso de Sabino, quien no sólo recibió etiquetas estigmatizantes por parte de los docentes de la escuela primaria intercultural bilingüe, sino de su propia madre, con quien desarrolló una relación de conflicto venidas de la actitud de descreimiento que ésta tuvo en relación a las posibilidades de que su hijo se convirtiera en buen alumno.

Esta situación la hacía patente a Sabino en su espacio cotidiano, lo cual resulta importante señalarlo porque, como menciona Giménez, “luchamos para que los otros nos reconozcan tal como nosotros queremos definirnos, mientras que los otros tratan de imponernos su propia definición de lo que somos” (Giménez: 2002: 14

La configuración de las identidades

En función a las experiencias vividas por los sujetos de estudio, concluí que ambos actores escolares desarrollaron identidades complejas, porque en ellas coincidieron pertenencias múltiples, que como menciona Maalouf, a veces opuestas entre sí, en que unas ganaron más importancia respecto a otras y en algunas de ellas los llevó elegir, con el consecuente desgarró (Maalouf, 1999: 2). Sin embargo, en medio de dicha identidad compleja fue posible documentar ciertas particularidades que dieron especificidad a la identidad de cada actor escolar. Empiezo por destacar que durante los primeros años los sujetos de estudio éstos aún no tomaron conciencia de su identidad, sino que la fueron adquiriendo poco a poco en relación cercana a su primer referente de pertenencia.

Fueron los “suyos” quienes empezaron a moldearlos, a conformarlos a través de inculcarles creencias de familia, ritos, actitudes, pero sobre todo, la lengua indígena en algunos de ellos, y en otros más, el aprendizaje del español. Pero además temores, prejuicios y sentimientos de pertenencia y no pertenencia. Así también es importante

destacar que en el marco de las dimensiones de la identidad que plantea Sciolla¹³⁰, doy cuenta que la *dimensión locativa* de ambos sujetos de estudio estuvo inscrita, como se ha dicho, en un contexto indígena marcado por la desigualdad, la pobreza, la marginación y la grave violencia que los hijos encarnan junto con sus madres. Este hecho provocó grandes exigencias y privaciones hacia los alumnos indígenas, en que se vieron en la necesidad de ordenar sus preferencias, a través de la *dimensión selectiva* en dicho contexto de pobreza. Dicha dimensión selectiva se enlazó a través de la *dimensión integrativa* que plantea la misma autora, en que dieron sentido y significado a sus experiencias presentes, pasadas y futuras (Sciolla, 1983, en Giménez, 1999: 192-194).

Este hecho derivó en procesos de negociación que condujo a ambos actores escolares a estar en una tensa lucha entre auto-afirmación y asignación identitaria, entre auto-identidad y exo-identidad (Giménez, 2002: 14). Para el caso de Sabino, si bien eligió dejar la escuela e incorporarse al mercado de trabajo informal como albañil, pude documentar que dicho actor escolar se mantuvo en contacto con su madre enviando apoyo económico a través de su hermano Vicente. En el caso de Ana Karen, quien a pesar de no haber cumplido los sueños de su madre de verla convertida en abogada, ésta se mantiene en contacto con su madre brindándole apoyo emocional y económico.

Este hecho me llevó a retomar los planteamientos de Maalouf, quien plantea que "...la gente suele reconocerse en la personalidad que más es atacada..." (Maalouf, 1999: 14). Concluí además que las decisiones personales de cada alumno resultaron ser complejas. Para el caso de Sabino, esta situación resultó ser aún más compleja porque aún después de haberse apropiado de las representaciones estigmatizantes que los otros tenían de sí -como la escuela y la madre de éste-, dicho actor escolar estableció un proceso de negociación que lo llevó, para el caso de la altercultura, a abandonar la escuela. No así para su mundo social intrafamiliar, en que optó por

¹³⁰ Sciolla plantea que la identidad está envuelta en tres dimensiones: la dimensión locativa, la dimensión selectiva y la dimensión integrativa (Sciolla, 1983, en Giménez, 1999: 194).

apoyar a su madre pese a haberse apropiado de las etiquetas dolorosas que dejaron una importante impronta dolorosa en su identidad.

Ese mismo hecho muestra que cuando ambos sujetos de estudio decidieron emprender sus propios proyectos de vida, el sentido de pertenencia a su grupo primario se impuso y le dio un nuevo sentido al proyecto que habían imaginado para sí, al no desligarse de todo de las problemáticas que se viven en su referente de pertenencia. Concluyo afirmando que las condiciones en que se enmarcaron las elecciones de cada sujeto escolar fueron distintas para cada uno de ellos, lo cual les dio ese rasgo único. Se trató de una tensa lucha entre una identidad para sí y una exo-identidad impuesta, permeada por su condición de desigualdad, de pobreza, de marginación y exclusión, en que sus derechos para alcanzar la condición de ciudadanía siguen estando cancelados.

Lograr esta condición involucra no sólo los deberes que como personas nativas de un país tienen, sino el derecho a gozar de una vida libre de violencia, con vivienda digna, con una educación pertinente y justa, con una salud integral y con un trabajo bien remunerado, pero sobre todo, a ser tratados con pleno respeto y reconocimiento a su condición étnica. Resulta paradójico que siendo la población indígena quien ha proyectado a México ante el mundo como un país pluricultural y pluriétnico, sea el grupo social que el Estado sigue mantenido en la marginación y en el olvido.

Lo que queda pendiente

Al “cerrar” una investigación siempre queda la sensación de incompletud, derivado de algunas situaciones que no lograron analizarse con la profundidad que hubiese querido. Al respecto me queda decir que este trabajo posibilita abrir más líneas de investigación que lleven a ahondar en las problemáticas sociales que fueron documentadas a través de la misma; sobre todo, en cuestión de los derechos de la mujer indígena, quien su vida se juega entre la vida y la muerte ante una exacerbada violencia ejercida por los esposos. Esto es importante señalarlo porque, paradójicamente, pese a ser ésta el actor social más vulnerado, tanto desde fuera

como desde dentro del espacio intrafamiliar, es quien lleva la mayor responsabilidad de educar y formar a sus hijos, y quienes al ver el ejercicio de la violencia en dicho espacio, corren el riesgo de repetir patrones de comportamiento.

De igual manera se abre la posibilidad de documentar experiencias exitosas, tanto a nivel escolar como a nivel comunitario, que se traduzcan en referente a seguir o hacer extensivo hacia este sector de la población escolar, con el propósito de avanzar hacia el cumplimiento del derecho de la población indígena a tener una educación para la diversidad, pertinente y justa dado que de no hacerlo seguirán reproduciéndose prácticas de segregación y exclusión escolar, con los consecuentes efectos que dichas problemáticas generan en el proceso mismo de configuración de las identidades étnicas.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I. (2002). *Escuela, fracaso y pobreza*. Biblioteca uahurtado.cl/uajah/reduc/.
- Aguirre, E. (2009). *Lo que la Historia nos puede decir sobre la diferencia*. En: Medina, P. (Coord.) (2009) *Epistemologías de la diferencia. Debates contemporáneos sobre la identidad de las prácticas educativas*. UPN, CONACYT, Plaza y Valdéz, PyV Editores. México, D.F.
- Anderson, B. (2000) .*Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre origen y difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Arnaut, A. (2015). *Lo bueno, lo malo y lo feo del Servicio Profesional Docente*, En: *Reforma Educativa ¿Qué estamos transformando?* FLACSO, México.
- Barth, F. Comp. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. Fondo de Cultura Económica, México, D. F.
- Barrios, et al. (1990). *Cuetzalan, Compendio monográfico*. Centro de Estudios de la Sierra Norte de Puebla, A.C. Presidencia Municipal Constitucional.
- Barrón, C. (2015) *Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión*. Revista Docencia Universitaria, Vol. 13, enero-abril. 2015. ISSN: 1887-4592.
- Bartolomé, M. (2006) *Gente de Costumbre y Gente de Razón. Las identidades étnicas en México*. Siglo XXI, Editores, México, D.F.
- _y Barabás,A. (1982. *Tierra de la palabra: historia y etnografía de los chatinos de Oaxaca*, México, INAH.
- Bertely, M. (Coord.) colección, Patricia Ducoing (1997). *Indígenas en la escuela*. Grupo Ideorama Editores, COMIE, México, D.F.
- Bertely, M. (2002) *Conociendo nuestras escuelas*. Paidós.
- Bertaux, D. (2005) *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Ediciones Bellaterra.
- _ (1985). *El enfoque biográfico, su validéz metodológica, sus potencialidades*. En: Cuadernos Internacionales de Sociología, Vol. XIX, París, pp. 197-225. Traducción, TCU 01 13020 de la Universidad de Costa Rica.

- Bolívar, A. et al. (2005) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Editorial Muralla. España.
- Borzese, D. et al (2003) *Las relaciones entre escuela comunidad y sus Organizaciones sociales. Experiencias en Argentina y Uruguay*. UNESCO. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
- Bruner, J. (2000) *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*. Ponencia presentada en la Mesa 1. Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.
- Bourdieu, P. (1999) *Sociología y cultura*. México. Conaculta-Grijalbo.
- _(1979) *Los tres estados del capital cultural*. Texto extraído de Bourdieu, Pierre, "Los tres estados del capital cultural", en: Sociológica, UAM, Azcapotzalco, México. No. 5, pp. 11-17. Traducción, Monique Landesmann.
- Casassus, J. (2002) *Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos*. Seminario internacional: Reforma de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa. Santiago de Chile.
- Castells, M. (2001). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. II. El poder de la identidad. Buenos Aires, Siglo XXI.
- CDI-PNUD (2003). *Nahuas de la Huasteca. Pueblos indígenas del México contemporáneo*. México, D.F.
- Cohen, D. (1988) *Riqueza del mundo, pobreza de las naciones*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2008) *Informe general de la consulta sobre el alcoholismo y pueblos indígenas*.
- CONEVAL (2012). *La pobreza en la población indígena de México*. México, D.F.
- _(2014). *La pobreza en la población indígena en México*. Consejo Nacional de la Política de Desarrollo Social, México, D.F.
- COPLAMAR (1982). *Geografía de la marginación*. Serie: Necesidades esenciales de México, No. 5, Siglo XXI Editores, México.

- Corenstein, (2001) *Un repaso a la etnografía educativa en México hoy*. Educación física y Ciencias. Vol. 5 pp. 55-67-ISSN. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Cordero, R. *et al* (2015). *Informe del Desarrollo en México*. Universidad Nacional Autónoma de México, 2016.
- Cortón, B. (2011) *La escuela, principal centro cultural de la comunidad*. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García”.
- Charles, T. (2009). *El multiculturalismo y la “política de reconocimiento”*. Colección Popular, Fondo de Cultura Económica, México, D.F.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Ediciones Morata, S.L. sexta edición. Madrid
- Díaz, F. (2004). *Comunidad y Comunalidad*. Culturas Populares e Indígenas. DGCPI.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación. Una aproximación antropológica*. Universidad de Granada.
- Dietz, G. & Mateos, L. (2011) *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP/ CGEIB, México, D.F.
- Díaz de Rada, A (1997). *Los primeros de la clase y los últimos románticos*. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza. Siglo XXI editores. México-España.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución escolar. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Editorial Gedisa, Barcelona, España.
- Dubet, F. Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Impreso en España, Editorial Losada.
- Ducoin, P. (2007) *La educación Secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente*. RMIE, Enero-Marzo, 2007. Vol. 12, Núm. 32.
- _ (2004) *Origen de la escuela normal superior en México*. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, Vol. 6, Núm. 6, pp. 39-56. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Boyacá, Colombia.

- Duschatzki, S. (1997). *De la diversidad en la escuela, a la escuela de la diversidad*. FLACSO, Argentina.
- Ezpeleta, J. (2004a). *Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos de su implementación*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9. Pág. 403.
- _(2004b) *Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa*. En: Tenti, E. (Org.). *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina* (pp. 163-177). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación –UNESCO.
- Esquivel, G. (2015) *Desigualdad extrema en México*. Iguales /OXFAM, México.
- Everhart, R. (1993) *Leer, escribir y resistir*. En: *Lectura de antropología para educadores*. Velasco, et al (edits.). Colección, Estructuras y Procesos. Edit. Trotta, Madrid.
- Ferry, G. (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Coeditan Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala y Editorial Paidós Mexicana, S.A. México. D.F.
- Flores, A. (2009) *Educación y cultura. Resistencia al cambio*, Ediciones Gernika, S.A, México, D.F.
- Franco, M. (2009) *Formación y cruce de fronteras de jóvenes migrantes*. Tesis doctoral, UNAM.
- _(2014) *Los estudiantes inmigrantes: sujetos emergentes del derecho a la educación*. Red de Revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Vol. XIV, No. 1.
- García, B. (2005) *Los pueblos de la Sierra. El poder y el espacio de los indios del Norte de Puebla hasta 1700*. El Colegio de México, A.C.
- García, N. (2005) *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona, Gedisa.
- García, Castaño, et al. *Reflexiones de diversos ámbitos de construcción de la diferencia* (1996). Laboratorio de Estudios Interculturales. Universidad de Granada.

- Gasché, J. (2011) *¿Qué valores sociales bosquesinos enseñar en las escuelas de la Amazonía rural*. Instituto de Investigaciones de la Amazonía (IIAP), Perú.
- Geertz, C. (1991) *La interpretación de la cultura*. México, Gedisa.
- Giddens, A. (2002) *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Santillana Ediciones Generales, S.L. Madrid.
- Gigante, Elba, (1977) *Reconocimiento y atención pedagógica de la diversidad sociocultural*. Un encuentro comparativo de políticas educativas, en “La Educación Indígena hoy”. Inclusión y diversidad. Memoria del Seminario de Educación Indígena, septiembre 21-24, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. Proyecto Editorial Huaxyácac.
- _ (1995) *Una interpretación de la interculturalidad en la escuela*. BÁSICA, Revista de la escuela y del maestro. Fundación SNTE.
- Giménez, G. (1997). *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. En: Frontera Norte, Vol. 9
- _ (1992) *La identidad social o retorno del sujeto en sociología*. Centro de Documentación CONEICC-ITESO, Versión 2 7753-7746A, México.
- _ (2000) *Identidades étnicas: el estado en cuestión*. En Reina, L. (Coord.) *Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI*. CIESAS, INI, Miguel Ángel Porrúa, Grupo Editorial, México, D.F.
- _ (2006) *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.
- Gutiérrez, E. (2004). *Cuetzalan 1861-1968. Testimonio de un legado documental*. Impreso en México.
- Hargreaves, A. (2005) *Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Ediciones Morata, Madrid.
- Hernández, R. A. (2012) *Entre el etnocentrismo feminista y el esencialismo étnico. Las mujeres indígenas y sus demandas de género*. Revista Debates Feminista 2012, Vol. 24
- INEGI, (2009). *Perfil sociodemográfico de la población que habla lengua indígena*. INEGI, Impreso en México.

- Inclán, C. (1992). *Diagnósticos y perspectivas de la investigación educativa etnográfica en México, 1975-1988*. En: Cuadernos del CESU/UNAM.
- Insulza, M. (2015). *Desigualdad, democracia e inclusión social*, en: Organización de los Estados Americanos (OEA). *Desigualdad en inclusión social en las Américas*. Documentos Oficiales OEA, Ser, D/XV/11.
- Knobel, M. & Lankshear, C. (2001). *Maneras de ver: análisis de los datos en investigación educativa*. Instituto Michoacano de Ciencias en la Educación. Cuadernos del IMCED. Serie, Pedagogía.
- Lamas, M. (2000). *Diferencias de sexo, género y diferencia sexual*. Revista Cuicuilco, Nueva época, vol. 7, No. 18, enero-abril.
- Latapí, P. coord. (1998) *Un siglo de educación en México*. Biblioteca Mexicana.
- Levinson, B. (2002). *Todos somos iguales*. Aula XXI. Edit. Santillana, S.A. México, D.F.
- Levinson, et al (2007). *Etnografía de la educación. Tendencias actuales*. RMIE, Julio-septiembre 2007, Vol. 12.
- Lieblich, A. et al (1998). *Narrative research. Reading, analysis and interpretation*. Thousand Oaks.
- Lombardo, V. (1924). *Geografía de las lenguas en la sierra de Puebla, con algunas observaciones sobre sus primeros y actuales pobladores*. "El problema de la Educación en México". Editorial Cultura. México, D.F.
- Maalouf, Amin (1999) *Identidades asesinas*. Versión española de Fernando Villaverde. Alianza Editorial
- Martínez, S. Quiróz, R. (2007). *Construcción de identidades de los estudiantes en su tránsito por la escuela secundaria*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-marzo, año/vol. 12, Núm. 032. COMIE, Distrito Federal, México.
- Mateos, L. (2011). *Migración transnacional del discurso intercultural. Su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*. ABYA-YALA/ Universidad Politécnica Salesiana. Proyecto InterSaberes, Quito-Ecuador.

- Medina, A. (1975) *Introducción a los estudios de parentesco en México*. Anales de la Antropología, Vol. XII.
- Medina, P. (2009). *Repensar la educación intercultural en nuestras Américas*. Decisio, Saberes para la acción en educación para adultos. Número especial. Interculturalidad-es en educación, CREFAL
- Medina, P. (Coord.) (2009) *Epistemologías de la diferencia. Debates contemporáneos sobre la identidad de las prácticas educativas*. UPN, CONACYT, Plaza y Valdéz, PyV Editores. México, D.F.
- Meneses, E. (1998). *Tendencias Educativas en México, 1911-1934*. CEE, A.C., UIA. México, D.F.
- Merino, C. (2009) *Investigación narrativa y subjetividad en las ciencias sociales*. En: La historia de vida. El encuentro con la subjetividad. Anita Barabtarlo (Compiladora). Colección: Escuela Subjetividad. Castellanos editores. Impreso en México.
- Mignolo, W. (2000). *La colonialidad a lo largo y ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad*. En libro: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Edgardo Lander (Comp.) CLASO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000, p. 246.
- Muñoz, H. (1997). *Los objetivos de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la propuesta curricular de las escuelas indígenas*. 1 Jornadas Iberoamericanas de EIB para cuadros superiores de los sistemas educativos. Organización de Estados Iberoamericanos. Bogotá, Colombia.
- Norman, E. (1999) *Plan Estatal de Desarrollo Urbano Social Sustentable del Estado de Puebla*. Documento de integración.
- Pagani, L. (2007) *“Desertores presentes”*. *Qué aprende el alumno cuando no aprende*. En cursiva. Revista temática de fundación Arcor.
- Paiva, V. (1993) *Proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile.
- Piña, M. (1997). *Consideraciones sobre la etnografía educativa*. Revista Perfiles Educativos, Vol. XIX, No. 78, pp. 39-56.

- Popkewitz, Thomas S. *et al*, (2007). El mito de la Reforma. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio. Barcelona, Pomares, UNAM, UAT.
- Popkewitz, T. *et al* (Coords.) (2000) *El desafío de Foucault. Discurso, Conocimiento y poder. Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder*, en Pedagogía. Barcelona, Pomares Corredor.
- Olivarría, J. *et al*, (2005). *Masculinidades, identidad, sexualidad y familia*. Primer encuentro de estudios de masculinidad, Red de masculinidad, Chile, Universidad Academia de Humanismo Cristiano; FLACSO-Chile.
- Olson, M. (1971). *La lógica de la acción colectiva: los bienes públicos y la teoría de los grupos*. Cambridge, Impreso. Universidad de Harvard
- Pérez, Á. (2001). *Un aprendizaje diverso y relevante*. Tema del mes, espacio virtual.
- Quiróz, R. (1998). *Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria*. DIE- IPN, México.
- _(1998). *La reforma educativa de 1993 de la educación secundaria en México: nuevo currículo y prácticas de enseñanza*. Investigación en la Escuela, No. 36.
- Ramírez, S. *Infancia es destino*. (1979). Siglo XXI, Editores
- Reimers, F. (2000). *Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México. Vol. XXX, No. 2.
- Reina, L. (Coord.) (2000). *Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI*. CIESAS, INI, Miguel Ángel Porrúa, Grupo Editorial, México, D.F.
- Ricoeur, P. (2006). *Tiempo y Narración III. El tiempo narrado*. México: Siglo XXI.
- Rivadeneira, I, *et al* (2006). *El comercio local del café a raíz de su crisis en la Sierra Norte de Puebla*. Revista Mexicana de Agronegocios, Vol. X, Núm. 18, enero-junio. Sociedad Mexicana de Administración Agropecuaria A.C. Torreón, México.
- Rivermar. L. (2008). *Etnicidad y migración. El caso de una comunidad nahua del Estado de Puebla*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México.
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos*

- Educativos*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Robinson, I (2007) *Una teoría sobre el capitalismo global*. Producción, clases y Estado en un mundo transnacional. Ediciones “desde abajo”. Bogotá, Colombia.
- Rueda, M. (2007) *La investigación etnográfica y/o cualitativa y la enseñanza en la Universidad*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. ISSN 1405-6666. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Vol. 12, Núm. 34 Julio-septiembre. COMIE, A.C., D.F. México.
- Sacristán, J. (1997) *La transición a la educación secundaria*. Ediciones Morata, S.L. Madrid.
- _(2005). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Ediciones Morata, S.L. Madrid.
- Sandoval, E. (2000) *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y Saberes*. Universidad Pedagógica Nacional. Plaza Valdéz, S.A. de C.V.
- SCT (1999) *Por los caminos de Puebla. 4to Informe de Gobierno*. Gobierno del Estado de Puebla.
- Soto, M. *La capacitación, actualización y profesionalización de los docentes Indígenas. El caso de Puebla*. Tesis de Maestría. UPN, Unidad 211, Puebla.
- Tapia, M. (2002) *La construcción de caminos a la escuela secundaria desde una Escuela bilingüe y bicultural de Yucatán*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XXXII, No. 2, 2do. Trimestre. Centro Estudios Educativos, A.C., D.F. México.
- Taylor, C. *El multiculturalismo y la “política del reconocimiento”*. (2000) FCE.
- Tedesco, C. et al, (2002) *Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina*. Revista de la CEPAL, No. 76, Abril.
- _(2007) *Ley del Pacto educativo en Argentina: un análisis del caso argentino*. Revista de Educación, 344. Septiembre 2007.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la Educación*. México, Paidós.

- Yurén, T. *et al.* (2009) *Cuando la justicia falla por simpleza...Análisis de Políticas y trayectorias de escolaridad en el caso del a población jornalera y agrícola.* Fondo Conacyt, México.
- _ (2006) *Desigualdad y rezago educativo en México.* Fondo Conacyt México.
- _ (2008) *Aprender a vivir y a convivir. Fundamentos teóricos de una estrategia educativa para familias migrantes.* Casa Juan Pablos, México.
- Weiss, E. & Quiróz, R. (2005) *Expansión de la educación secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad.* UNESCO.
- Zaccagnini, M. (2006) *Configuraciones del sujeto pedagógico contemporáneo. Intersecciones, tensiones y fracturas; continuidades y discontinuidades. Entre la epistemología de las prácticas escolares y la realidad social.* Grupo GISEA. Universidad Nacional del Mar de Plata. República Argentina.
- Zemelman, H. Quintar, E. *Conversaciones acerca de interculturalidad y conocimiento.* IPN, México, D.F.
- Zorrilla, M. *¿Cuál es la aportación de la escuela secundaria mexicana en el rendimiento de los alumnos en matemáticas y español?.* Revista Mexicana Electrónica de Investigación Educativa, 11.

DOCUMENTOS OFICIALES Y NORMATIVOS

- Antología de gestión escolar (2003). *Programa Nacional de Carrera Magisterial.*
- Archivo municipal. Documentos base.
- Diario Oficial de la Federación (2002)
- Diario Oficial (2010) *Lineamientos y criterios generales para la definición, identificación y medición de la pobreza.*
- Diario Oficial de la Federación, septiembre de 2013. Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente.
- Encuesta socioeconómica aplicada a los alumnos de nuevo ingreso, ciclo escolar 2010-2011.
- Pacto por México (2013). Acuerdo por una educación de calidad.

SEP (2004). *La situación actual de la secundaria en México*. Cursos Generales de Actualización. México.

_ (1993). *Plan de estudios 1993*. Educación básica. Secundaria. México

_ (2006). *Plan de Estudios 2006*. Educación básica. Secundaria. México.

_ (2006). *Geografía de México y del Mundo*. Educación básica. Secundaria. Programa de Estudios 2006.

_ (2006). *Lengua Extranjera Inglés*. Educación básica. Secundaria. Programa de Estudios 2006.

_ *Matemáticas*. Educación básica. Secundaria. Programa de Estudios 2006.

_ (2007) *Programa de Sectorial de Educación (2007-2012)*.

Plan de Desarrollo Estatal 1999-2005

Plan Nacional de Educación 2001-2006

Plantilla de personal de la escuela secundaria, ciclo escolar 2010-2011

Secretaría de Educación Básica y Normal (2002). *Reforma integral de la Educación Secundaria*. Documento Base.

SEDESOL (2007) *Información del Programa Oportunidades para directores y docentes de educación básica*. Ciclo escolar 2007-2008.

PÁGINAS DE INTERNET

<http://www.municipiospuebla.com.mx>

<http://www.wikipuebla.poblanerias.como/cuetzalan>

Eloficiodehistoriar.com.mx/2010/10/28/lasmayordomiasaceptadasporlaiglesia

Desatentosodesatendidos.bibliotecavirtualdepostadopcion.org

DIARIOS DE CIRCULACIÓN NACIONAL

Hernández Martín. *La Jornada* (2015) *Ratifican en Cuetzalan su oposición a proyectos de minería a cielo abierto*. Comité de Ordenamiento Territorial de Cuetzalan (Cotic).

ANEXOS

REVISIÓN Y ANÁLISIS DE LA ENCUESTA SOCIO-ECONÓMICA APLICADA A LOS ALUMNOS DE NUEVO INGRESO A LA ESCUELA SECUNDARIA, PROVENIENTES DE COMUNIDADES INDÍGENAS DEL MUNICIPIO DE CUETZALAN DEL PROGRESO, PUEBLA, CICLO ESCOLAR, 2010-2011.

PRIMER AÑO, GRUPO "A"

No.	Nombre	Comunidad de procedencia y lengua que habla	Escolaridad y ocupación de los padres	No. de habitantes en la familia y material construcción de la casa	Materia que más le gusta ¿Por qué?	Materia que menos le gusta ¿Por qué?	¿Qué les gustaría estudiar? y ¿Por qué?
1.	Margarita Baéz Naveda	Cuauhtichan (no hablante)	Padre (5to de primaria, campo) Madre (1ro primaria (ama de casa))	7 integrantes de la familia. Su casa es de tabla (no tiene agua)	Español y geografía, porque me gusta	Matemáticas	Doctora, porque me gusta inyectar a la gente.
2.	Miguel Barrero Morales	Ayotzinapan (no hablante)	Padre (secundaria, albañil) Madre (primaria, cocina)	Son 3 integrantes, su casa es de tabla y concreto	Matemáticas y Educ. Fís.	Historia	Abogado, para defender
3.	Jhosselyn Galicia Mateo	Acaxiloco (no hablante)	Padre (1ro de preparatoria, carnicero) Madre (1ro de preparatoria, en la casa)	Son 3 integrantes, su casa es de lámina y concreto	Geografía, porque me gusta	Matemáticas, porque se me hace difícil	Veterinaria, me gustan los animales

4.	Marisela Alarcón González	Ayotzinapan (Náhuatl)	Padre (Primaria, campesino) M (primaria, labores del hogar)	Son 5 integrantes. Su casa es de piedra, Lámina y teja.	Ciencias	Todas me gustan	Maestra
5.	Paula Faustino Julián	Yohualichan (náhuatl)	Padre (secundaria, campo) Madre (no sé, ama de casa)	Son 5 integrantes de la familia, su casa es de block y techo de lámina	Educación Física	Matemáticas, no le entiendo	(No contestó)
6.	Marcelino de Jesús Carmona	Anaytitan (náhuatl)	Padre (no sé, campo y a veces, chalán) Mamá (no sé, ama de casa)	Son 5 integrantes de la familia, su casa es de madera, cartón y tiene letrina	Educación física, porque se practica deporte	Matemáticas, porque no puedo dividir	Soldado
7.	Elia Vázquez Patricio	San Miguel Tzinacapan	Padre (no sé, campo) Mamá (no sé, ama de casa)	Son 7 integrantes de la familia, su casa está hecha de concreto y lámina	Educación física, es divertida	Ciencias, es aburrida	Maestra, para enseñar
8.	Sabino Lobato Allende	Tepetzintan (náhuatl)	Padre (primaria, albañil) Madre (primaria, en la casa)	Son 7 integrantes de la familia, su casa es de piedra, tabla y teja	No me gustan porque me da sueño	No me gusta porque me da sueño	(No contestó)
9.	Ronaldo Reyes Coyota	Anaytita (náhuatl)	Padre (secundaria,	Son 8 integrantes de	Matemáticas, porque piensa	(sin responder)	Ingeniero, me gusta

			albañil) Madre (3ro. Primaria, ama de casa)	la familia, su casa es de concreto y lámina, no tenemos luz.	uno		
10	Salvador Coyota Reyes	Tepetzintan (náhuatl)	P(secundaria, en el campo) Madre (primaria, ama de casa)	Son 6 integrantes de la familia, su casa es de concreto y lámina	Matemáticas, porque me gusta dividir	(sin responder)	Licenciada, me gusta
11	Ricardo Huachin Martín	Tixapan (náhuatl)	P(no sé, en el campo) M (no sé, en la casa)	9, Madera y piedra	Educación Física, porque ahí mostramos nuestras habilidades	Matemáticas e Historia	Abogado, para ayudar a las personas
12	Viridiana de los Santos Hernández	San Andrés Tzicuilan (náhuatl)	Padre (no sé, albañil) Madre (primaria, ama de casa)	Son 8 integrantes de la familia, su casa es de madera y teja	Educación Física y Ciencias	Geografía, Inglés y Matemáticas	Licenciada y cantante, me gusta cantar
13	César Augusto Allende Chávez	Vivo en Cuetzalan (náhuatl)	Padre (Licenciado en Educación, maestro) Madre (licenciada en educación, Cuetzalan)	Son 4 integrantes, su casa es de concreto, con todos los servicios	Matemáticas, porque tengo facilidad	Español, porque se me dificulta	Biólogo, porque me gusta la naturaleza
14	Adalberto Segura Carreón	Ayotzinapan (náhuatl)	Padre (secundaria, campesino) Madre (3ro de	Son 6 integrantes de la familia, su casa es de madera y cartón	Español y matemáticas, porque ahí aprendo más	Geografía, porque no me gusta	Maestra, para ayudar a los que más lo necesitan

			primaria, labores del hogar)				
15	Luis Ángel Calletano Osorio	San Miguel Tzinacapan	Padre (1ro de secundaria, en el campo) Madre (2do de secundaria, ama de casa)	Son 5 integrantes, su casa es de concreto y cartón	Matemáticas, por las cuentas	Geografía, me aburre	Arquitectura, me gusta construir

Fuente: Los siguientes cuadros que a continuación presentamos son de elaboración propia, con base en la revisión de las encuestas socioeconómicas, las cuales sólo corresponden a los 179 alumnos y alumnas indígenas de nuevo ingreso en la escuela secundaria, ciclo escolar 2010-2011. **NOTA:** El grupo de 1ro "A" está conformado por 36 alumnos, de los cuales 19 son hombres y 17 son mujeres. 15 de este grupo registraron ser originarios de comunidades indígenas aledañas al Municipio de Cuetzalan del Progreso, Puebla. De estos 15 alumnos, 12 son hablantes de la lengua náhuatl y 3 expresaron no ser hablantes de ninguna lengua indígena.

PRIMER AÑO, GRUPO "B"

No.	Nombre	Comunidad de procedencia y lengua que habla	Escolaridad y ocupación de los padres	No. de habitantes en la familia y material construcción de la casa	Materia que más le gusta ¿Por qué?	Materia que menos le gusta ¿Por qué?	¿Qué les gustaría estudiar?y ¿Por qué?
1.	Elena Martínez Lobato	Chilcouta (náhuatl)	Padre (Primaria, comerciante) Madre (Primaria, ama de casa)	Son 3 integrantes de la familia, su casa es de concreto y techo de lámina	Todas, porque los maestros enseñan bien		Doctora, me gusta ayudar
2.	Pedro Diego Catal	Ixtahuata (náhuatl)	Padre (no lo sé, al campo) Madre (no lo sé, ama de casa)	Son 4 integrantes de la familia, su casa es de madera y cartón	Español	Matemáticas	Arquitecto
3.	María Efigenia Mariano Martín.	Tepetzintan (náhuatl)	Padre (primaria, campesino) Madre (1ro de secundaria, ama de casa)	Son 5 integrantes de la familia, su casa es de block y lámina	Español e inglés, porque aprendo cosas	Educación física, porque salimos a jugar	Actriz, porque me gusta participar
4.	María del Carmen Fco. Fuentecilla	Ayotzinapan (náhuatl)	Padre (no sé, campesino) Madre (primaria, ama de casa)	Son 5 integrantes, su casa es de block, madera y lámina	Todas son muy importantes		Doctora, para ayudar a las personas

			de casa)				
5.	Miguel Nicolás Arrieta	San Miguel Tzinacapan (náhuatl)	Padre (tercero de primaria, al campo) Madre (no estudió, ama de casa)	Son 8 integrantes de la familia, su casa es de tablas, cartón, no tenemos agua		Tutoría, porque nada más es conversar	Doctor, quiero ayudar a los demás
6.	Evelin Martínez García	Tepetzintan (náhuatl)	Padre (Primaria, campesino) Madre (no sé, ama de casa)	Son 4 integrantes, su casa es de block y lámina	Educación física porque salimos a jugar	Matemáticas porque para mí es difícil	Estilista, porque me gusta mucho
7.	Mario Hernández Pérez	Ixtahuata (náhuatl)	Padre (2do de primaria, al campo) Madre (no estudió, ama de casa)	Son 8 integrantes, su casa es de madera y lámina	Español		Abogado
8.	Luis Ángel Guzmán Tirado	San Miguel Tzinacapan (náhuatl)	Padre (primaria, albañil) Madre (ama de casa)	Son 4 integrantes, su casa es de concreto, teja y madera	Educación Física, porque salimos a jugar	Tutoría, porque se enoja mucho	Futbolista, porque soy bueno para jugar
9.	Dayssy Lemos Santiago	Ayotzinapan	Padre (secundaria, campesino) Madre (primaria, ama de casa)	Son 5 integrantes, su casa es de piedra y techo	Educación Física, porque salimos a jugar	Niñera	Para ayudar a las personas
10	Martha de Jesús Hernández	Acaxiloco (náhuatl)	Padre (no sé, albañil)	Son 5 integrantes, su	Matemáticas, porque el	Todas me gustan	Irme a México

			Madre (no sé, ama de casa)	casa es de concreto	maestro es muy claro		
11	Ana Karen Xiles Bautista	Tepetzintan (náhuatl)	Padre (secundaria, albañil) Madre (3ro de primaria, cuida a los niños)	Son 14 integrantes de la familia, su casa es de block y teja	Matemáticas y geografía, porque sí puedo hacer las tareas	Ciencias, porque me aburre la maestra	Abogada, para defender a la gente
12	Hernaldo Ramos Manzano	Tepetzintan (náhuatl)	Padre (secundaria, albañil) Madre (no sé, ama de casa)	Son 4 integrantes, su casa es de block	Educación Física	(no respondió)	(no respondió)
13	Daniel Fco. Espíndola	Ixtahuata (náhuatl)	Padre (3ro de primaria, campo) Madre (primaria, ama de casa)	Son 8 integrantes, su casa es de block, cartón y cachos de tarro	Ciencias, matemáticas, historia y geografía, porque quiero aprender	Español, casi no le entiendo	Futbolista, porque puedo jugar
14	Ana Laura Cruz Hernández	Ixtahuata (náhuatl)	Padre (no lo sé, nos dejó) Madre (3ro de primaria, en la casa)	Mis abuelitos, mis tíos, primos, mi hermana, mi mamá y yo.	Matemáticas, porque jugamos con cuentas		Licenciada, porque me gusta.

NOTA: El grupo de 1er grado grupo "B" está conformado por 36 alumnos, de los cuales 18 son hombres y 18 son mujeres. 14 alumnos de este grupo registraron ser originarios de comunidades indígenas aledañas al Municipio de Cuetzalan del Progreso, Puebla. De estos 14 alumnos, 12 son hablantes de la lengua náhuatl y 2 dicen no ser hablantes de ninguna lengua indígena.

PRIMER AÑO, GRUPO "C"

No.	Nombre	Comunidad de procedencia y lengua que habla	Escolaridad y ocupación de los padres	No. de habitantes en la familia y material construcción de la casa	Materia que más le gusta ¿Por qué?	Materia que menos le gusta ¿Por qué?	¿Qué les gustaría estudiar?y ¿Por qué?
1.	Enrique Ignacio Matías	Acaxiloco (náhuatl)	Padre (no sé, no vive con nosotros) Madre (Primaria, ama de casa)	Mis abuelos, mi tío, mi mamá y yo. Mi casa es de oncreto	Español, porque me cae bien la maestra	Inglés, porque regaña la maestra	Maestro de escuela, porque enseño bien las cosas
2.	Santiago Gómez Paredes	Chilkaujta (náhuatl)	Padre (no sé, albañil) Madre (secundaria, ama de casa)	Son 6 integrantes, su casa es de block y lámina	Educación Física porque salgo a la cancha	Inglés, porque es raro	Futbolista, me gusta jugar
3.	Marisol Cruz Montiel	Santiopan (náhuatl)	Padre (secundaria, al campo) Madre (no sé, ama de casa)	Son 5 integrantes, su casa es de concreto, cemento	Matemáticas, porque me interesa	Español, porque no le entiendo	Maestra, porque quiero enseñar
4.	Manuel Martín Gaspar	Tepetzinta (náhuatl)	Padre (3ro de primaria, campesino) Madre (no estudió, ama de casa)	Son 3 integrantes, su casa es de concreto y cemento	Inglés, porque me cae bien la maestra	Educación Física, porque los maestros nada más quiere que juguemos a	Doctor, para curar a las personas

						los encantados	
5.	Rosa Isabel López Ramos	Cuauhtamazaco (náhuatl)	Padre (secundaria, albañil) Madre (primaria trunca, ama de casa)	Son 7 integrantes, su casa es de concreto, teja, letrina.	Educación física, porque me gusta hacer deporte	Matemática, porque no me llevo bien con los números	Actriz, me gusta actuar
6.	Clemente Ciriaco Carmona	Cuetzalan (náhuatl)	Padre (no lo sé) Madre (1ro de secundaria, comerciante)	Son 5 integrantes, su casa es de concreto	Ciencias	Matemáticas	La ciencia, me gusta mucho
7.	Andrés Concepción Hernández	Yohualichan (náhuatl)	Padre (no estudió, el campo) Madre (no estudió, ama de casa)	Son 9 integrantes, su casa es de block, teja y lámina	Ciencias	Matemáticas, porque no le entiendo	Universidad, porque quiero estudiar
8.	Luis Fernando Diego Fuentecilla	Ayotzinapan (náhuatl)	Padre (no lo sé, campo) Madre (no lo sé, ama de casa)	Son 4 integrantes, su casa es de block, agua y drenaje	Español y biología, me gusta como dan las clases	Matemáticas e inglés, me aburre	Ingeniero, me gusta
9.	Valentín Fco. Fuentes	Zoquiapan (náhuatl)	P(no lo sé, campo) M (3ro de primaria, ama de casa)	5, lámina u block	Matemáticas, es para romperse la cabeza cuando hacemos cuentas	Español, no puedo leer algunas palabras	Maestro, para enseñarle a los demás

10	Juan de Jesús Carmona	Tepetzintan (náhuatl)	P (2do de primaria, campesino) M (primaria terminada, ama de casa)	7, madera y cartón	Educación física, porque practico el deporte	Matemáticas, está difícil	Soldado, me gustan las armas
11	Nicolás Cayetano Millán	San Miguel Tzinacapan (náhuatl)	Padre (no sé, campo) Madre (no sé, ama de casa)	Son 5 integrantes, su casa es de piedra	Matemáticas, porque enseñan algo importante	Geografía, porque nomás hacemos algo no importante	Quiero estudiar porque enseñan todo en la escuela
12	Estrella Domingo Sánchez	Xiloxochico (no hablante)	Padre (no lo sé, comerciante) Madre (no lo sé, maestra)	Son 6 integrantes, su casa es de concreto, todos los servicios	Asignatura estatal, el maestro me cae bien	Matemáticas, no le entiendo	Doctora
13	Nohemí Chico Jerónimo	Xiloxochico (no hablante)	Padre (no lo sé, está en Puebla) Madre (no lo sé, ama de casa)	Son 4 integrantes, su casa es de concreto, todos los servicios	Educación física, porque salimos a la cancha	Matemáticas, porque casi no le entiendo	Maestra
14	Arcadio Aparicio Alfonso	San Miguel Tzinacapan (no hablante)	Padre (no estudió, campesino) Madre (1ro de primaria, ama de casa)	Son 5 integrantes, su casa es de madera y lámina	Ciencias Naturales, porque se estudian los animales	Matemáticas, porque se trata de problemas	Médico, para cuidar a las personas
15	Camilo Alberto Soto Martín	Tepetzintan (no hablante)	Padre (secundaria, comerciante)	Son 4 integrantes de la familia	Educación física, porque salimos a la	Español	Médico, para curar a las personas

			Madre (no lo sé, ama de casa)		cancha		
--	--	--	-------------------------------------	--	--------	--	--

NOTA: El grupo de 1ro "C" está conformado por 34 alumnos, de los cuales 18 son hombres y 16 son mujeres. 16 alumnos de este grupo registraron ser originarios de comunidades indígenas aledañas al Municipio de Cuetzalan del Progreso, Puebla. De estos 16 alumnos, 8 son hablantes de la lengua náhuatl y 8 expresaron no ser hablantes de ninguna lengua indígena.

PRIMER AÑO, GRUPO "D"

No.	Nombre	Comunidad de procedencia y lengua que habla	Escolaridad y ocupación de los padres	No. de habitantes en la familia y material construcción de la casa	Materia que más le gusta ¿Por qué?	Materia que menos le gusta ¿Porqué	¿Qué les gustaría estudiar?y ¿Por qué?
1.	Alejandra Ramiro Luna	Vista hermosa (no hablante)	Padre (padre, 2do. de primaria)	Son 5 integrantes de la familia, su casa es de madera, teja y lámina	Educación física, porque me gusta hacer ejercicio	(no respondió)	Medicina, me gusta salvar vidas
2.	Rey David Bautista Aparicio	Acaxiloco (no hablante)	Padre (no sé, albañil) Madre (no sé, ama de casa)	Son 6 integrantes y su casa es de concreto.	Geografía	Inglés y español	Maestra de geografía, porque me gusta esa materia
3.	Pilar Ramos Bautista	Ixtahuata (no hablante)	Padre (no sé, campesino) Madre (no sé, ama de casa)	Son 4 integrantes, su casa es de cemento y láminas	Español y educación física, los maestros son agradables	Matemáticas	Maestra, me gustaría sentir cómo es
4.	Froylán Lobato Carmona	Cohuatichan (no nahuátl)	Padre (no sé, campesino) Madre (no sé, ama de casa)	Son 5 integrantes, su casa es de concreto	Todas, porque de todos aprendo		Veterinario, me gustan los animales
5.	José Rubén Gómez Reyes	Tepetzintan (náhuatl)	Padre (secundaria,	Son 8 integrantes, su	Geografía, porque explica	Español	Doctor, para curar

			albañil) Madre (primaria, ama de casa)	casa es de concreto	bien		personas
6.	Tonatiuh Cortés Trinidad	Tuzamapa, Xiloxochico (náhuatl)	Padre (no sé, maestro) Madre (no sé, ama de casa)	Son 5 integrantes, su casa es de concreto, todos los servicios	Todas me gustan		Arquitecto, construir casas
7.	Giovani Gutiérrez Esteban	San Miguel Tzinacapan (no hablante)	Padre (no sé, profesor jubilado) Madre (ninguna, ama de casa)	Son 8 integrantes su casa es de concreto	(no respondió)	(no respondió)	Ingeniero
8.	Natividad Flores Lomen	Chilkoujta (náhuatl)	Padre (no sé, campesino) Madre (no sé, campesino)	Son 7 integrantes, su casa es de concreto	Educación física, porque salgo y hago ejercicios	(no respondió)	Doctora, me gusta cuidar a las personas
9.	Karla Guadalupe Mejía Vázquez	San Miguel Tzinacapan (no hablante)	Padre (4to de primaria, campesino) Madre (2do de secundaria, ama de casa)	Son 5 integrantes, su casa es de piedra, no tenemos drenaje	Español, le entiendo más	Matemáticas, no le entiendo	Doctora, me gustaría cuidar a las personas
10	Luisa Fernanda de los Ángeles Pérez	Chapultepec (náhuatl)	Padre (no sé, albañil) Madre (no sé, ama de casa)	Son 5 integrantes de la familia, su casa es de block y lámina	Educación física, es bonita	Inglés, se me hace difícil	Veterinaria, me gustan los animales
11	Mari Carmen Lobato Báez	Cohuatichan	(no respondió)	Son 4 integrantes de la	Español, porque me	Matemáticas y geografía,	Maestra, porque me

				familia, su casa es de block, lámina, madera.	gusta leer	porque se me hacen difíciles	gusta
12	Pedro Ignacio Antonio	Acaxiloco (náhuatl)	Padre (5to, albañil) Madre (3er año de primaria, ama de casa)	Son 7 integrantes de la familia, su casa es de concreto y lámina	Educación física	Matemáticas, no le entiendo	Español
13	Desiderio Reyes Jaimes	Cuichat (no hablante)	Padre (2do de primaria, vende helados) Madre (6to de primaria, trabaja en casas)	Son 5 integrantes, su casa es de concreto y lámina	Asignatura estatal	Matemáticas, no puedo	Médico, para curar a las personas
14	Fernando Hernández Martín	Ixtahuata (no hablante)	Padre (no estudió, albañil en México) Madre (no sé, ama de casa)	Son 4 integrantes de la familia, su casa es de concreto y lámina	(no respondió)	Inglés, porque cuando vaya a la ciudad, no voy a entender	Doctor, porque quiero ayudar a la gente
15	Marco Antonio Barbara Martín	Cuetzalan (náhuatl)	Padre (primaria terminada, carpintero) Madre (Primaria terminada, ama de casa)	Son 6 integrantes, su casa es de concreto	Todas		Biología, porque me gusta la ciencia
16	Constantino Martínez	Octimaxal	Padre	Son 5	Educación	Matemáticas,	Ingeniero,

	Trinidad	(náhuatl)	(3ro de primaria, campesino) Madre (primaria terminada, ama de casa)	integrantes, su casa es de concreto	física, salimos a jugar	porque hacen muchas cuentas	me gusta ayudar a las personas
17	Amalia Blanca Cuamayt Ramos	Cuapech (náhuatl)	Padre (no sé, campesino, alcohólico) Madre (no sé, ama de casa)	Son 3 integrantes, si casa es de lámina y de cartón	Geografía, ciencias y español	Inglés, porque no le entiendo	Maestra, porque me gusta tratar con niños
18	Luis Alberto Reyes Rosario	Ayotzinapan (náhuatl)	Padre (preparatoria, campesino) Mamá (preparatoria, ama de casa)	Son 6 integrantes, su casa es de concreto, teja	Todas, porque son interesantes		Derecho, para defender a la gente

NOTA: El grupo de 1ro "D" está conformado por 38 alumnos, de los cuales 19 son hombres y 19 son mujeres. 18 de este grupo registraron ser originarios de comunidades indígenas aledañas al Municipio de Cuetzalan del Progreso, Puebla. De estos 18 alumnos, sólo 8 son hablantes de la lengua náhuatl y 10 dicen no ser hablantes de ninguna lengua indígena.

PRIMER AÑO, GRUPO "E"

No.	Nombre	Comunidad de procedencia y lengua que habla	Escolaridad y ocupación de los padres	No. de habitantes en la familia y material construcción de la casa	Materia que más le gusta ¿Por qué?	Materia que menos le gusta ¿Porqué	¿Qué les gustaría estudiar?y ¿Por qué?
1.	Miriam Guerrero Santos	San Andrés Tzicuilan (no hablante)	Padre (Licenciatura, supervisor) Madre (primaria, ama de casa)	Son 5 integrantes de la familia. Su casa es de piedra y techo de teja	Ciencias, porque me gusta	Matemáticas, porque no le entiendo	Maestra, para enseñar
2.	Elizabeth Flores Serrano	Acaxiloco, La Providencia (no hablante)	Padre (secundaria, campesino) Madre (Tercero de primaria, ama de casa)	Son 8 integrantes de la familia. Su casa es de teja y concreto	Geografía, porque quiero saber más del mundo	Ciencias, porque me aburro	Contadora Porque quiero tener un futuro mejor
3.	Sandra Eufrosina Mora	San Andrés Tzicuilan (Náhuatl)	Padre (sexto de primaria, trabaja en Puebla) Madre (sexto de primaria, es ama de casa)	Son 6 integrantes de la familia. Su casa es de lámina y cemento	Asignatura Estatal	Matemáticas. Porque no le entiendo	Doctora, quiero cuidar a las personas
4.	Raúl Porfirio de los Santos	Tzoquiaco Xalpancingo (Náhuatl)	Padre (Primero de secundaria, campesino) Madre	Son 5 integrantes de la familia y su casa es de lámina y de concreto	Asignatura Estatal	Ciencias, porque me aburre	Doctor, para curar a los enfermos de mi comunidad

			(Tercero de primaria, ama de casa)				
5.	Maribel Latino Mancilla	Chikueyaco (Náhuatl)	Padre (primaria, campesino) Madre (no sé, ama de casa)	Son 5 integrantes de la familia, su casa es de piedra y tejas, no hay drenaje	Matemáticas, porque quiero saber más de las operaciones	(No respondió)	Maestra, me gusta enseñar
6.	Berenice Reyes Chepe	Acaxiloco (No hablante)	Padre (Primaria, comerciante) Madre (primaria, ama de casa)	Son 5 integrantes de la familia, su casa es de concreto	Artes, aprendo para después hacer	Ciencias, porque la maestra no sabe	Estilista, porque me gusta
7.	Fredy Martínez Cuamayt	Yohualichan (Náhuatl)	Padre (Tercero de primaria, es Oficial, vive en Momoxpan) Madre (tercero de primaria, ama de casa)	Son 4 integrantes de la familia	Inglés, porque quiero aprender a hablarlo	Ciencias, porque la maestra me aburre	Licenciado en biología, porque me gusta la naturaleza
8.	Maricela Zamites Castañeda	Talzalopan (No hablante)	Padre (primaria, tortillero) Madre (segundo de primaria, ama de casa)	Son 6 integrantes de la familia, su casa es de madera y teja	Asignatura estatal	Inglés, porque la maestra nos aburre	Maestra, para enseñarle bien a los alumnos
9.	Luis Enrique Meza	Acaxiloco (No hablante)	Padre (primaria, no	Son 5 integrantes de la	Inglés, porque quiero hablar	Artes, porque es difícil	Maestro, porque me

			tiene trabajo) Madre (Secundaria, cocinera)	familia, su casa es de madera, concreto y teja	ese idioma	hacer los trabajos que nos piden	gustaría enseñar a los niños
10	Miguel Ángel Cruz Jiménez	Xiloxochico (Náhuatl)	Padre (secundaria, fierro) Madre (Secundaria, ama de casa)	Son 6 integrantes de la familia, su casa es de block y loza	Educación Física, porque salimos a jugar	Matemáticas, porque no le entiendo	Médico, porque me gusta ayudar a la gente
11	Juan Carlos Calderón López	Cuetzalan (Náhuatl)	Padre (primaria, vende agua) Madre (No sé, ama de casa)	Son 4 integrantes, su papá los dejó. Su casa es de concreto, teja y cartón	Matemáticas, porque siempre me han gustado	Geografía, casi no le entiendo	Médico, puedo ayudar a las personas
12	Ruth Guadalupe González	Xiliapan	Padre (no estudió, albañil) Madre (no estudió, ama de casa)	Son 11 integrantes, su casa es de concreto y lámina	No sé	No sé	Derecho, porque me gusta defender a la gente
13	Antonio Francisco Salgado	Chapultepec (no hablante)	Padre (no sé, no tiene trabajo) Madre (no sé, ama de casa)	Son 6 integrantes de la familia, su casa es de concreto y techo de lámina	Ciencias, aunque no me gusta cómo enseña la maestra	Matemáticas, porque es difícil	Soldado, para ayudar a la gente
14	Agustín Ramiro Hernández	Nauyopan (no hablante)	Padre (secundaria, chofer) Madre (secundaria,	(No respondió)	(No respondió)	(No respondió)	(No respondió)

			ama de casa)				
--	--	--	--------------	--	--	--	--

NOTA: El grupo de 1ro "D" está conformado por 35 alumnos, de los cuales 19 son hombres y 16 mujeres. 14 alumnos de dicho grupo dijeron ser originarios de comunidades indígenas aledañas al Municipio de Cuetzalan del Progreso, Puebla. 7 de total son hablantes de la lengua náhuatl y 7 registraron no ser hablantes de ninguna lengua indígena.

CONCENTRADO DE LA ENCUESTA SOCIO-ECONÓMICA APLICADA A LOS 5 GRUPOS DE NUEVO INGRESO A LA ESCUELA SECUNDARIA, CICLO ESCOLAR, 2010-2011

GRUPO	TOTAL DE ALUMNOS/AS	TOTAL DE HOMBRES	TOTAL DE MUJERES	ALUMNOS/AS PROVENIENTES DE COMUNIDADES INDÍGENAS	ALUMNOS/AS INDÍGENAS HABLANTES DE LA LENGUA NÁHUATL	ALUMNOS /AS INDÍGENAS NO HABLANTES DE LA LENGUA NÁHUATL
1ro "A"	36 alumnos/as	19 alumnos	17 alumnas	15 alumnos/as	12 alumnos/as	3 alumnos/as
1ro "B"	36 alumnos/as	19 alumnos	18 alumnas	14 alumnos/as	11 alumnos/as	2 alumnos/as
1ro "C"	34 alumnos/as	19 alumnos	16 alumnas	15 alumnos/as	8 alumnos/as	8 alumnos/as
1ro "D"	38 alumnos/as	19 alumnos	19 alumnas	18 alumnos/as	8 alumnos/as	10 alumnos/as
1ro "E"	35 alumnos/as	19 alumnos	16 alumnas	14 alumnos/as	7 alumnos/as	7 alumnos/as
TOTALES	179 alumnos/as	93 alumnos	86 alumnas	76 alumnos/as	46 alumnos/as	30 alumnos/as

Nota: De los 179 alumnos inscritos a primer grado para el ciclo escolar 2010-2011, 103 alumnos/as registraron ser provenientes de la cabecera municipal y 76 alumnos/as de las comunidades indígenas. Del total de los 76 alumnos de origen étnico, 47 dijeron no ser hablantes de la lengua indígena náhuatl y 30 alumnos dijeron no hablarla. Fuente: Elaboración propia con base en la revisión del concentrado de los 5 grupos de primer grado.