



UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA

UNIDAD XOCHIMILCO

DIVISION DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

POSGRADO EN DESARROLLO RURAL. NIVEL MAESTRIA

TOSEPAN KALNEMACHTILOYAN:

TOMASEUALKOPA UAN IN TOSEPAN IPIPILUAN

(“LA ESCUELA DE TODOS”: NUESTRA MANERA INDIGENA Y LOS INFANTES
DE TOSEPAN)

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN DESARROLLO RURAL

PRESENTA:

LUCAS DA COSTA MACIEL

DIRECTORA: SONIA COMBONI SALINAS

MÉXICO, D.F.

JULIO DE 2015

Calzada del Hueso 1100, Col. Villa Quietud, Delegación Coyoacán, C.P. 04960, México D.F. Tel.
5483-7066, 5483-7000 ext. 3221

Agradecimientos

A ella que visita los sueños míos y que inspira mis utopías, maestra que me enseñó a amar mi tierra y mi gente. Eliana, mi madre y amiga, cuya ausencia no pone límite a este infinito amor. Esto y mucho más, todo es gracias a ti.

A mis tres colochos, Sofi, Pablo y Vane, por su amor que recorre América y por no permitir que dejara de soñar.

A la XVI Generación de la Maestría en Desarrollo Rural.

Al Posgrado en Desarrollo Rural y a la Universidad Autónoma Metropolitana, espacios privilegiados de pensamiento crítico.

A Sonia, mi asesora y amiga, por tomarme de la mano en este proceso.

A Pierre, mi amigo, por su conocimiento, siempre tan preocupado por el rostro humano, y por sus consejos, todos fundamentales para esta tesis.

A mi familia, en Brasil, y a mis amigos, mi familia en México, en especial a Ale, mi hermana y soporte en este proceso, te quiero.

A San Miguel Tzinacapan, mi casa en México, por haberme mostrado todos los colores de la resistencia.

A los tosepanes, mis amigos que luchan con la dignidad de todos los días, por haberme aceptado y dado tanto cariño y aprendizaje. Siempre les estaré en deuda. Miak tasojkamatik.

A los infantes y maestr@s de Kalnemachtiloyan, por todo el amor que inspiran. Esta tesis es una pequeña devolución de lo mucho que me dan. Los tendré siempre en el corazón.

Himno

Tosepan, nuestra organización

Es la Tosepan nuestra organización
Que en nuestro pueblo muy firme floreció
A la cultura le ha dado proyección
Y por consigna bienestar, salud y educación

Unidos en el tiempo y el esfuerzo
Abriremos los surcos de esperanza
Forjando juntos nuestro porvenir
Ser campesino será un gran honor.

Construiremos una nueva nación
Este es el tiempo y justa es la razón
Ser combativo y conscientes al luchar
Unidos con el pueblo la Tosepan triunfará

Levantaremos el puño y corazón
Organicémonos contra la explotación
Viviremos sin la desigualdad
Es la alborada para la humanidad

Alzaremos el espíritu del pueblo
En nuestra lengua será la educación
Sentido crítico, humano y libertario
Y en el tiempo nuestra patria lo sabrá

Tosepan, por siempre, por el hombre nuevo
Y una mejor nación
Tosepan, unidos, siempre organizados
Tosepan, unidos, siempre adelante
Con el pueblo vencerá.



Índice

Un cuento de bienvenida	7
Introducción. Metodología horizontal y pedagogía del sujeto.....	9
Maestro rural: un recuento de la experiencia.....	10
La construcción del tema y objetivos de investigación.....	12
Las herramientas metodológicas de investigación	16
El concepto de Representación Social y la tensión con las metodologías horizontales	17
La forma de construir el texto.....	24
Estructura del texto.....	25
Reflexiones Finales	28
Capítulo 1. Las muchas pedagogías: discursos sobre la función social de la educación	30
Educación iluminista y pensamiento burgués.....	31
Educación positivista y manutención del <i>status quo</i>	34
Educación socialista: ideología, hegemonía y dominación	38
Teoría de la Reproducción: arbitrariedad cultural y violencia simbólica.....	44
“La sociedad desescolarizada”	49
La pedagogía del oprimido y la dialéctica de la liberación.....	51
Pedagogía crítica: la relación entre dominación y resistencia	54
Racialización de la vida social y pedagogía decolonial latinoamericana.....	60
Escuela y descolonización	68
Pedagogía de los movimientos sociales y la educación en movimiento.....	69
La escuela como frontera	71
Conclusión	73
Capítulo 2. Sistema Educativo, Indigenismo y Autonomías en México.....	78
Algunos elementos sobre la condición en que opera la educación oficial en México.....	78
Para civilizar al indio: un proyecto de nación mestiza y la escolarización del otro excluido	85
De la América colonial a un nacionalismo mestizo	85
El proyecto vasconcelista	90
La etapa “socialista”	94
Educación para la unidad nacional.....	97
Tecnificación de la educación para el desarrollo-modernización nacional	99
Apuntes sobre una historia no lineal.....	103

Tiempos de autonomía y otro sentido de escolarización	104
Autodeterminación y Autonomía en América Latina	104
Educación autónoma	108
Conclusión	113
Capítulo 3. Los <i>maseualmej</i> de Cuetzalan: su historia y su lucha	116
Cuetzalan: es espacio geográfico	116
Breve recorrido histórico de la Sierra	118
La sociedad cuetzalteca	126
La economía	129
Algunos elementos de la cosmología y cosmogonía nahua de Cuetzalan	131
La cooperativa Tosepan Titataniske	133
Historia	133
Logros	149
La formación histórica de Tosepan Kalnemachtiloyan	151
El panorama educativo del municipio cuetzalteca	151
Antecedentes	155
Kalnemachtiloyan: escolarización y mandato social	160
Conclusión	166
Capítulo 4. Los infantes de Tosepan, su organización y su escuela. Representaciones Sociales en nuestro espacio escolar	167
El orden de los materiales	168
Casa de Niños 2	171
Taller 1	178
Taller 2	192
Primero de Secundaria	207
Segundo de Secundaria	218
Conclusión	220
Capítulo 5. Las Representaciones Sociales y el análisis del discurso: ¿qué me dicen los dibujos y los textos?	221
Casa de Niños 2	221
Escuela y espacio	222
La naturaleza	226

Los juegos y el acto de jugar.....	229
Los materiales y el escribir	230
Música y el trabajo de agropecuarias.....	231
La bandera de México, de Corea y los voladores	232
Taller 1.....	233
Escuela y espacio	235
La naturaleza en la escuela y el trabajo de agropecuarias.....	238
Las personas en la escuela	242
Los materiales y el escribir	245
Los <i>nekomit</i>	246
San Isidro Labrador.....	247
El nombre de la escuela.....	248
Los elementos académicos.....	248
Los desayunos escolares	249
Los cursos de verano	251
Taller 2.....	253
<i>KaltaixpetaniLOYAN</i>	254
<i>Tosepantomín</i>	258
<i>Kalnemachtiloyan</i>	264
La naturaleza y el trabajo de la tierra.....	266
Personas en Tosepan.....	270
Historicidad organizativa	271
Primero de Secundaria	272
Espacio y naturaleza: praxis de un sujeto que aprende.....	272
El escudo de la escuela, lo <i>maseual</i> y los roles de género	274
La escuela y los libros	278
El Sol, la milpa y el <i>tlahtolli</i> : elementos de identidad étnica.....	278
Escuela como concepto	280
Gusto por la escuela y estructura curricular	280
Conclusión. La escuela como espacio y la geografía del sujeto-infante	282

Capítulo 6. Tosepan Kalnemachtilyoyan, “la escuela de todos”: el sujeto-infante y la educación escolarizada en un movimiento étnico-campesino.....	288
El sujeto-infante y la experiencia de la cultura e identidad <i>maseual</i>	289
Los marcadores étnicos y la folklorización de la cultura en la escuela	289
Propuestas para una educación culturalmente pertinente	291
<i>Tomaseualtajtol</i> : alfabetización, cotidiano escolar y comunidades de habla	294
Alfabetización: iconografía y pensamiento matemático.....	298
Trabajo de la tierra: el maíz y el mundo nahua.....	301
Metodología de aprendizaje por proyectos.....	305
Experiencia de la cosmovisión: el caso del mal aire.....	306
Una escuela que se ubica y replica el contexto cultural <i>maseual</i>	308
La escolarización en el movimiento cooperativista Tosepan.....	308
Las faenas	309
Las asambleas escolares	310
Participación en el cotidiano de la organización.....	311
Formación política, relectura de la historia y práctica cooperativista	311
El territorio y el Festival de Primavera	313
Los símbolos en la escuela	316
Direccionamiento ideológico de la cultura: identidad Tosepan	317
Lo mestizo entre lo <i>maseual</i>	320
Conclusión. Casa adentro-casa afuera: resistencia y el papel del infante-frontera.....	323
Bibliografía	326

Un cuento de bienvenida

Eyi iknimej momachtijkej koyotajtol – Tres hermanos aprendieron español

“Éstos eran tres hermanos que vivían en el rancho, como también nosotros vivimos en el rancho. Entonces comentaban que siempre envidiaban a esos que ganan dinero rápido, porque ellos no. Se cansan y son pobres; son rancheros, sufren mucho. También se ganan sus centavos, pero con mucho sacrificio: se espinan, les pican las hormigas. Y los ‘coyotes’, no; ellos saben el castellano, conocen, pueden leer, hacen algún trabajito pero ganan mucho dinero. Entonces dijeron: -¿Cómo vamos a hacerle para aprender el castellano? El hermano mayor dijo: - Quién sabe cómo le haremos. Tenemos rancho, pero sufrimos para comer, de veras sufrimos. Dijo un hermano: -Quién sabe cómo vamos a hacerle. Entonces platicaron los tres hermanos, y uno de ellos dijo: -Ahora yo me voy al pueblo y voy a oír cómo hablan los ‘coyotes’, voy a poner atención para aprender. Entonces el hermano mayor se fue al pueblo. Allá andaba parándose, haciéndose el listo; se veía que era indígena. De pronto, oyó la plática de unos ‘coyotes’. Decían: -Nosotros. ¡Uta! Se lo grabó, rápido aprendió. Decía: -Nosotros. En voz baja vino diciendo ‘nosotros y nosotros’, hasta llegar a su casa. Les dijo a sus hermanos: -Hermanos, yo ya puedo hablar el castellano. Le respondieron: -Bueno, tú ya puedes. Les dijo: -Ya puedo y no se me olvida; ahora ya puedo decir ‘nosotros’. Uno de ellos preguntó: -Y nosotros cómo vamos a hacerle. Les respondió: -Pues también vayan. El segundo hermano recalcó: -Yo también me voy al pueblo, también voy a poner atención y voy a aprender. Y que se va al pueblo. Muy vivamente se anduvo parando, mirando allá. Escuchó, entonces, a unos mestizos que se platicaban, como a veces uno los oye platicar y no le hacen caso a uno, pues uno es indígena. Allí estuvo parando oreja. Puso atención de lo que estaban platicando porque iba a aprender. Y que de buenas escucha a un mestizo que decía: ‘porque quisimos’. Puso cuidado y vino diciendo: -‘Porque quisimos’, ‘porque quisimos’. Así llegó hasta su casa; aprendió también. Ya son dos castellanos. El *xocoyote* dice: -Yo también voy a aprender. Ustedes ya todos son castellanos, ya podrían trabajar con los mestizos; o sea, pueden hacer algún trabajo de ‘coyotes’. Bueno, pues yo también me voy y también voy a aprender. ¡Y que de veras se va también pueblo! Muy vivamente se anduvo parando, viendo allá. Luego, escuchó a unos mestizos que se platicaban. Decían: -Está muy bien, está muy bien. Y va diciendo que él también ya aprendió. Él también puso mucha atención. Está contento; así viene diciendo, aunque un poquito fuerte, a donde nadie lo escucha. Así llegó a su casa. Entonces, los tres, ya todos son castellanos, ya pueden... Uno dice ‘porque quisimos’; el

otro menciona 'nosotros', y el otro agrega 'está muy bien'. Ya todos pueden... Comentan: - Ahora ya somos castellanos, pero vivimos en el rancho. ¿Cómo vamos a encontrar un trabajo de 'coyotes'? Vamos a decirle a nuestro tío que nos venda nuestro rancho y luego nos compre una casa allí, en el pueblo, para que trabajemos con más confianza. De veras le dijeron a su tío que lo vendiera. Pero los engañó como pudo, ¡como de plano eran tontillos! Luego se sintieron a gusto por lo que vendió, y después se fueron al pueblo. Les compró su casa; allí están, allí viven. Ya son centreños, ya no los reconoce uno, pues son castellanos. Trabajan ya de licenciados. Bueno, por fin hicieron ocho días y no tienen trabajo. Pero allí ni siquiera pueden platicar con alguien. Nada más se andan parando y ya se aburrieron. Uno de ellos, el hermano mayor, piensa y dice: -Por fin, ¿cómo le hacemos? Ahora no tenemos trabajo. Sería bueno irnos allá, a la cantina y a ver si de repente se pelean y nosotros lo arreglamos. Pues como son castellanos, de veras se fueron. Allá se andan paseando juntos, los tres, como pájaros *pikoymej*. Se fueron a parar a la cantina, allí están viendo. ¡Mala suerte! De veras que se pelean y matan a uno. Aquel que mató no está allí, pues luego huyó. De veras son muy tontos, son tan 'criollos'. Ya empezaron a mover al muerto, lo acuestan bien, lo acomodan, pues van a arreglar el asunto, puesto que ya son castellanos. Viene la policía y pregunta: -¿Quién lo mató? ¡Órale! Lo vamos a llevar al bote. Entonces el hermano mayor piensa y dice: -¿Cuándo voy a poner en práctica el castellano? Ya es el momento. Entonces les dice: -Nosotros, señor, nosotros. ¡Uta! La policía de veras se enoja y cuestiona: -¿Por qué lo mataron? Él se defiende: -Nosotros, señor, nosotros. Entonces dice la policía: -¿Por qué lo mataron? Y el segundo hermano se cuestiona: -¿Cuándo voy a poner en práctica mi castellano? Ya es el momento. Pues ellos ya están ganado dinero como si ya estuvieran trabajando y les dice: -Porque quisimos, señor, porque quisimos. ¡Hijo de la...! La policía se enoja más. Después el hermano menor también lo regañan, regañan a todos. Les dicen: -Ahorita sí los voy a llevar al bote porque lo mataron. Ya el hermano menor está pensando: -¿Cuándo voy a poner en práctica el castellano que aprendí? Ya es hora. Les dice a la policía: -Está muy bien, señor, está muy bien. De veras se los llevaron y los fueron a meter al bote." (Taller de Tradición Oral, 2009b:171-187)

Introducción

Metodología horizontal y pedagogía del sujeto: apuntes sobre cómo nace un proyecto de investigación en un contexto de escolarización autónoma

“Si educar significa formar al hombre adulto durante el largo período de su adolescencia, si el hombre adulto puede entenderse esencialmente como productor de bienes, “espirituales” y “materiales”, si esta producción (como, por otra parte, también el consumo) puede darse tan sólo en la comunidad humana y si, por lo tanto, el hombre es productor en cuanto ciudadano, es decir, aquel “animal político” de que hablaba Aristóteles, entonces ¿qué ciencia se mostrará más ligada a la política que la pedagogía?” (Manacorda, 2007:7)

“Si aceptamos que el niño no es una tabla rasa sobre la cual van a inscribirse las letras o las palabras en el orden en que el método determine; si aceptamos que lo “fácil” y lo “difícil” no pueden definirse desde la perspectiva del adulto sino desde la perspectiva de quien aprende; si aceptamos que cualquiera información debe ser asimilada (y por lo tanto transformada) para ser operante, entonces debemos también aceptar que los métodos (como secuencia de pasos ordenados para acceder a un fin) no ofrecen más que sugerencias, incitaciones, cuando no prácticas rituales o conjunto de prohibiciones. El método no puede crear conocimiento.” (Ferreiro, 1997:21)

La Pedagogía del Sujeto, construcción teórica desarrollada a partir y desde las experiencias educativas de los movimientos sociales, afirma el conocer como el encontrarse con sí mismo y con el otro. Se trata de un (re)conocer que se establece en el diálogo exploratorio entre dos, del cual el (re)conocimiento se da en la mitad del camino de dos sentidos entre la afirmación del yo en mí mismo y el yo otro, que está en él, el otro: el espejo que me permite completar mi ser. La educación, así, es un proceso de construcción de un sujeto que se forma a sí mismo y a quienes lo acompañan. Enseñar, como tal, no existe; sino que se trata, más bien, de un proceso dialéctico de aprendizaje, en el cual todos son maestros y alumnos a la vez. Aprender, entonces, implica escuchar y entender al otro, al mismo tiempo en que se escucha y se entiende a uno mismo.

Por supuesto que para escuchar al otro y, al mismo tiempo, poder escucharse, es necesario estar dispuesto, en primer lugar, y concomitantemente ofrecer el espacio para que el otro, en la totalidad de su ser, pueda manifestarse y darse a entender. En este

sentido, la construcción de dicho sujeto presupone la horizontalidad entre los interlocutores, la descolonización epistémica y la traducción cultural.

Pero, ¿cómo es posible escuchar el otro? ¿Cómo superar la barrera de entendimiento que se encuentra en mi misma subjetividad? ¿Cómo hacer para que, desde mi misma capacidad de dar sentido, pueda entender el sentido del otro? Y en el caso de que se pueda hacer, ¿cuáles son los límites de este proceso? ¿De qué manera es posible educar entre el otro y uno mismo sin despojar al primero? Más allá de eso, ¿qué conocimiento es aquel capaz de reflejarnos a los dos como uno y como individualidades? Esta es una reflexión exclusiva no sólo de aquellos que se dedican a la práctica educativa, sino que se trata de un imperativo ético de todo aquel que pretende producir conocimiento en un mundo trastornado por las múltiples faces de la dominación, donde el oprimido tiene que afirmarse a sí mismo en la matriz del otro, en aras de seguir existiendo. ¿Cuál es el papel del productor de conocimiento en un mundo barroco de dominación y colonización?

Esta introducción pretende ofrecer elementos que expliquen el origen de este trabajo, su forma de operar y la manera que se relaciona con mi experiencia propia y la de los compañeros con quienes trabajo. Es, así, una reflexión de mi práctica investigativa como académico, maestro rural y participe en un proceso organizativo que pretende incidir en la liberación de sus agentes; hablaremos de mis dificultades y logros, así como de mis inquietudes y puertos seguros. Al final, se espera haber reflexionado sobre una gama de conceptos hoy en discusión sobre la necesidad de una metodología horizontal, misma que está en el trasfondo de esta investigación.

Maestro Rural: un recuento de la experiencia

Nacido en la ciudad de Sao Paulo, gran urbe brasileña constructora y destructora de sueños modernos, tuve la fortuna de migrar al interior del estado de Minas Gerais, específicamente a la pequeña ciudad de Borda da Mata, de donde es originario mi padre y que se encuentra a treinta kilómetros del pueblo donde nació mi madre.

Crecí influenciado por la práctica educativa y por la alfabetización como potencial político; en contacto con la gente del campo y con el amor de mi madre por la pedagogía. “No hay cosa más bella que ver los ojos de alguien cuando por primera vez es capaz de identificar su nombre, de leerlo”, me decía. Y tenía razón: pareciera que ganaba vida, potencial, que

por fin este hombre o esta mujer se daba cuenta de su existencia simbólica. Alfabetizar me apasionó.

De los diecisiete años, cuando salí de mi casa para acudir a la universidad, hasta hoy, mi vida ha sido participar en diferentes proyectos educativos, con diferentes niveles de dificultades y estabilidad. Puedo decir, sin embargo, y a pesar de no concordar con las segmentaciones del conocimiento en áreas específicas, que me volví, por la práctica, un pedagogo, un sociólogo y antropólogo de la educación. Pero me gusta que me digan “profe”. De corazón, soy un alfabetizador.

Llegué a Cuetzalan y a la Tosepan en enero de 2013. Supe, en el primer momento, que quería estar allí; que quería ser parte de esta batalla histórica por autonomía, por bienestar, por seguir existiendo con dignidad. Propuse apoyarles con el proceso de alfabetización de los niños, aunque mi práctica estaba más centrada en adultos. Aceptaron, después de muchas entrevistas y pláticas. Dado mi ingreso a la Maestría en Desarrollo Rural de la Universidad Autónoma Metropolitana, pedí autorización a la Tosepan para desarrollar una investigación centrada en la historia y dinámica de su práctica de escolarización autónoma. A partir de entonces, me cambié a San Miguel Tzinacapan, localidad indígena del municipio cuetzalteco y, ya establecido, acudía diario a la escuela, ocupando la posición de Apoyo en la Dirección de Preescolar y Primaria, así como de Maestro de Inglés en la Secundaria, aunque en el cotidiano, hacía de todo. En Tosepan, todos hacemos de todo, porque siempre lo estamos haciendo juntos.

En pocos meses establecí lazos de confianza y amistad con los involucrados en el proceso educativo. Dejé de ser *koyot*, palabra náhuatl¹ que significa literalmente coyote, el que arrebató, y que se usa para nombrar a los mestizos, para ser *koyotzin*², el coyotito, que se refiere al mestizo que no arrebató, que se solidariza con los *maseualmej* (indígenas nahua). Trabajar con ellos me abrió los ojos para una infinidad de elementos que jamás podría imaginar. Mi concepción de lo que es real se ha ampliado sobremanera en la convivencia cotidiana con las y los niños, profesores, padres, madres y asesores que

¹ Náhuatl es la variante del náhuatl hablada por los pueblos nahuas de la Sierra Norte de Puebla. La mayor diferencia es la desaparición de la –tl y la sustitución por la –t. *Tlakatl*, “hombre”, en el náhuatl se transforma, por ejemplo, en *takat*, en la variante serrana.

² La terminación –*tzin* corresponde al diminutivo. Al agregarla a la palabra coyote, pasa a ser coyotito. Pero además indica respeto. La traducción de *Tejua* es “tú”, mientras que *Tejuatzin* es usted. En este sentido, cuando un nahua llama a un mestizo *koyotzin*, revela una relación de confianza y de aceptación, casi como si este fuera uno de ellos. Así las cosas, es una posición de respeto frente a los nahua.

conforman nuestra escuela. Es a partir de este contacto que planteo una reflexión sobre la horizontalidad metodológica y el diálogo intercultural.

La construcción del tema y objetivos de investigación

Desde que me acerqué al trabajo de la escuela, me interesó mucho la metodología de aprendizaje, bastante diferente, muy pragmática y permeada por una profunda preocupación por la cuestión de la identidad *maseual* y campesina y por el mejoramiento de la calidad de vida de los socios. Por esta razón decidí diseñar una investigación que desmenuzara la propuesta metodológica y el alcance de la misma, proponiendo, al principio, la observación y la participación en la escuela como herramientas metodológicas principales.

Al presentar la propuesta al Consejo Educativo y al Presidente del Consejo Administrativo de la Unión de Cooperativas, manifiestan una serie de necesidades y anhelos por parte de los cooperativistas. Si bien lo propuesto es aceptado, reconociendo la validez del conocimiento que podría generar, otros puntos fueron agregados. Se consideró que era necesario sistematizar, aunque sencillamente, la historia de la escuela, dado que nueve años habían pasado desde su fundación y nada se había escrito de forma organizada. Además, había una preocupación sobre el alcance del proyecto. Es decir, la escuela, desde que inició, tiene un claro mandato social: formar sujetos radicales y arraigados culturalmente que puedan incidir en la realidad social de sus comunidades. Frente a eso, me solicitaban que tratara de evaluar en qué medida se estaba cumpliendo con el mandato social, en caso de que sí lo estuviera. Estas dos preocupaciones de la cooperativa fueron sumadas a la propuesta inicial, armonizando los objetivos de forma que todos fueran abarcados, sin que por eso perdieran coherencia. Así, los “tres temas” de investigación fueron organizados en una ruta metodológica que empezara por la parte histórica, pasando por la metodológica para culminar, por fin, en la cuestión de la identidad cultural, que se volvió el eje central de la investigación.

En este sentido, las preguntas de investigación se centraron primero en la relación entre una concepción histórica de desarrollo que se traduce en prácticas concretas a partir de la misma Tosepan y el papel concedido a la educación en ella. La segunda pregunta, preocupada por la historia del proyecto de escolarización, se cuestionaba por la manera en que la educación autónoma se construye como proyecto de una movilización social,

mientras que la tercera se centraba en la forma en que los sujetos de la investigación, los niños, percibían la escuela; cómo la significaban. En cuarto lugar, se preguntaba por aquellos elementos propios de la dinámica escolar que permitían reproducir culturalmente un proyecto de desarrollo propio y qué papel jugaba la resistencia en ello. Por fin, nos cuestionábamos sobre los procesos de construcción del saber y el lugar que estos ocupan en la concepción del desarrollo desde el sujeto de esta investigación. Veremos, luego, que para contestar estas preguntas iniciales, tuvimos que ir más allá de ellas. Es decir, durante el desarrollo de la investigación, estas preguntas llevaron por senderos mucho más complejos para que, por fin, pudiéramos contestarlas.

Además, durante el desarrollo de la investigación, la información recopilada, el análisis del discurso y la reconstrucción de los resultados hicieron con que mi mirada se desvinculara de la escuela como tal para concentrarse en los infantes como sujetos de esta tesis. Al mismo tiempo, esto permitió ahondar, sin desarticularme de las demandas iniciales y de los objetivos de la investigación, sobre el papel de la infancia en un movimiento social y como la metodología pedagógica y la identidad étnica-campesina de la cooperativa Tosepan eran, finalmente, una apuesta política por el lugar de las y los niños en la lucha de su gente. Esta tesis habla de los infantes como posibilidad de un mundo alterno, de un futuro distinto y de la necesidad de repensar los niños como constructores de utopías y direccionalidades distintas. Esto fue posible gracias a la participación de los infantes y de los cooperativistas desde el primer momento, en la negociación misma de los objetivos.

Tradicionalmente, la decisión sobre los temas y el diseño de los objetivos de investigación son competencias del investigador, quien, desde la posición que ocupa dentro de una jerarquía del conocimiento que tiene la universidad en su cúspide, ve a la cosa a estudiar, sea ser inanimado o no, como el objeto de estudio. Éste, a su vez, no tiene participación alguna, más que de cosa estudiada, que sólo se manifiesta de forma indirecta a través del entendimiento y de la palabra del investigador. Como cosa, el objeto de estudio es incapaz de proponer objetivos de investigación, dado que su subjetividad no lo permite ver los mínimos necesarios para que sea científico. El investigador, sin embargo, formado en metodología y diseño de investigación, es capaz de ser objetivo: ver las cosas como son, sin contaminarlas. Es, en este sentido, el responsable de buscar qué sobre la cosa estudiada (el objeto) vale la pena decirse, excluyendo todo lo demás. Esto se trata, por supuesto, de una gran hipocresía, según la cual el investigador es capaz de despojarse de sí mismo para mirar la cosa estudiada con objetividad, dándole, así, la capacidad de

monopolizar la construcción del conocimiento legítimo. Mientras tanto, lo estudiado es incapaz de ver las cosas claramente; está demasiado inmerso y, por lo tanto, no preparado para llegar al conocimiento puro: a la verdad. A ésta sólo pueden acceder los académicos, señores del conocer legítimo.

Según Levinas (1993), un dato o una información toman significación a partir de la totalidad de quien lo conoce. En este sentido, es el ser en conjunto el que da brillo al conocimiento. No hay, en este sentido, investigador que conozca algo mejor que aquellos que lo viven. Los académicos, quizás, sean entrenados para sistematizar el conocimiento, pero en su pretendido discurso de objetividad, pierden la totalidad que da vida al conocimiento que produce el otro.

Así las cosas,

“La significación – en tanto que totalidad iluminadora y necesaria a la percepción misma – es un ordenamiento libre y creador [...] La ‘posición del que mira’ no introduce una relatividad en el orden, pretendidamente, absoluto de la totalidad proyectándose sobre una retina absoluta. *De suyo*, la mirada sería relativa a una posición. La visión *por esencia* estaría acoplada al cuerpo, se apoyaría en el ojo. [...] Su función original y última [del ojo] no consistiría en reflejar el ser como en un espejo. [...] el cuerpo será pensado como inseparable de la actividad creadora del movimiento corporal.

“[...] El conjunto del ser debe producirse para iluminar el dato. [...] Sucede que el sujeto está presente frente al ser para ‘recibir el reflejo’, está también del lado del ser para realizar la reunión. Esta ubicuidad es la encarnación misma, la maravilla del cuerpo humano.

“[...] Es espectador es actor. La visión no se reduce a la recepción del espectáculo; simultáneamente, opera en el seno del espectáculo que recibe.” (Levinas, 1993:26-28)

El conocer es, entonces, un acto cultural. La información, imagen, hecho o dato percibidos por el ojo del que está conociendo es procesado por su cerebro, mismo que le imprime significación a lo visto a partir de lo que considera real, importante y significativo. Es decir, a menos que un ser humano pudiera anular su función cerebral creativa y cultural, sería posible algo cercano a un conocimiento “puro”, “objetivo” y no contaminado por quien lo percibe. Tal cosa no pasa. En este sentido, todo investigador imprime en lo estudiado algo

de suyo, exponiendo aquello que él entiende como valioso y, por lo tanto, digno de ser expuesto.

Para los *maseualmej* de Cuetzalan, el mundo real está habitado por una infinidad de elementos y seres más que para mí, por ejemplo, venido de un contexto cultural alterno. ¿Cómo hacer para nombrar su mundo sin recurrir a la discriminación que mi subjetividad implica a lo real y a lo imaginario? Los duendes que protegen las cuevas y que hacen crecer la milpa son seres concretos, a quienes deben respeto los *maseualmej*. Para el contexto del cual vengo, duendes son del mundo imaginario, de lo surreal. ¿Cómo puedo yo dar el lugar que les corresponde a estas criaturas sin fantasearlo? Hay que apostar a la capacidad del otro de nombrar su mundo.

Al negociar los objetivos de investigación, se está dando un primer paso para que sujeto deje de ser objeto de investigación y vuelva a ser sujeto. En este sentido, se reconoce la capacidad intrínseca al ser humano de producir conocimiento, validando que la cosa estudiada debe influir en el estudio de sí misma. Más allá, esto permite que los sujetos sociales busquen en la investigación académica una aliada concreta para sus procesos reales; que a partir del conocimiento que se construye en una investigación de este tipo, pueden estar plasmados elementos que fundamenten respuestas para sus inquietudes. Es, entonces, una forma de nombrar y valorar aquello que los sujetos encuentran precioso y necesario sobre ellos mismos. Es reconocer su importancia en la construcción de conocimientos.

Además, la inclusión del sujeto de investigación, que cumple papel de investigado e investigador, permite superar una gran deficiencia del conocimiento producido hasta ahora: la restricción de la mirada, del pensamiento y de las creencias del otro a través de un nosotros. Esto tiene que ver con una tradición que implica preguntar qué estudiar del y sobre el otro desde la mirada de alguien (occidental, en su mayoría) de fuera. Tendemos a preguntar sobre el otro aquello que es valioso para nosotros. Dislocamos el eje de importancia de su subjetividad para la nuestra. La horizontalidad implicaría, entonces, una forma nueva de crear conocimiento en la cual el otro diga qué le es importante, desde su misma condición de sujeto creativo y cultural. Dejamos, así, de trasladar el nosotros sobre los otros, dando lugar a un conocimiento verdaderamente intercultural, que permite el diálogo y el conocer a la otredad (Kaltmeier y Corona Berkin, 2012). Que lo que se vaya a estudiar sea negociado es, pues, un elemento primero en la concreción de esta otra forma de construir conocimiento.

Las herramientas metodológicas de investigación

Adquirir la información necesaria para la sistematización y posterior análisis siempre es un reto. Cuando se trata de una investigación horizontal es especialmente complejo. Pensando sobre cómo podría hacerlo, decidí revisar materiales de trabajos realizados por antropólogos y educadores, pero nada pareció coherente, más que lo producido por Rossana Podestá Siri en co-labor con niños y niñas nahuas (2011).

Decidí entonces hacer lo que el co-labor y la horizontalidad implica: reconocer mis limitaciones y acudir a los sujetos de mi investigación. Consulté a los maestros, quienes estaban seguros que mi participación en los salones era fundamental, en un proceso de investigación-acción participativa. Luego hablé con los Directores de Preescolar y Primaria y de Secundaria. Pensando en los niños y las niñas, decidimos que la metodología de investigación tenía que ser divertida, interesante, que estimulara la creatividad y que, además, no sonara como investigación. Usaría, por tanto, el dibujo, los discursos orales y escritos, la observación participativa de los juegos, las clases y el trabajo de la tierra, mismos que serían analizados a partir de una larga convivencia etnográfica, que me permitiría involucrar las discusiones sobre antropología y sociología de la educación, pero más que eso, me permitiría hablar de nuestras relaciones humanas; del profundo amor por la tierra, la vida, compartir y ser en colectivo, a pesar de todos los retos que esto siga implicando para las comunidades. Quería hablar de mis amigos, sus sueños y de su incansable lucha por una vida buena y digna.

El dibujo sería usado para diversas cosas. Primero para identificar cómo los niños se imaginan a sí mismos, razón por la cual fueron incentivados, en los talleres de dibujo, a que se dibujaran en su espacio, escuela o cooperativa. En ello, pudimos observar elementos propios de sus anhelos relacionados con temas ejes para la identidad personal y para el contexto cultural rural e indígena, como el trabajo del campo, las comunidades, la Naturaleza y las familias, entre otros elementos, revelando una ampliación del presente sobre el futuro, ejercicio típico de la cosmovisión *maseual*, para la cual el presente es amplio, realizable y alterable, con una percepción del futuro como algo que se concreta en el ahora, no en la promesa de lo que podrá ser. Aquí, desde mi perspectiva, hay una percepción del tiempo a partir de la cual la construcción de sujetos radicales es increíblemente exitosa.

Luego, los dibujos ofrecían elementos para entender, a partir de las representaciones sociales de los niños, los elementos constitutivos del cotidiano de nuestra escuela y la forma en que son apropiados por los infantes, volviéndose parte de su imaginario y repertorio social. En los dibujos, entonces, encontraremos la actividad productiva, los espacios sustentables, las relaciones humanas y el aprendizaje por experiencia, entre otras cosas. Encontraremos, además, insignias políticas y discursos de apropiación desde un “nosotros” que conforma la Tosepan y que incluye a los niños y niñas como sujetos partícipes de la organización.

Por fin, los dibujos sirvieron para direccionar mi mirada, a fin de que pudiera encontrar en el trabajo de la tierra, en los juegos y en la observación etnográfica en general, aquellos elementos que dieran sustento a las representaciones sociales. Es decir, si bien el dibujo pudiera haber sido entendido como un fragmento congelado de la subjetividad del niño o la niña, la observación le dio movimiento al dibujo, dándole cara de proceso. La intención del capitulado de esta tesis trata de reflejar esta motricidad que se adquiere de la observación-participación en la vida cotidiana.

Las herramientas metodológicas, así, tienen como objetivo poder asumir la realidad desde los que la viven, tratando de buscar en ella el proyecto histórico y una conciencia reflexiva de la cultura que surge a partir del momento en que la realidad es historicizada por la percepción de los sujetos (Freire, 1972). Por supuesto que en este acto, una serie de elementos emergen de subjetividades complejas que sobrepasan la capacidad de percepción de uno como investigador. Los niños y las niñas podrán, así, traducir en palabras e imágenes diversas su misma percepción de mundo y de su escuela. En el caso de culturas en las cuales el conocimiento se transmite más a través del lenguaje oral que escrito, y que además mucho se aprende a través del silencio (principio fundamental de la cultura mesoamericana), valiéndose de la imitación y de la observación más que de las palabras, la posibilidad de que los niños indígenas puedan transmitir su sentir y conocer en imágenes es fundamental. El dibujo permite acercarnos a su realidad de forma más sencilla, sin forzarlos a nombrar cosas que quizás sean innombrables.

El concepto de Representación Social y la tensión con las metodologías horizontales

Entiendo “Representación Social” como el producto y el proceso de una actividad mental por la cual una persona o un grupo humano re-constituye lo que percibe como real y le

atribuye una significación específica. Los estudios de las representaciones sociales permiten comprender los procesos cognitivos elaborados históricamente por las diferentes sociedades humanas, posibilitando la comprensión de lo culturalmente ajeno sin eclipsarlo.

La idea de representación se asocia con una sustitución aparente de lo presentado; un volver a presentar, re-produciendo la realidad. Pero es más que eso, se trata del reflejo de una compleja relación sujeto-colectivo-objeto-sujeto que funciona como mecanismo alegórico intervenido por la subjetividad de un ser humano que se forma en relación con otros. Las representaciones sociales parten de la experiencia de la formación dialógica del ser humano, en el sentido intersubjetivo de Freire. Así, las representaciones sociales son un sumatoria del precepto y del concepto. Es decir, la realidad misma es una imagen en la que el sujeto imprime significaciones a lo percibido. Aquí no hay separación entre el mundo de lo empírico y de las ideas: los dos son inseparablemente lo mismo. Eso porque los objetos, supuestamente parte del mundo empírico, están, en realidad, inscritos en contextos activos, en los que los sujetos, individuos y grupos, dan sentido a lo real como prolongación de sus visiones específicas del mundo y de sus prácticas cotidianas.

En el campo de la psicología social, la argumentación central de la teoría de la representación social emerge, así, del cuestionamiento sobre la manera como se forman nuestras ideas, considerando, para ello, que la subjetividad humana se forma también por influencia externa. Las representaciones sociales, en cuanto sistemas de valores, nociones y prácticas que proporcionan a los seres humanos los medios para orientarse en la vida social material y simbólica, son del orden del cotidiano, en el que se desarrollan las comunicaciones, verbales y no verbales, intersubjetivas.

Así, siguiendo a Jodelet (1986), podemos afirmar que las representaciones sociales contienen las siguientes características:

1. Representan un objeto, sujeto, idea o acontecimiento de la vida social;
2. Se tratan de imágenes sociales con la propiedad de intercambio entre lo sensible-concreto y la idea-simbólico; entre la percepción de algo y su concepto;
3. Tienen un elemento simbólico y significante;
4. Son constructivas;
5. Son autónomas y creativas;

En este sentido, las representaciones sociales se originan de la clasificación y nombramiento de los elementos de la vida concreta, volviendo lo desconocido y sin significado en un elemento propio. Así, son más que productos mentales, se tratan de construcciones simbólicas que actúan creando y re-creando el mundo a partir de las interacciones sociales. No se tratan de representaciones estáticas e invariables en el tiempo y en espacio, sino de unas que se inscriben en sujetos concretos de la vida social, sin tampoco limitar la capacidad personal de creación e innovación. Es decir, las representaciones sociales dejan espacio para las representaciones individuales, en las que cada persona, como sujeto autónomo y creativo, es capaz de re-significar lo colectivo, actuando en la transformación misma de este último. En resumen, las representaciones sociales son parte de la construcción colectiva, tanto del orden cultural cuanto material y psicológico, del medio social. Se inscribe, por lo tanto, al mundo de la vida cotidiana.

A partir de eso, y volviendo a recurrir a Jodelet (1991), podemos hablar de una relación entre sujeto cognoscente y mundo externo que implica no solo un sujeto activo, pero un mundo externo igualmente activo. Ambos, en su relación dialéctica, se determinan. El sujeto influencia el mundo externo, y éste a aquel. Existe una dinámica de interiorización-exteriorización en la construcción y funcionamiento de las representaciones sociales. El proceso de interiorización, sin embargo, supone una re-apropiación y una reconfiguración del mundo social a partir de la subjetividad misma del sujeto. Las representaciones sociales son, entonces, fruto de un doble movimiento: un proceso estructurado por la vida social de la cual el producto, pero también un proceso estructurador, y en consecuencia generador, que se traslada a la vida social, transformándola. Es en este sentido que Valence (2010) afirma que lo central en materia de representaciones sociales es entender cómo los sujetos incorporan nuevos objetos y conceptos a su comprensión del mundo a partir de las categorías preexistentes con las cuales está familiarizado.

Frente a eso, la definición más conveniente es la presentada por Jodelet (1986:474-475):

“El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social.

“Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social,

material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica.

“La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás.”

Además, las representaciones sociales constituyen una

“Forme de connaissance courante, dite ‘de sens commun’, caractérisée par les propriétés suivantes : 1. elle est socialement élaborée et partagée ; 2. elle a une visée pratique d’organisation, de maîtrise de l’environnement (matériel, social, idéal) et d’orientation des conduites et communications ; 3. elle concourt à l’établissement d’une vision de la réalité commune à une ensemble social (groupe, classe, etc.) ou culturel donné” (Jodelet, 1991:668).

Retomaremos cinco propuestas, señaladas por Jodelet (1986), como fundamentales para entender la forma en que las representaciones sociales se elaboran. Primero que la representación social es fruto de la actividad cognitiva del sujeto cognoscente, y que es construida en función del entorno del sujeto, de los estímulos sociales que recibe y a partir de los valores, ideologías y creencias del grupo al que pertenece, dado que el sujeto cognoscente es siempre un sujeto social. En segundo lugar, habrá que considerar que el sujeto es, él mismo, productor de sentido, y en esa medida expresa en su representación de la vida social el sentido que da a su experiencia en el mundo de la vida. Tercero: la representación social se canaliza a través de una forma de lenguaje, de construir el discurso, misma que también se inscribe a lo que es propio de cada grupo social; dicho lenguaje puede ser sonoro, plástico, corporal, y etc. En cuarto lugar, el sujeto que produce una representación social lo hace también en función de las normas institucionales derivadas de su posición social y de las expectativas de comportamiento relacionadas con el lugar que ocupa en la jerarquía social. Por último, las relaciones intergrupales también determinan las dinámicas de conformación de las representaciones sociales; es decir, las interacciones con los otros grupos sociales modifican las representaciones que los miembros tienen de sí mismos, de su colectivo y de los demás grupos e individuos, y de forma bastante clara en relaciones asimétricas de poder entre grupos, estas representaciones y modificaciones fungen incluso como reguladoras de la jerarquización.

Aquí es importante tener en cuenta una aportación fundamental de Serge Moscovici, uno de los fundadores del campo de las representaciones sociales. Según Valence (2010:19),

“Pour Moscovici, ce sont ici les références idéologiques qui déterminent l’affectation de significations différentes à la représentation. Ainsi, même s’il peut y avoir des processus cognitifs communs ou des attitudes identiques, la représentation est idéologiquement différenciée. Au final, Moscovici suppose l’existence de styles de raisonnement différenciés selon les individus et les groupes de par leurs appartenances catégorielles. Ce phénomène qui désigne l’usage polymorphe des connaissances, selon qui parle et d’où il parle, Moscovici le qualifie de polyphasie. Il le conceptualise afin de rendre primordial le contexte social de production des connaissances. Cela suppose que l’activité représentationnelle soit prise dans son contexte d’expression pour être comprise, c’est-à-dire relativement à l’individu qui l’élabore, à son système de valeurs, à ses insertions sociales et au contexte social global de la société.”

En este sentido, como saber intersubjetivo, las representaciones sociales se construyen a partir de elementos propios del universo simbólico de un sujeto o de un grupo que las produce. Es decir, están inmersas en contextos de relaciones de poder y muchas veces son reflejos directos de éstas. Bonardi y Roussiau (1999) hablan de cómo las representaciones sociales, que son comunicación, reconstrucción de lo real y elemento que permite el dominio del entorno, al permitir la taxonomía de lo real, termina creando condiciones de jerarquización social. La utilización social de las representaciones sociales, para los autores, no está en su carácter comunicativo dialéctico o en la capacidad de reconstruir lo real, sino en el hecho de que permite al ser humano ubicarse y ubicar a todo lo demás, y a partir de ahí actuar, experimentar la vida a través de prácticas sociales. Las representaciones sociales, entonces, pueden fundamentar contextos de dominación, opresión y privilegios, o, al contrario, pueden constituir fundamento para la transformación del mundo. En resumen, las representaciones sociales no son neutras y pueden ser dirigidas ideológicamente a partir del contexto social y de las subjetividades humanas en juego.

Como propuesta para entender las representaciones sociales de un colectivo de sujetos o de un grupo social determinado, algunos autores (Valence, 2010; Bonardi y Roussiau, 1999; Jodelet, 1986) proponen el análisis del discurso. Entendidas, en pocas palabras,

como procesos de interpretación del mundo social generadores de discurso, las representaciones sociales cuentan con traducciones en lenguaje de diverso tipo. El lenguaje plástico, como los dibujos en esta investigación, es uno de ellos. En la medida en que encarnan los procesos de significación inherentes a la acción e interacción social, los discursos ocupan un papel central en la comprensión de las representaciones sociales. En otras palabras, el acceso a los conocimientos que guardan las representaciones sociales se hace a partir de la recopilación y análisis de los discursos guardados en la comunicación plástica, entre otras, de las representaciones sociales.

Es interesante notar, entonces, la proximidad teórica entre la propuesta de las representaciones sociales y la de *habitus*, de Bourdieu. Para el autor, el *habitus* consiste en el conjunto de disposiciones, esquemas de acción y de percepción que incorporamos paulatinamente desde nuestras primeras interacciones sociales y a lo largo de toda la vida por medio de las experiencias sociales. Dicho conjunto prescribe, aunque no determina completa, nuestra manera de pensar, de sentir y de actuar en la vida cotidiana. En sus propias palabras, *habitus* es un “[...] système de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes” (Bourdieu, 1980:88). Entendido como estructuras de nuestras subjetividades que determinan y son determinadas por nuestra acción como sujetos, el *habitus* guía nuestro comportamiento social.

Partiendo de lo antes dicho y aunque en Antropología se maneje preferente y mayoritariamente estudios sobre la cultura con personas adultas, creyendo que éstos tienen mayor capacidad de reproducir las representaciones sociales del grupo al cual pertenece, en este trabajo se afirma que los niños también son capaces de hacerlo. Por un lado, con la edad aproximada de cuatro años, los infantes ya presentan una identidad étnica más o menos consolidada, misma que son capaces de significar a través de sus representaciones.

Por otro, es necesario decir que en el caso de los niños nahuas, hay que tener en cuenta un mayor nivel de autonomía en la infancia que entre los grupos humanos de cultura urbano-occidental: en la región mesoamericana, los niños con cerca de siete años cuentan con autonomía suficiente para decidir sobre prácticamente todo aquello que dice respecto a sus vidas y que no impacte negativamente en la vida familiar o comunitaria, caso en que sí intervienen los papás. Sumado a eso, los infantes indígenas y campesinos desarrollan actividades productivas, sociales y pedagógicas de alta responsabilidad desde

muy temprana edad, como lo es el trabajo del campo, la tutela de bienes comunes y la crianza de hermanos y familiares menores. Estos elementos dan pie para afirmar que los niños, sobre todo aquellos de origen indígena y campesina, tienen los elementos suficientes para reproducir con propiedad las representaciones sociales de sus grupos.

Con la intención de encontrar dichas representaciones sociales y poder entender los alcances del proyecto de escolarización *Tosepan Kalnemachtiloyan*, combiné el análisis de dibujos contruidos por los niños con la observación-acción participativa, misma que fue guiada por los mismos dibujos y la interpretación que los mismos infantes les dieron y la que los niños de Secundaria dieron a los dibujos de sus compañeros de Primaria y Preescolar. Es decir, aunque la reconstrucción del discurso y el análisis del mismo se de a partir de mi experiencia como sujeto, incluye la percepción de los infantes sobre su propia expresión plástica y se origina del contato constante y la inmersión cotidiana en la vida escolar. Así, los dibujos fungieron como elemento central en esta investigación en la medida en que no sólo permitía el acceso a representaciones sociales de los infantes y la reconstrucción a nivel de discurso, sino porque también permitió direccionar mi mirada etnográfica, buscando en la inmersión en la cotidianidad de la vida social en la escuela aquellos elementos a nivel de prácticas que permitieran ahondar en el discurso de las representaciones sociales.

Se asume, entonces, el dibujo como un fragmento de la propia subjetividad del sujeto que lo plasma. Pero no por fragmento deja de ser un discurso completo; una narración propia con principio y fin. Además, el dibujo indica relaciones concretadas entre la expresión artística de quien lo construye y los elementos propios de la vida social que experimenta. Como una traducción plástica de una forma de pensar y experimentar el cotidiano, el dibujo, en términos de Williams (1994), debe ser encarado como la representación de una ideología que se plasma sobre un material sensorial en la medida en que es el sentido de las creencias organizadas. En resumen, una forma de pensar y experimentar la realidad que es el origen de toda producción plástica y que se traduce a través de las representaciones sociales.

Más allá, los dibujos pretenden ser también un discurso propio de los infantes. Una ventana entre el texto del investigador en que el lector está en contacto directamente con los infantes. Se asume, entonces, que

“[...] los dibujos son mucho más que una obra artística. Son herramientas pedagógicas que dan presencia a la persistencia, insistencia y pervivencia de lo decolonial [...]. Así, abren una ventana hacia las prácticas insurgentes políticas, sociales, culturales, epistémicas y existenciales que enseñan cómo rebelar, resistir, seguir, medrar y vivir pese la colonialidad, no sólo desde su exterioridad [...] sino también y a la vez, desde las fronteras y la subversión de la misma colonialidad” (Walsh, 2013:36).

La intención es que la infancia hable de sí misma como infantes y como pertenecientes a pueblos racializados, que nos tome de la mano y nos enseñe su escuela y su organización a través de un recorrido visual y literario. Los dibujos, entonces, permiten no sólo ubicar las representaciones de los niños, sino que nos invitan a todos a inter-aprender: a ingresar en su mundo alterno a través de su mirada y de su experiencia de lo real y de lo imaginado. Es, entonces, la pretensión de construir un conocimiento en el encuentro con el otro y a partir de la mirada suya.

Así, si bien los estudios de las Representaciones Sociales de una forma u otra terminan recurriendo a la subjetividad del investigador para reconstruir el discurso, interpretando lo que el otro dice, debo esclarecer que en este trabajo me apropio de las Representaciones Sociales como un instrumento y no como eje central o un objetivo en sí mismo. Así, en el desarrollo de la investigación, la reconstrucción del discurso se dio en contacto continuo con los infantes y con su cotidiano. Se trata de una reconstrucción del discurso sin desconectarse de quien lo produce, los niños y niñas de *Tosepan Kalnemachtiloyan*, la escuela de todos.

La forma de construir el texto

El texto se fue conformando de forma paralela a la realización de los talleres y a la observación etnográfica, de forma que fuera una reflexión constante frente a la práctica investigativa, asumiendo, entonces, una reflexión en movimiento, como proceso. La intención es traducir los valores plasmados por los niños y participantes de la experiencia educativa de la Tosepan, los elementos de análisis ofrecidos por los mismos niños, y mi propia percepción de nuestra escuela y un análisis sobre lo recaudado por las herramientas metodológicas.

A lo largo de esta tesis de Maestría, pretendí poner lado a lado el arte y los textos de los niños y me propia exposición analítica. Al dar a conocer el producto de los sujetos, permito que se manifiesten por sí solos a través del texto, sin tener que pasar por la mediación de mis propias palabras. Eso tiene que ver con lo que Bajtín (1982) llama de “visión heteroglótica del mundo”, según la cual la palabra que nombra el conocimiento es fundamental. El sujeto debe hablar por sí solo porque no existiría un lenguaje neutral, dado que éste pertenece a alguien que traduce intereses en palabras.

Además, es fundamental que el investigador se deje ver en el texto, a fin de que el lector no confunda la palabra de los sujetos con la suya. El reto, para mí, fue tratar de mantener la coherencia en un texto escrito en primera persona, cosa imperdonable en los círculos académicos tradicionales de la universidad en que cursé la licenciatura.

Del mismo modo, el texto pretende ubicar la subjetividad del investigador. Frente a la imposibilidad de que un ser humano pueda despojarse de sí mismo para conocer de forma objetiva y no contaminada, el situar desde donde se habla y en qué condiciones es un elemento esencial. La honestidad académica consistiría, entonces, en evidenciar el *locus* epistémico de quien investiga, permitiendo al lector reflexionar sobre el conocimiento presentado por la investigación a partir de la relación con la posición de su(s) autor(es).

Estructura del texto

El cuerpo del texto de esta investigación tiene seis capítulos. En el primero de ellos, intitulado “Las muchas pedagogías: discursos sobre la función social de la educación”, se discuten las diferentes concepciones sobre la educación escolarizada y su vínculo con la vida social en que se ubica. A partir de la revisión de las diferentes tendencias y discusiones, nos acercaremos a las posiciones más críticas que nos permiten ver a la escuela no como un espacio neutro, sino como herramienta en la reproducción de proyectos políticos y como espacio de encuentro de seres humanos que, como tales, se apropian y resignifican la escuela. Dicho capítulo pretende no solo posicionarse sobre la función social de la escolarización, sino que, además, tiene como objetivo ofrecer los elementos teóricos, desde la pedagogía y de la sociología de la educación, con los cuales nos acercaremos a los siguientes capítulos. A partir de dichos elementos construiremos la lectura crítica al sistema educativo nacional y a las “autonomías de hecho”, así como al cotidiano escolar de Tosepan Kalnemachtiloyan. En este sentido, el primer capítulo funge

como cimiento para la discusión de fondo que se construye a partir de ahí y que es la aportación de esta investigación.

En el segundo capítulo, llamado “Sistema Educativo, Indigenismo y Autonomías en México, haremos, primeramente, un pequeño diagnóstico de las condiciones en las que opera actualmente el sistema nacional de educación en México, señalando diferentes elementos que terminan apuntando un estado deteriorado y unas propuestas educativas vinculados a proyectos concretos que se construyen desde el ápice de un sistema altamente concentrado. En un segundo momento, hablaremos del papel de la educación escolarizada como herramienta de construcción de la nación mexicana, erigida sobre políticas de mestizaje que buscaban ofrecer unidad, entendida como homogeneidad, al Estado-nación.

Veremos, a partir de un recorrido por diferentes momentos de la historia de la educación escolarizada en México, el papel de excluido que es concedido a los pueblos indígenas del país, muchas veces entendiéndolos como sinónimo de barbarie y retraso. A lo largo del capítulo, sin embargo, podremos notar las transformaciones del discurso, mismo que termina reconociendo la necesidad de una educación pertinente, pero, igualmente, señalaremos la dificultad de operativizar dicho reconocimiento frente a la prevalencia de prácticas educativas aun asimilacionistas. Por fin, indicaremos el papel fundamental que juega el movimiento indígena hoy y sus demandas por autonomía, dentro de las cuales se ubica la demanda por una autonomía en la educación. Desde la experiencia del zapatismo, discutiremos qué puede significar la educación autónoma y los retos que esta debe enfrentar. Al final, el capítulo nos dará elementos para pensar la necesidad de autogestión de los pueblos indígenas sobre los procesos de escolarización de sus infantes.

En el capítulo 3, “Los *maseualmej* de Cuetzalan: su historia y su lucha”, se centra, primero, en la contextualización de la Sierra Norte del estado de Puebla, en especial el municipio de Cuetzalan del Progreso, que es la cuna y el epicentro del movimiento cooperativista. Acá veremos las condiciones físicas, económicas y sociales de la región, evidenciando la jerarquía de tipo colonial, teniendo los indígenas nahuas en la base, a partir de la cual se estructuran las relaciones sociales en el municipio. Luego, pasaremos al análisis histórico del movimiento cooperativista, evidenciando sus logros y dificultades, así como las transformaciones discursivas y sus autorreconocimientos: primero como un movimiento campesino de los pobres, y, luego, de una organización étnico-campesina. Veremos que como organización, el movimiento cooperativista ha llevado a cabo la implementación de

diferentes proyectos de corte productivista, material y cultural. Entre estos últimos está la escuela autónoma Tosepan Kalnemachtiloyan. La intención acá es evidenciar la lucha de los compañeros nahua en un contexto de marginación, explotación y violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1995) hacia las poblaciones indígenas de México.

El capítulo 4 es el espacio privilegiado de manifestación de la subjetividad de los infantes de Tosepan Kalnemachtiloyan. Con el nombre de “Los infantes de Tosepan, su organización y su escuela. Representaciones Sociales en nuestro espacio escolar”, dicho capítulo inicia discutiendo el concepto de representación social y las dificultades y potencialidades de trabajarlas en un proyecto de investigación en diálogo con la alteridad. Luego, hablo concretamente de los talleres que llevé a cabo y la forma en cómo reconstruí el discurso a partir de las representaciones sociales. Dicha discusión es fundamental para comprender el desarrollo de los últimos dos capítulos de la tesis. Luego, pasamos la exhibición de los dibujos y los textos de autoría de los infantes de nuestra escuela. En ellos, podrán dialogar directamente con los niños y las niñas, encontrar sus representaciones plásticas y vincularlas con los textos.

El capítulo 5, que se llama “Las Representaciones Sociales y el análisis del discurso: ¿qué me dicen los dibujos y los textos?”, pretende justamente responder a la pregunta que lleva en su título: tratar de decodificar los dibujos y los textos, encontrando los elementos que permiten reconstruir un discurso sobre la percepción de los infantes sobre su escuela y su organización. Reconstruyendo el discurso, encontraremos una infinidad de elementos que nos remiten a la cultura indígena nahua y a las prácticas de la cooperativa Tosepan. Dichos elementos nos dan pie para el análisis antropológico y sociológico que se construye en el capítulo 6 a partir no sólo del discurso que emana de las representaciones sociales de los infantes, sino que también de mi trabajo etnográfico en el cotidiano escolar y en las comunidades nahua del municipio de Cuetzalan.

El capítulo 6 se llama “Tosepan Kalnemachtiloyan, “la escuela de todos”: el sujeto-infante y la educación escolarizada en un movimiento étnico-campesino”. En él, señalaremos el papel del infante como sujeto activo no sólo de su entorno escolar, sino que de la propuesta pedagógica de la escuela Tosepan y de la organización como un todo. Hablaremos de la forma como el contexto indígena es replicado al interior de la escuela y las especificidades propias de la organización Tosepan en el direccionamiento de la cultura. Por fin, reflexionaremos sobre el rol del infante como reinventor privilegiado de su cultura y de un proyecto político en el entendido del sujeto-infante-frontera. Por tanto,

hablaremos de la escuela como frontera y el papel de la resistencia y de la descolonización en ello. Dicho capítulo funge, además, como cierre de la tesis.

El orden de los capítulos obedece a las necesidades concretas de los sujetos de esta investigación, los infantes de *Tosepan Kalnemachtilyan*, y de los cooperativistas de la Unión de Cooperativas Tosepan. Es por esta razón que existe un capítulo entero dedicado a los dibujos de los infantes. En él, los niños y niñas podrán encontrar su expresión plástica sin mi intervención. Es un capítulo suyo con su trabajo y quiero que puedan verse en él. Además, muchos me han dicho que esperan poder ver sus dibujos en mi “libro”. Por esta misma razón, no podría haber seleccionado unos dibujos y dejar otros fuera. Todos vienen en esta tesis porque todos los niños y niñas deben estar en ella en el momento en que busquen sus dibujos. Finalmente, la división de los dos últimos capítulos, que podrían fácilmente ser combinados, respeta a la necesidad de primero reconstruir el discurso, cosa que se lleva a cabo en el capítulo 5, evidenciando la presencia del sujeto-infante, y luego analizarlo, en el capítulo 6, a partir de dos ejes centrales: la cultural nahua y la identidad cooperativista.

Reflexiones Finales

Las reflexiones en torno de la metodología horizontal revela una preocupación por repensar y reformular la relación entre investigador y objeto/sujeto de estudio, proponiendo una forma otra de producir conocimiento. Se trata de cuestionar los elementos de una ecuación antropológica (Geertz, 2005), revisando el rol del investigador y las relaciones de poder que se establecen entre éste y sus sujetos de investigación. En este proceso, está incluida una necesaria crítica al investigador que habla del otro y de sus valores desde una posición vertical.

En la medida en que el conocimiento legítimo establece una relación histórica con la idea de ciencia y con una forma de entender el método que lo separa de la praxis de los sujetos, y que el reducto de dicho conocimiento ha sido la academia, no es de extrañarse que el conocer académico haya fungido como fundamento para los emprendimientos coloniales. La academia es eurocéntrica en la medida en que el eurocentrismo está entendido como una actitud colonial frente al conocimiento. Habrá que descolonizarla. Esto porque la colonialidad del poder se reproduce también a través de una colonialidad del saber.

Pienso que las herramientas enumeradas anteriormente son un primer momento para construir un conocimiento que sea funcional a los sujetos subalternos en su lucha por liberación. Es decir, un conocer que cuestione la colonialidad y que trabaje en su contraflujo. No se trata de construir conocimiento universalmente válido, sino un conocimiento que nazca de su contexto inmediato, que se justifique en la praxis social, que sea culturalmente funcional, pero que, además, funja como principio en la construcción de un pluriverso, donde toda forma de conocer es bienvenida. En mi caso, fue la forma más sincera de demostrar el amor por mis compañeros de Tosepan, los niños y las niñas, los maestros y las maestras, todas y todos, sin perder de vista la necesidad de ofrecer una reflexión funcional sobre su proceso de escolarización autónoma. Esta tesis es una pequeña retribución al cariño recibido y todo el aprendizaje adquirido entre los tosepanes. Es un grano de arena depositado sobre su grande montaña, construida con brazos fuertes y corazones valientes.

Capítulo 1

Las muchas pedagogías: discursos sobre la función social de la educación

En este primer capítulo, la intención es discutir qué vinculación existe entre escuela y sociedad. Hablaremos de cómo algunas corrientes teóricas han pasado por alto el papel reproductor de la escuela como aparato ideológico del Estado, fundamental para la hegemonía que permite el consenso y la dirección política, al defender una pretendida neutralidad de la escuela frente a la idea de una educación universal. Veremos, además, las críticas a estas corrientes, señaladas por los teóricos marxistas y reproductoristas.

Luego, pasaremos al análisis de las teorías críticas de la pedagogía. Señalaremos el papel central de los sujetos involucrados en los procesos de escolarización. Al final, entraremos en las propuestas teóricas del decolonialismo latinoamericano y la forma como éstas se vinculan con los procesos de escolarización. Hablaremos del papel del racismo como eje de jerarquización social y fuente de poder en América Latina, y del colonialismo, como forma aún vigente de organizar nuestras sociedades, y el papel de la escuela en su reproducción, pero también en el necesario proceso de humanización, asumido, además, como política o como resultado de la praxis de los movimientos sociales latinoamericanos.

Al mismo tiempo, este capítulo ofrecerá los elementos teóricos para reflexionar sobre la práctica educativa del proyecto de escolarización de la cooperativa Tosepan y la pedagogía de la misma, como movimiento. Veremos, en especial entre los marxistas, el papel atribuido al trabajo productivo en la escuela, así como los diferentes señalamientos del imperativo de conectar el proceso de escolarización con la realidad concreta e inmediata de los estudiantes, como indica también las propuestas teóricas de la sociedad desescolarizada. Por fin, veremos una forma de entender, hoy en día, la escuela como parte de un movimiento social y cuál es el papel del sujeto colonial en ello.

Al final, este capítulo es un alerta sobre la necesidad de repensar nuestras realidades desde matrices distintas y la centralidad de la escolarización en esto. En este sentido, afirma la escuela como una herramienta apropiada por los sujetos sociales para reconstruir su realidad y su misma lucha que, al final, es el ejercicio de humanización-descolonización; es la afirmación de un sujeto colonizado que decide levantarse por una direccionalidad propia.

Educación iluminista y pensamiento burgués

Los siglos XVI y XVII europeos asistieron a la ascensión política de una nueva y poderosa clase, cuyo proyecto de poder se instauraría en todo el mundo bajo los codiciosos nombres de “civilización”, “modernidad” y “progreso”: la burguesía. Todo lo que se conocía y se había enseñado hasta este momento era considerado sospechoso. La cristalización del poder de la nueva clase debería fundarse en una nueva forma de conocer el mundo, razón por la cual el proceso mismo de educarse fue completamente alterado.

Esas ansias burguesas se hacen notar ya en las propuestas sociales de Francis Bacon, cuya posición de consejero en la Corte de la Reina Isabel de Inglaterra le ofrecía el locus político para llevar a cabo un nuevo ordenamiento de la ciencia, partiendo de la separación y oposición entre la fe y la razón. Según Bacon, los prejuicios religiosos, propios del ámbito de la fe, terminaban enturbiando la comprensión clara de la realidad. No habrá que decir que este planteamiento funge de fundamento para las ideas cartesianas. René Descartes, en su discurso sobre el método, asienta una dura crítica a la enseñanza humanista, tradición que predominaba en aquel entonces y que estaba fundamentada en el estudio de la herencia literaria y filosófica greco-romana. A su vez, propone las matemáticas como modelo perfecto de ciencia, a partir del cual deberían inspirarse las demás.

La relación entre el ser y el pensar surge en el pensamiento cartesiano a partir de una ontología dualista. Su fama de “padre del racionalismo” se debe al hecho de que Descartes propuso un método nuevo, llamado por él “científico”, para conocer al mundo y sustituir la fe por la razón y el conocimiento objetivo, llamado “ciencia”. Los pasos eran claros: 1) evitar la precipitación, de forma que el científico no contamine con sus prejuicios el hecho que está investigando; 2) dividir las partes que componen el todo investigado en las menores parcelas posibles y en cuantas fuere necesario para entenderlo objetivamente; 3) partir de lo más sencillo de analizar para, entonces, alcanzar los niveles de mayor complejidad; 4) revisar el todo de forma conjunta y completa, teniendo la precaución de no omitir nada.

Al mismo tiempo, se asiste en Europa a una enorme transformación lingüística. Se exigía no sólo de los educadores, sino de todos aquellos relacionados con las posiciones privilegiadas de poder el bilingüismo: latín como lengua culta y las lenguas regionales (francés, alemán, inglés, etc.) como lenguas populares.

Sumando la revolución lingüística a la teoría cartesiana, el pensamiento pedagógico que nace con la modernidad está fundado en el “realismo” de su tiempo. Esta pedagogía “realista” se levanta contra el formalismo humanista, proclamando la superioridad del mundo concreto y que debería ser percibido por la ciencia sobre aquel mundo de las ideas y palabras. El conocimiento solo asumía relevancia cuando preparaba para la vida y para la acción (Gadotti, 2003).

Es en este sentido que se preguntaba John Locke sobre la utilidad de enseñarse latín a los hombres que trabajaban en las fábricas, los nacientes obreros. Quizás lo más adecuado fuera enseñarles mecánica o cálculo, dado que les sería más útil en su vida práctica. Sin embargo, las clases dirigentes, el clero, el noble y el ascendiente burgués aun recorrían a la educación humanista que les enseñaba latín y griego. El modelo de ciudadano aún estaba vinculado al conocimiento de las humanidades (Mayer, 1976).

Para Locke, la educación tiene una importancia irrenunciable. Según él, los niños y las niñas son, cuando nacen, una página en blanco sobre la cual el maestro, como representante de un proyecto de educación, podía escribir todo lo que quisiera y lo que le fuera solicitado. En este contexto, la educación deja de ser vista como un medio para perfeccionar al ser humano. La educación se cientificiza. En realidad, ciencia y educación pasan a ser consideradas ambas como un fin en sí mismas. “O cristianismo afirmava que era preciso *saber para amar*. Ao contrário, dizia Bacon, *saber é poder*, sobretudo poder sobre a natureza” (Gadotti, 2003:78).³

El pensamiento iluminista, inspirador de la Revolución Francesa que terminaría con el régimen absolutista de privilegios del clero y de la nobleza, poniendo a la burguesía en el centro de la escena política, traía consigo un profundo apego a la racionalidad y un discurso de supremacía del individuo y de sus libertades intrínsecas frente a la dominación de la Iglesia y de los monarcas. Dicho pensamiento le quedaba perfecto a la clase ascendente, quien, además de asumir el poder, encontraba el discurso perfecto para barrer las instituciones políticas e imaginarios sociales que permitían el orden de poder eclesiástico y monárquico.

Uno de los grandes exponentes del pensamiento iluminista es Jean-Jacques Rousseau. Al mismo tiempo en que evidencia la articulación entre educación y política, Rousseau pone en discusión el tema de la infancia en la educación. Según el autor, el entonces precepto

³ Traducción libre: “El cristianismo afirmaba que era necesario

de considerar a los niños como adultos en miniatura era una equivocación. El niño y la niña viven sus propios mundos, cuya comprensión permitiría construir un proceso educativo coherente. Así, el educador para educar debe hacerse educando de sus alumnos. Debe penetrar en el mundo infantil para lograr el proceso de educación adecuado (Rousseau, 1968).

El siglo XVIII europeo es una época de profundas transformaciones sociales. Las capas populares demandan educación pública, y la idea de que educarse está asociado a escolarizarse empieza a diseminarse entre la población. Bajo este contexto, Prusia es, en el año de 1717, el primer Estado que decreta la obligatoriedad de la asistencia escolar. Además, nunca antes se habían asistido a discusiones tan intensas sobre la función social de la formación del ciudadano como durante la Revolución Francesa. Se puede decir que la forma cómo funciona la escuela pública es reflejo de los caminos tomados durante dicha revolución burguesa, misma que defendía, fundada en el pensamiento iluminista, una educación cívica y patriótica que se inspirara en los elementos constitutivos de la vida democrática. La educación laica, gratuita y ofrecida por el Estado para todos nace en ese momento.

“A Revolução Francesa tentou plasmar o educando a partir da consciência de classe, que era o centro do conteúdo programático. A burguesia tinha clareza do que queria da educação: trabalhadores com formação de cidadãos partícipes de uma nova sociedade liberal e democrática. Os pedagogos revolucionários foram os primeiros políticos da educação. Alguns [...] pretenderam que nenhuma criança recebesse outra formação que não a revolucionaria, através de internatos obrigatórios, gratuitos e mantidos pelas classes dirigentes” (Gadotti, 2003:87).

La burguesía percibió, entonces, el poder del proceso de escolarización para la construcción del nuevo orden político y social. Ofreció instrucción mínima para la masa de trabajadores obreros. Por eso, la educación ofrecida no sólo formaba ciudadanos, sino que trataba de disciplinarlos. El surgimiento de los sistemas educativos nacionales en la mayoría de los países europeos de aquel entonces fue el resultado inmediato de la importancia concedida por la clase burguesa a dicha herramienta social.

Emanuel Kant, otro nombre del pensamiento iluminista, pensaba que la educación, a través de la disciplina, la didáctica y la formación moral y de la cultura, entendida como la “gran cultura” de una clase determinada, es quien hace el hombre. Términos como aculturación, socialización y personalización son reflejos del pensamiento kantiano: para

el autor, el educando necesita pasar por esos procesos para cultivarse, civilizarse y, así, cumplir con la naturaleza humana. La perfección como seres humanos descansa en la disciplina, que domina los instintos, en la moralización y en la formación cultural, que forman la conciencia del deber y de la civilización como objetivo social. Al contrario de Rousseau, que creía que el ser humano era naturalmente bueno, Kant cree que eso es solo parcialmente correcto; sin embargo, piensa que a través del esfuerzo intelectual continuo y del cumplimiento de las reglas morales podría el ser humano llegar a ser enteramente bueno. Es decir, el proceso educativo, con las características que presenta Kant, es responsable de formar seres humanos enteramente buenos.

Si bien el orden burgués se erigió, durante la transición europea del feudalismo al sistema del capital, sobre los ideales de libertad juntándose, además, al movimiento racionalista que admitía que cada individuo fijara sus propios marcos de conducta en vez de seguir los dogmas de una religión, para la burguesía la naciente libertad humana servía para otro propósito: la acumulación de riquezas. Por un lado los intelectuales iluministas fundamentan la noción de libertad en la naturaleza intrínseca del ser humano. Del otro, la burguesía la interpreta como libertad en relación a los demás seres humanos, en una idea de no responsabilidad por el otro que permite fundamentar la explotación económica propia del orden capitalista. La economía de mercado, primero, y luego la sociedad de mercado, fundadas en conceptos como “libre iniciativa” y “propiedad privada”, se asocian con una transformación de fondo del discurso de la libertad presente en primera instancia en el pensamiento iluminista.

Educación positivista y la manutención del *status quo*

Es bajo el paradigma positivista que se consolida la visión burguesa de la función de la educación. Augusto Comte, su inaugurador, se dedicó a transformar la ciencia en filosofía, y luego la filosofía en religión. Para él, la falla iluminista de lo que él llamo la “era metafísica” consistía en la ausencia de contenido netamente científico. La política, en su visión, debería volverse una ciencia exacta. Y como tal, así como en toda verdadera ciencia, debería entender todos los fenómenos, los sociales y humanos incluidos, como hechos. La política debería, entonces, ser una ciencia positiva. Es decir, alejarse de cualquier prejuicio o precepto ideológico: solamente así podría ser neutra y, por lo tanto, ciencia. Todo lo real es natural, y por lo tanto es justo de existir. En este sentido, el

positivismo consolida el orden social, desarrollando en una suerte de resignación frente al status quo.

Según Comte, la Humanidad ha pasado por tres fases subsecuentes. La primera corresponde al estado teológico, en el que la explicación de la naturaleza y de los fenómenos reales se funda en agentes sobrenaturales. Luego está el estado metafísico, en el cual los elementos explicativos derivan de abstracciones, como la esencia y la substancia. Por fin está el estado positivo, en el cual el ser humano busca explicaciones científicas para entender su entorno.

La propuesta educativa comtiana es reflejo de su idea de tres estados de la Humanidad. En el meollo de esta propuesta está la idea de que de la infancia a la edad adulta el ser humano repite las etapas de la Humanidad. Así, el aprendizaje humano, durante las primeras edades, no tendría un carácter formal. En esta etapa de la vida se transforma lo que él llama fetichismo natural inicial en una concepción más abstracta del mundo. Ya en la adolescencia, el ser humano debe adentrarse en los estudios sistemáticos propiamente científicos. Paulatinamente, el ser humano ingresa al estado positivo, superando el metafísico. Claro está que la propuesta de los tres estados de Comte no es suficiente ni para entender la dinámica histórica de la Humanidad, ni el desarrollo psico-cognitivo de los seres humanos.

Herbert Spencer resume muy bien estas ideas preguntándose:

“Para o justo desempenho das funções da família o guia mais próprio só se encontra na Ciência. Para a interpretação da vida nacional, no passado e no presente, sem a qual o cidadão não pode justamente regularizar o seu procedimento, a chave indispensável é a Ciência. Para a produção mais perfeita e para os gozos da arte em todas as suas formas, a preparação imprescindível é ainda a Ciência, e para os fins da disciplina intelectual, moral e religiosa, o estudo mais eficaz é, ainda uma vez, a Ciência.

“[...] Quando aquilo que chamamos civilização não se pode de modo algum obter sem a ciência, a ciência constitui apenas um elemento apreciável no ensino das nossas sociedades civilizadas” (Spencer, 1886:78).

Principal nombre de la naciente sociología de la educación, Émile Durkheim tradujo muchas de las ideas positivistas en un discurso más elaborado que el de Comte.

Considerando la educación como reflejo de la sociedad en que se ubica, para Durkheim la pedagogía es una teoría de la práctica social.

Siguiendo la idea general positivista, Durkheim postula que la más importante regla al encarar los hechos sociales es considerarlos como cosas. Su visión de la sociedad es comparada a un animal: ambos poseen un sistema de variados órganos con funciones específicas y con diferentes niveles de complejidad. En ese sistema, algunos órganos son más importantes y privilegiados que otros; se trata de un fenómeno normal. En la sociedad, como en la biología, predomina la ley de la supervivencia de los más aptos, claro reflejo de las concepciones evolucionistas. Estos elementos revelan el profundo conservadurismo propio del positivismo y del estructural-funcionalismo durkheimiano.

En la escuela se debe transmitir las calidades de la autoridad moral que permean la sociedad (Durkheim, 2011). Es decir, se trata del espacio por excelencia de la internalización de las normas. Éstas, a su vez, traducen un modelo ideal de ser humano. En este sentido, la educación es una acción social ejercida por las generaciones adultas sobre aquellos aún no listos para la vida social. Su objetivo es transmitir al niño una serie de habilidades físicas, intelectuales y morales que le son exigidas por la sociedad a fin de que logre ser un ser humano ideal. Sin embargo, la normativa prevaleciente se fundamenta en una concepción de la moral como

“[...] algo constante, siempre idéntico a sí mismo [...]. Un acto moral debe ser mañana lo que era hoy, cualesquiera sean las disposiciones personales del agente que la realiza. La moralidad presupone, pues, cierta aptitud para la repetición de los mismos actos en las mismas circunstancias y, en consecuencia, implica cierto poder para contraer hábitos, cierta necesidad de regularidad” (Durkheim, 2011:35).

No sobra señalar la visión estática de la cual parte Durkheim para fundamentar la necesidad de la educación: una moral que tiende siempre a lo mismo. Además, el autor ignora la relatividad con la cual la moral es construida socialmente, dependiendo de su contexto histórico y cultural. Para nuestra mirada contemporánea es, pues, una versión anacrónica y etnocentrada de la moral.

Durkheim, además, hace una crítica a los pensadores que lo antecedieron, como Kant, Mill, Herbart y Spencer. Para estos autores, dice Durkheim, la educación tenía la intención de construir el ser humano perfecto, pero basado en una abstracción genérica de

Humanidad. Es decir, no está fundamentado en una sociedad concreta y contemporánea, sino en una construcción ideal de Humanidad que no tiene cualquier presunción de verdad. Para Durkheim la educación, como hecho social, pone a los niños en contacto con los elementos de una sociedad determinada, y no con una abstracción inoperante de sociedad. Como socialización de los infantes, la educación debe formar para la Humanidad sí, pero sin olvidar la Patria (Durkheim, 2009). Por supuesto que el argumento que presenta tiene su fondo de verdad: la educación se conecta con la sociedad en la que es impartida y debe estar fundamentada en ella; se trata de pertinencia. Pero Durkheim se equivoca cuando establece la Patria como amplitud de la educación pertinente. Como es posible deducir a partir del proyecto indigenista mexicano, por ejemplo, la pertinencia educativa no se agota en niveles amplios. Es decir, el nivel nacional también genera arbitrariedades de modelos sociales desconectados de las sociedades concretas.

Volviéndose una ideología del orden, de la resignación y de la inercia social, el positivismo se mostró gran apólogo del mantenimiento del status quo. Subordinando la imaginación a la mera observación empírica, el positivismo anuló la capacidad humana de recrear al mundo, limitándolo a lo que ya es y cómo es y a la racionalidad que de ahí pudiera emanar. En este sentido, para los positivistas la perfecta construcción social y política pasaba por el desarrollo de la ciencia y de la tecnología bajo el control de las élites (Gadotti, 2003).

En cierta medida, la teoría positivista dio fundamento a un imaginario más amplio de la importancia de la educación escolarizada. Gran repetidor de los principios positivistas por su misma condición histórica de instrumento de dominación, el Estado nación se ha empeñado en distribuir la cultura escolarizada y de construir y legitimar el discurso de la imprescindibilidad de la escolarización. La idea de escuela pública y universal es, en cierta medida, reflejo de este imaginario. Al concebir la escuela como un mero espacio de transmisión de conocimientos, valores y prácticas que las generaciones adultas bienintencionadas consideran valiosos para que las generaciones más jóvenes sean seres humanos ideales, precepto vinculado con una idea de ciudadanía ideal, oculta los elementos de disputa propios del proceso de escolarización. Así, dicho discurso parte de la comprensión de “[...] las escuelas como instituciones neutrales diseñadas para suministrar a los estudiantes el conocimiento y habilidades que necesitan para desempeñarse exitosamente en la sociedad, tendió las bases para una sociología de la educación que

rechazaba cuestionar la relación entre las escuelas y el orden industrial.” (Giroux, 2004:102)

Educación socialista: ideología, hegemonía y dominación

Mientras que el positivismo se concretaba como la herramienta discursiva de las clases dominantes, deseosas de mantener el poder, el pensamiento socialista se construye cuestionando las ideas positivistas y el *status quo*. En este sentido, la concepción socialista de la educación, dentro de un mismo eurocentrismo, es clara opositora de la concepción burguesa que sostiene el positivismo. Mientras que este último asume lo existente como el modelo perfecto, el socialismo apela a una modalidad de transformación del mundo, proponiendo una educación fundamentada, entre otras cosas, en la justicia social y en la equidad.

Dos de los principales nombres de la primera etapa de lo que Engels llamó de “socialismo utópico”, Henry de Saint-Simon y Robert Owen tenían sus propias concepciones de la educación. Para el primero educar consistía en practicar las relaciones sociales, razón por la cual criticaba duramente el modelo escolar de su – nuestro – tiempo, que distanciaba los niños y niñas del mundo real, donde se encontraba el verdadero proceso educativo. Owen, a su vez, creía que la educación debería tener como eje transversal el trabajo manual. En este sentido, afirmaba que los problemas sociales se vacían de sentido si son apartados de los problemas productivos, así que la escuela debería vincular a ambos a través del trabajo manual.

Pierre Proudhon, a su vez, vuelve a afirmar que el conocimiento efectivo es aquel que se genera del trabajo manual. Criticaba la educación que se ofrecía bajo el sistema capitalista en la medida en que éste es un sistema excluyente que, por naturaleza, es incapaz de ofrecer una escuela realmente popular y democrática. Así las cosas, consideraba una reivindicación inútil y una utopía irrisible esperar que la burguesía pudiera realizar la promesa de educación universal e inclusiva.

Los principios de una educación socialista y pública fueron manifestados en sus escritos por Karl Marx y Federico Engels, y matizados por Vladimir Lenin. Si bien Marx y Engels no realizan un análisis propio de la cuestión escolar y de la educación escolarizada, hay ideas generales sobre ello a lo largo de sus trabajos. En éstos, la problemática de la

escolarización viene vinculada a la crítica de las relaciones sociales y de los ejes fundamentales para su transformación. Por tanto, proponen una educación pública y gratuita para todas las niñas y niños, basándose en la eliminación del trabajo infantil en la fábrica, en la vinculación entre educación y producción al interior de la escuela, en la formación politécnica de los alumnos a partir de elementos mentales, físicos y técnico-productivos, además de la formación política, evidenciando la conexión entre ésta y la educación (Gadotti, 2003).

Lenin, a su vez, atribuye una relevancia fundamental a la educación en el proceso de transformación social. Era fundamental, según él, que los jóvenes soviéticos aprendiesen el comunismo desde los conocimientos que permitieron su formulación, fundamentándose en el principio del materialismo histórico y de la lucha de clases. “Lenin estaba convencido de que para conseguir la igualdad plena era preciso acabar antes con las injusticias y las diferencias sociales. Para él, si no existe igualdad en materia de educación, no puede haber igualdad auténtica ni verdadera democracia” (Stoletov, 1970). Su propuesta, entonces, estaba en transmitir los conocimientos desarrollados incluso por los grupos burgueses, pero de forma crítica, permitiendo entender cómo y porque surge el comunismo. Por tanto, afirma que,

“[...] hay que sustituir la antigua escuela libresca, la enseñanza memorista y el anterior adiestramiento autoritario, por el arte de asimilar toda la suma de los conocimientos humanos, y de asimilarlos de modo que el comunismo sea para ustedes [los jóvenes], no algo aprendido de memoria, sino algo pensado por ustedes mismos, y cuyas conclusiones se impongan desde el punto de vista de la educación moderna” (Lenin, citado en Trevijano, 2013).

En este sentido, el trabajo es el eje pedagógico de la propuesta educativa de Lenin y de Anatoli Lunatcharski, primer comisario soviético de educación y responsable de dibujar la escuela soviética posrevolucionaria. La idea es que más que un método de enseñanza o como servicio de conservación de los espacios y materiales de la escuela, el trabajo sea productivo y vinculado con necesidades concretas de la realidad social. Cuando el trabajo en la escuela es planeado y organizado socialmente, llevado a cabo de manera creativa y ejecutado con interés por los involucrados, sin ejercer violencia frente a la personalidad de los educandos, se vuelve, entonces, una eficiente propuesta pedagógica.

Gramsci, a su vez, presenta una crítica fundamental de la escuela tradicional, misma que dicotomiza los conocimientos considerados de tipo clásico y de tipo profesional, siendo

que los primeros están destinados a las clases dominantes e intelectuales, mientras que los últimos deben ser impartidos a las clases llamadas instrumentales, o sea, a la clase obrera que necesita ser tecnificada. El autor propone, en el lugar de la escuela tradicional, una institución unitaria y unificada, donde acudan los hijos de todas las clases sociales, y que imparta tanto los conocimientos clásicos como los profesionales. Para Gramsci, no es posible edificar una escuela crítica y creativa, que permita la reinención social, sin tener en cuenta los dos tipos de conocimientos señalados. Según el autor, la concepción roussoniana de educación, que deja obrar la naturaleza sobre los niños, está equivocada. El ser humano debe ser entendido como mucho más que pura naturaleza: como una formación histórica que resulta de la acción social, como la coerción, por ejemplo.

Sin embargo, de las reflexiones de Gramsci (2007) también emerge una crítica acerca de la política escolar socialista. Le reprocha el hecho de considerar la cultura como un patrimonio que debería ser dado en segmentos a las masas, o bien como algo que en nombre del hecho revolucionario debe ser anulado o rechazado por ser extraña al pueblo.

“En suma, frente a los viejos socialistas propugna la importancia de los valores culturales, pero fuera de toda exaltación intelectualista y aristocrática, que el viso de su discurso es claramente el opuesto, es decir, la organización del saber concebida como independencia de las masas de los intelectuales; a los idealistas les muestra la vacuidad de una cultura incapaz de proponerse como objetivo la formación de hombres nuevos, la educación de la totalidad de los hombres y no tan sólo de reducidas élites” (Manacorda, 2007:12).

Estos principios deben traducirse, en la propuesta gramsciana, en una escuela nueva desinteresada, sin intención de reproducir el orden burgués, y formativa para todos. Habrá que preguntarse, entonces, si es realmente posible una escuela desinteresada. En este momento, Gramsci reivindica el principio de desinterés como el derecho de las clases obreras a una cultura proletaria autónoma, que se vincularía en la escuela. La propuesta se fundamenta en la necesidad de deconstruir las jerarquías culturales, de rechazar el estudio objetivo, de concebir la cultura como conciencia teórica del papel del proletariado y de sustraerla del dominio de los intelectuales tradicionales.

Una nueva clase de intelectuales debería ser una preocupación educativa primordial, según Gramsci. Éstos se formarían desde el diálogo constante con la práctica social, misma en la que fungirían como organizadores y persuasores. La educación fundada en los conocimientos dicotomizados no es capaz de formar dicha clase. El estudio de las

humanidades y la educación técnica oriunda de la vida en la fábrica son la base para el nuevo intelectual. En este sentido, “o próprio esforço muscular-nervoso, que inova continuamente o mundo físico e social, seria o fundamento de uma nova e integral concepção do mundo. Uma vez que o trabalho é uma modalidade de práxis, esta é a própria atividade com que o homem se caracteriza e pela qual se apodera do mundo” (Gadotti, 2003:125-126).

Los nuevos intelectuales gramscianos serían sujetos que actúan a través de la relación pedagógica-política por medio de la cual el Estado educa construyendo consenso. Es decir, difunde una concepción de la vida y elabora una conciencia colectiva homogénea. La vinculación de dicha concepción y conciencia con un proceso de escolarización, así como con otros segmentos sociales permite la edificación de un orden hegemónico, una forma determinada y preponderante de relacionar la vida cultural y productiva en la sociedad.

En el fondo de sus propuestas, Gramsci está preocupado en evidenciar como la clase burguesa mantiene su posición de poder económico también debido al control ideológico que ejercen sobre las clases subordinadas, persuadiéndolas a partir de la imposición-incorporación de una serie de valores y creencias. La hegemonía, en este sentido, se ejerce en el momento en que la clase dirigente no sólo gobierna basada en la coerción, sino también en lo que él llama el bloque histórico, es decir, el despliegue de una autoridad social que se legitima en el consenso mismo obtenido de las demás clases (Portelli, 1975). Así, la hegemonía es el consenso que se deriva de la adhesión a la ideología de la clase dirigente por parte de las demás clases sociales; es una concepción del mundo que se va totalizando sobre los diferentes grupos. Frente a eso, la transformación del mundo pasa, entonces, por la conformación de otro bloque histórico.

Relacionando los conceptos gramscianos, Martínez della Rocca (2010) es bastante claro: el papel de la educación es consolidar la hegemonía que permite la formación del Estado. La perfección del individuo, entonces, corresponde a situarlo en el lugar que le corresponde en la estructura social. El mandato social de la escuela desde las élites que la programa es una tarea persuasiva que pretende construir consenso, adecuando conciencias al orden hegemónico. Dado que la hegemonía no se resume solamente a una dirección social de la política, sino también a la dirección cultural, y que ambas sientan las bases para el funcionamiento de la sociedad civil y política que permite el ejercicio del poder desde el Estado, entonces es fundamental señalar, siguiéndole a Althusser (2011), que la educación escolarizada es uno de los aparatos fundamentales de construcción y difusión ideológica

del Estado y, por lo tanto, de los grupos que lo gobiernan, permitiéndoles la construcción del orden hegemónico que concede gobernabilidad a sus intereses. En este sentido argumenta Portelli (1975:73) cuando afirma que “[...] la clase fundamental a nivel estructural dirige la sociedad por el consenso que obtiene gracias al control de la sociedad civil; este control se caracteriza fundamentalmente por la difusión de su concepción del mundo entre los grupos sociales – que deviene así ‘sentido común’ – y por la constitución de un bloque histórico al que corresponde la gestión de la sociedad civil.”

De forma general, la propuesta pedagógica socialista contiene en sí un imperativo ético y antropológico cuya intención es la libertad y la ruptura con la alienación que la ideología hegemónica presupone. La clase trabajadora, en este sentido y como portadora de una misión histórica, sería la única capaz de al mismo tiempo suprimirse y suprimir todas las demás clases. Por tanto, sin embargo, necesita de la conciencia de su papel, un fundamento crítico que le permita cumplir con su misión. La escuela, junto al sindicato y al partido, es un espacio ideal para la elaboración crítica del papel de la clase obrera. La conciencia de clase se vuelve, entonces, el núcleo programático de la escuela socialista, vinculando, por eso, el eje trabajo. La educación socialista es pues una pedagogía de la praxis que va en contra de todo bizantinismo: la tendencia “[...] a tratar las cuestiones denominadas teóricas como si tuviesen que tener validez por sí mismas, fuera de toda práctica determinada [...]” (Manacorda, 2007: 37).

Siguiendo la tradición marxista, Althusser toma como problema fundamental entender el papel de las escuelas y de los demás aparatos ideológicos del Estado en la reproducción de la sociedad que beneficia a los grupos dominantes. De principio hay un rechazo en concebir la escuela como una institución neutra y democrática, donde se lleva a cabo la transferencia de conocimientos objetivos y exentos de valoración cultural. Para el autor, la pareja Iglesia-familia, que había sido central en la construcción y sostenimiento del orden social anterior, sería sustituida por la pareja escuela-familia, ahora los aparatos ideológicos más importantes para el Estado.

Para Althusser, la escuela, como distribuidora de la ideología de las clases que gobiernan el Estado, reproduce las relaciones sociales y la división social del trabajo, permitiendo, a su vez, que se repliquen de las relaciones de producción. En otras palabras, la escuela es garante de los intereses del capital. En este contexto, la fuerza de trabajo, la clase trabajadora, es formada no sólo en las habilidades técnicas que requiere, en el caso de que se requiera alguna, para ocupar su puesto en los roles productivos, sino también se

les incorpora los valores, actitudes y normativas que permitan la manutención del status quo. Estos valores, actitudes y normativas se derivan de la ideología dominante, misma que, sumada a la coerción física, permite la manutención del sistema productivo y de las relaciones de poder. En este sentido, la escuela es fundamental para el establecimiento de las condiciones de producción (Althusser, 2011).

“Desechando las interpretaciones más vulgares del problema de la base-superestructura de la teoría marxista, Althusser argumenta que la relación de la base económica con las instituciones de la sociedad civil no puede ser reducidas a la simple determinación de causa-efecto. En vez de eso, argumenta que los principios que legitiman las sociedades capitalistas industrializadas están enraizadas en las prácticas de autorregulación del Estado, que consisten en *el aparato represivo del Estado* que domina por la fuerza y está representado por el ejército, la policía, la corte y las prisiones; y los *aparatos ideológicos del Estado*, el cual gobierna principalmente a través del consentimiento y consiste en las escuelas, la familia, la estructura legal, los medios de comunicación masiva y otras instituciones” (Giroux, 2004: 110).

Según Althusser (2011), el principal mecanismo de reproducción de las sociedades capitalistas en la contemporaneidad reside en las instituciones que conforman los aparatos ideológicos del Estado. Las escuelas, en ello, configuran el principal aparato para establecer la subyugación ideológica de la fuerza de trabajo en la medida en que imponen subjetividades domesticadas sobre las generaciones futuras de las clases trabajadoras. En este sentido, ideología debe ser entendida como la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia. Se construye, entonces, en un nivel abstracto-intemporal pero que al mismo tiempo interpela a los sujetos en todas sus prácticas sociales, reflejándose sobre la vida material-concreta. El vínculo que la ideología establece con la realidad es construir, a partir de una representación y un conocimiento imaginario, un orden social concreto. Sin embargo, y aunque el contenido parezca afirmar que la ideología es inevitable como mundo de ideas que se traduce en el mundo real, Althusser no abandona la posición original de Marx y Engels de que la ideología es una falsa conciencia que entorpece la realidad.

Entretanto, el autor abandona la idea de que las escuelas, como parte de la superestructura, son mero reflejo de la estructura. Para él, las escuelas son espacios que operan dentro de una estructura social, misma que se construye en el marco de las relaciones sociales capitalistas y por la ideología de la clase fundamental. Así, las escuelas

gozan de cierta autonomía que se relaciona estrechamente con la base económica, pero sin que esto signifique que no puedan tener sus prácticas y restricciones propias y específicas. En este sentido, lo que no hacen las escuelas, afirma, es desafiar el orden establecido. “Si los aparatos ideológicos del estado ‘funcionan’ de modo predominantemente ideológico, lo que unifica su diversidad es su mismo funcionamiento, en la medida que la ideología según la cual funcionan está siempre, de hecho, unificada [...] *bajo la ideología dominante*, que es la de ‘la clase dominante’” (Althusser, 2011:118).

La relación entre ideología y escuela contiene dos elementos fundamentales. En primer lugar, existe materialmente, traducida en rituales, prácticas y procesos sociales que permiten la estructuración de la vida cotidiana en la escuela. Luego, “[...] funciona como un sistema de representaciones, llevando significados e ideas que estructuran el inconsciente de los estudiantes. El efecto es inducir en ellos una ‘relación imaginaria [...] con sus condiciones reales de existencia’” (Giroux, 2004:112). Por lo tanto, la ideología (que en este caso se asume como la de la clase dominante) opera a nivel de la inconciencia para bloquearle toda reflexión crítica.

Teoría de la Reproducción: arbitrariedad cultural y violencia simbólica

También la teoría de la reproducción, cuyos principales exponentes son Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, cuestiona el hecho de que la escuela sea encarada, bajo la organización institucional oficial y la estructura ideológica que la fundamenta, como una institución neutra. Aparentemente, señalan, la escuela no hace más que traducir las capacidades de los individuos en títulos jerarquizados según el grado de escolaridad de cada quien, es decir, como institución, parece que no va más allá de reconocer las desigualdades naturalmente existentes entre los seres humanos. Sin embargo, afirman Bourdieu y Passeron (1995), lo que hace el sistema de escolarización es disponerse para facilitar el triunfo de aquellos que nacen y crecen en el seno de una “gran cultura”, misma que está asociada con la cultura de las clases dominantes. En este contexto, aquellos estudiantes oriundos de familias cuya conexión con la cultura de las clases dominantes es pequeña o nula están en clara desventaja cuando acceden a la escuela. A partir de aquí se insertan dos conceptos fundamentales: el de arbitrariedad cultural y el de violencia simbólica.

Según los autores, la cultura escolar que se replica al interior de los sistemas oficiales de escolarización es arbitraria en el sentido en que se valida y se legitima a partir de la cultura de las clases dominantes. Ésta, a su vez, es implementada en la vida escolar como “saber objetivo y neutro”. Sin embargo, en la escuela se encuentran seres humanos nacidos y creados en muchas formas culturales, unas incluso antagónicas a la cultura de las clases dominantes. Más allá de eso, la arbitrariedad cultural de la escuela es reflejo del hecho mismo de que el poder es esencialmente arbitrario; es decir, “[...] las clases dominantes ejercen su poder sobre las clases dominadas, no porque el poder les pertenezca de manera ‘natural’, sino que lo obtienen debido a su posición arbitraria que tienen sobre las demás clases sociales” (Bórquez Bustos, 2006:120).

Para sobreponerse a la resistencia que las otras expresiones culturales puedan ejercer, el sistema escolar recurre a la violencia simbólica, cuyo efecto claro es la inferiorización y el desmantelamiento de las demás formas culturales, sometiendo sus portadores a los parámetros dominantes (Bourdieu y Passeron, 1995). La violencia simbólica debe ser entendida, entonces, como aquel poder que es exitoso en imponer significaciones y, partiendo de ellas, establecer legitimidad al mismo tiempo en que disimula las relaciones de fuerza; es decir, su fuerza misma está en operar violencia en el campo simbólico para establecer y mantener, de forma oculta, las relaciones de disparidad social. Así, la violencia simbólica se concibe como legítima al mismo tiempo en que oscurece relaciones de poder, lo cual permite que la imposición sea aceptada, permitiendo a los grupos dominantes la manutención de sus privilegios.

En este sentido, “[...] las escuelas son vistas como parte de un universo más amplio de instituciones simbólicas que, en vez de imponer docilidad y opresión, reproducen sutilmente las relaciones existentes de poder a través de la producción y distribución de una cultura dominante que tácitamente confirma lo que significa ser educado” (Giroux, 2004:119). Esta confirmación se da concediendo títulos según el tiempo de permanencia de cada individuo al interior del proceso de escolarización, hecho que termina cristalizando las relaciones de poder que se suponía que la escuela debería combatir, o por lo menos eso es lo que hace creer la ideología dominante.

Luego están Baudelot y Establet, quienes, partiendo de la teoría de la reproducción de Bourdieu, llevan a cabo un estudio del sistema escolar francés, desmintiendo la idea de una escuela única. A partir de observaciones y datos sobre acceso, calificaciones y terminación de estudiantes oriundos de diferentes clases sociales, los autores constatan

que “[...] os filhos das classes dominantes, em média, têm melhores notas e são os que menos repetem um ano” (Gadotti, 2003:189). Concluyen, entonces, que existen en Francia dos redes escolares que operan en paralelo: una para los hijos de las clases dominantes y otra para los estudiantes de las clases dominadas. En la primera los contenidos tienen carácter preparatorio para la educación superior, mientras que en la segunda se tratan de repeticiones continuas de los contenidos básicos. Habrá que sumarle, además, la diferencia de contenidos culturales. En la red que atienden a los estudiantes de las clases dominantes, la cultura que se consume es la suya propia, auxiliado por elementos materiales adecuados para el espacio escolar. En la red a la que acuden los hijos de las clases dominadas, la cultura distribuida es la de la clase dominante, pero de forma degradada, empobrecida y vulgarizada. Mientras que una red trata de someter los estudiantes a la ideología de las clases dominantes, la otra los prepara para ser constructores y gerentes de dicha ideología. En este sentido, la extensión de la cobertura escolar no corresponde a una mayor probabilidad de acceso a la educación superior de acuerdo con las diferentes clases de origen de los estudiantes (Gadotti, 2003).

Bowles y Gintis, también en la línea de la teoría de la reproducción, afirman que la educación tiene como principal función perpetuar el sistema capitalista, así que la escuela funge como una de las instituciones que contribuyen al reforzamiento del orden social dominante. La estructura económica propia del sistema capitalista, afirman, no funciona para incluir la mayoría; se basa, más bien, en la constante ganancia de una minoría basada en la plusvalía obtenida de una mayoría de trabajadores, y cuando estos están en desacuerdo, la clase dominante usa los aparatos represivos del Estado. Sin embargo, es la ideología de la clase dominante lo que condiciona a que los explotados se acostumbren o terminen legitimando las relaciones de dominación de las que son víctimas.

Para Bowles y Gintis, en el sistema educativo, ofrecido por un Estado comandado por las clases dirigentes, las relaciones sociales que se establecen tienen una correspondencia directa con la división jerárquica del trabajo: son relaciones de poder construidas verticalmente, que implican la obediencia más que la reflexión crítica, y la competencia más que el trabajo colectivo. Así, “[...] en la educación básica se ejecuta un trabajo repetitivo, rutinario, se desaprueba la crítica, la independencia y, muchas veces, incluso la creatividad. En cambio, se recompensa o premia la obediencia, la perseverancia, la dependencia, la identificación con la institución y la puntualidad. En el mundo del trabajo

sucede algo similar con la actividad laboral” (Bórquez Bustus, 2006:129). En otras palabras, la rutina escolar es un reflejo de la rutina laboral.

Basil Bernstein también ha hecho valiosas aportaciones a la teoría de la reproducción. Su trabajo estaba centrado en comprender la relación que se establece entre la transmisión cultural y la estructura social, centrándose en la vinculación entre la economía política, el lenguaje, la escuela y la familia. Según él, los códigos educativos ayudan en el encuadramiento de las estructuras mentales, mismas que son esenciales para la reproducción cultural y social, y que la clasificación, distribución y evaluación del conocimiento escolarizado público es reflejo de la distribución desigual del poder. En este sentido, el currículo, la pedagogía y la evaluación son para Bernstein los tres componentes que permiten la construcción del conocimiento educativo, y que el proyecto de dominación se transfiere a través de ellos. Nos detendremos en el tema del currículo, dada su importancia.

Bernstein considera que el currículo se construye a partir de lo que se considera como conocimiento válido por quienes organizan el proceso de escolarización, dado que el mismo contiene un elemento de legitimidad que le es fundamental. Es decir, esta legitimidad guarda una relación doble con la ideología dominante: por un lado es conocimiento válido en la medida en que se origina de lo dominante, pero, por otro, dicho conocimiento sigue reproduciendo la relación de dominación que lo genera, legitimándola al mismo tiempo en que ella lo legitima. Para el autor, la cuestión central está no tanto en el contenido mismo que se transmite, sino en la forma segmentada en que lo hacen, desvinculándolos y creando fronteras en el conocimiento.

En este sentido, Bernstein habla de dos tipos de currículo: de recopilación, cuya característica central es la delimitación de las materias, y el integrado, que subordina las materias a una idea integradora y que vincula los saberes. La opción por uno u otro modelo, afirma, es fundamental en la estructuración de la identidad de los estudiantes, incidiendo en la reproducción social. Según el autor, el primer modelo forma alumnos conservadores y tendientes a la manutención del *status quo*, mientras que el modelo integrado está relacionado con la modificación de las relaciones de poder, el pensamiento crítico y a la sensibilidad frente a la transformación social y cultural.

Las principales críticas vertidas sobre las teorías de la reproducción se centraron en el hecho de que éstas no fueron capaces de presentar a los sujetos del proceso de

escolarización, maestros y estudiantes, como partícipes activos en la construcción de saber educativo, quitándoles, en su proposición teórica, la posibilidad de que ellos resistan y modifiquen el proyecto de dominación que se pretende reproducir desde el entorno escolarizado. En este sentido, los miembros de los grupos subordinados aparecen como entes pasivos frente al proyecto de dominación de los grupos dirigentes. Al descentrar a los sujetos, la teoría de la reproducción terminaría atrapada en una suerte de estructuralismo mecánico y anacrónico, que totaliza la dominación y no deja espacio para la acción transformadora.

Castoriadis (2013), por ejemplo, cuestiona las teorías de la reproducción en la medida en que se encierran en un estructuralismo poco cuestionado. Para él, no existen relaciones sociales completamente estructurales, que escapen totalmente de la acción de los sujetos históricos; sin embargo, tampoco lo contrario es verdadero, es decir, que todo depende de la acción de los sujetos. Para Castoriadis, entonces, la dinámica entre dominación y liberación se juega en el espacio dialéctico que se establece invariablemente entre sujetos históricos y estructuras sociales determinadas, pero no anacrónicas y, en este sentido, susceptibles al cambio.

En este sentido, y señalando la importancia del trabajo de Alain Touraine (2001), es necesario tener en cuenta la capacidad de los actores sociales de organizarse, de construirse planes propios y movilizarse en torno a ellos, buscando provocar cambios encarados como necesarios o defender la manutención de ciertos elementos frente a la estructura dominante. Touraine indica, entonces, la necesidad de incluir al sujeto en los análisis sociales *en y a pesar* de la estructura de dominación.

Al mismo tiempo, la Escuela de los Estudios Culturales de Birmingham, cuyos principales nombres son Richard Hoggart, Raymond Williams, Stuart Hall y Thompson, señala la importancia de tener en cuenta el análisis de la cultura en el entendimiento de un proceso social determinado. En general, dichos autores defienden que existen procesos simbólicos de atribución de sentido que permean los hechos sociales mismos. En este sentido, la cultura figura como un sistema de significaciones a través del cual un orden social se comunica, se afirma como proceso concreto y se reproduce. Para Williams (1994), toda forma de actividad social y de práctica significativa es necesariamente un acto cultural. A partir de los trabajos de Birmingham, se pone en cuestión el reduccionismo determinista al mismo tiempo en que se apunta el mundo de la cultura como un espacio autónomo y

en disputa, abriendo la posibilidad, a partir de la acción de los sujetos sociales, de la transformación desde el dominio de la cultura.

“La sociedad desescolarizada”

En las propuestas teóricas de la sociedad desescolarizada, a su vez, se habla de cómo, para la mayor parte de los seres humanos, “[...] el derecho a aprender se ve restringido por la obligación de asistir a la escuela” (Illich, 1974:7). La necesidad de formación nacida de los sistemas sociales y productivos, además de las demandas de los sectores y grupos sociales convencidos de la posibilidad de mejorar sus condiciones de vida a través de la educación, han empujado la generalización de la escolarización. En este sentido, el desarrollo histórico convierte el derecho a educación en escolarización obligatoria, al mismo tiempo que trata de equivaler educación y escolaridad (Bardolet, 2001). Es urgente que se desescolarice, entonces, no sólo las instituciones escolares, sino todo el *ethos* de la sociedad (Illich, 1974).

Pero hay que tener claro que la desescolarización no es propiamente un movimiento pedagógico cuya intención es alterar las prácticas escolares o el mundo educativo. Más que centrarse solamente en la educación, se trata de análisis y propuestas más amplias cuya intención es socavar las estructuras sociales establecidas a partir de la segunda mitad del siglo XX. Así, las propuestas de la desescolarización son un subgrupo de una crítica radical al modelo de sociedad, misma que se inscribe a una ola teórica cuya crítica al poder y a las instituciones que lo reproducen, como la familia, la policía, el ejército, la medicina, la escuela, la industria y la industria cultural de masa, y que se destacan en el período que empieza a finales de los años sesenta. La desescolarización gana fuerza, entonces, en un contexto de enorme querrela cultural, y por lo tanto pedagógica, cuyo eje fundamental es la crisis del mito del progreso indefinido y del crecimiento ilimitado. En este sentido, desde que

“[...] los Estados y la Iglesia generalizaron la escolarización hasta convertirla en obligatoria, la escuela ha marcado intensamente la existencia de las personas. Y junto a los logros que este proceso ha generado, también podemos percibir los sufrimientos asociados a la institucionalización de la infancia y del aprendizaje” (Bardolet, 2001:274).

Goodman (1976) ha argumentado en el sentido de que la escolarización obligatoria y oficial ha recortado el ámbito de actuación de los procesos propios de la educación comunitaria. Es decir, la escuela se opone a la educación efectiva, que genera conocimiento real y útil, que se procesa en la vida concreta y que se lleva a cabo extramuros. Al mismo tiempo, la escuela monta un escenario, una educación ilusoria basada en modelos irreales, para poder construir conocimientos igualmente ilusorios. La educación escolarizada, entonces, aleja al alumno de la vida concreta y crea tensiones de inclusión y exclusión de la realidad social para ingresarlo y egresarlo de un ambiente ficticio. Como reflejo, muchas de las necesidades construidas por las escuelas sólo tienen sentido al interior de la misma, pero no dicen nada sobre la vida de las personas. Si bien Goodman no defiende la completa desinstitucionalización sino la apertura de las escuelas a la vida real, sienta bases importantes para la reflexión que se gestaría al interior de la teoría de la desescolarización.

En las producciones de Iván Illich y Everett Reimer (1970), principales formuladores de la desescolarización, el análisis va dirigido a entender y reflexionar sobre la manera cómo es construido socialmente el imaginario de que escolarizarse es una necesidad, y no tanto hacia a proponer una alternativa a la escuela existente. Se considera que el desarrollo de la teoría social sobre el proceso de escolarización se ha centrado sólo en puntualizar elementos de determinadas modalidades educativas, pero que no ha habido un cuestionamiento más profundo sobre la existencia misma de las instituciones y de los sistemas educativos. La tesis central es la posibilidad de una educación más pertinente sin la necesidad de la institución escolar.

Según Illich y Reimer, las escuelas son instituciones autoritarias que determinan referentes simbólicos según los cuales su misma actuación, y por lo tanto de aquellos que actúen en armonía con ella, son moralmente correctos, mientras la inconformidad sería inmoral (Bardolet, 2001). En este sentido, no creen en la posibilidad de reforma de la escuela como institución: sería imposible abrirla a la vida social de manera que fuera un reflejo directo de las necesidades concretas de las personas. Así, la escuela es vista como incorregiblemente autoritaria y manipulativa, imponiéndose a la autonomía personal necesaria para el aprendizaje significativo.

Afirmar, entonces, que la escuela detenga legítimamente el monopolio del conocimiento, configurando en este sentido el lugar óptimo de la educación, es insostenible, según esos autores. La idea de que el conocimiento que ofrece la escuela es todo lo que deben

conocer los estudiantes es una agresión contra la libertad de acceso a la cultura personal. Más que un par de conocimientos imprescindibles, la escuela enseña la necesidad de ser enseñado y, por lo tanto, de acudir a ella.

“En síntesis, la opción desescolarizadora sostiene que la escolaridad es un falso servicio público que priva a las personas de la alegría de aprender. Los partidarios de la desescolarización creen que es legítima una educación sin escuelas, que son más útiles los aprendizajes sin instituciones que se encarguen de ellos, y que es posible la abolición de la obligatoriedad” (Bardolet, 2001:272).

Actualmente, la teoría de la desescolarización es retomada por una serie de movimientos sociales en América Latina para reclamar el derecho a una educación diferenciada y culturalmente pertinente, sobretudo en las cañadas de Chiapas, en México, donde el sistema de educación zapatista trata de reformularse teniendo en cuenta los planteamientos de Reimer e Illich. De igual forma, grupos étnicos en nuestro continente empiezan a preguntarse sobre la pertinencia de escolarizar a sus hijos. El cuestionamiento más profundo se ubica en saber si la demanda por una educación de calidad debe pasar por la escolarización, sobretudo hablando de poblaciones ágrafas y cuyo eje de vinculación cultural es completamente oral. Estos dos elementos hacen que las propuestas de desescolarización cobren un gran valor en la discusión de la educación en América Latina.

La pedagogía del oprimido y la dialéctica de la liberación

Partiendo de una crítica al sistema educativo oficial bastante semejante a la de la desescolarización, Paulo Freire nos presenta su pedagogía del oprimido y las muchas otras que de ella se derivan, pero que en fondo constituyen una pedagogía de la liberación; una nueva pedagogía que construye otra sociedad, compuesta por un ser humano distinto y un nuevo horizonte social. La verdadera educación, para Freire, es praxis, reflexión y acción del ser humano sobre su mundo a fin de transformarlo; es decir, o es liberadora o no es verdaderamente educación. Así, las formas y métodos de alfabetización, pero escolarizadas en un plano más amplio, no son realmente educativas en la medida en que se prestan a la manipulación del educando, cuya función clara es su domesticación, imponiéndole el miedo a la libertad. La transformación del mundo exige seres humanos libres (Freire, 2011). En este sentido, la propuesta pedagógica freireana está guiada por la

necesidad de una educación liberadora, cuyo fin último es la humanización del ser humano oprimido.

El proceso de educar, según Freire (2008), no puede ser concebido como un acto mecánico, en el cual el educador deposita en el educando los conocimientos que se considera que éste deba aprender. La educación debe ser liberadora y el proceso de depositar no lo es. No es posible convertir el proceso educativo, que debe empoderar y posibilitar la capacidad de la palabra, en una experiencia desconectada de la realidad social y humana. La palabra nombra y sólo tiene sentido cuando está en estrecho vínculo con la realidad de quien la afirma. Al mismo tiempo, supone alguien que la escucha, decir la palabra es decirla para el otro; implica necesariamente un encuentro con el otro. La palabra es comunicación y solo tiene función cuando comunica algo. La verdadera educación es, entonces un diálogo, pero no cualquiera, sino un diálogo crítico de la realidad humana (Freire, 2011). En este sentido, al educar, habrá que dar sentido a las palabras, permitiendo a los educandos nombrar su contexto, transmitirlo al otro y, mientras lo hace, reflexionar sobre su contexto.

Educar para Freire es, entonces, la capacidad de crear una situación pedagógica que permita al ser humano conocerse a sí mismo y el ambiente social en que está ubicado, reflexionando sobre ello y concientizándose de la necesidad de transformarlo. El ser humano que se educa es, así, aquel que lee políticamente y socialmente el mundo opresivo en que vive.

Si en el modelo de educación como depósito, llamada educación bancaria por Freire (2008), el educando es visto como objeto, elemento pasivo en el proceso de depositar conocimientos, su intención es manipular y adormitar conciencias para reproducir las estructuras de dominación de la sociedad en curso. La misma distinción entre educando y educador, que supone roles, competencias y jerarquías, termina por acentuar la dominación. La educación en estos términos es, pues, lo contrario de hacer pensar, de reflexionar. En ello el educando se convierte en una pieza más del status quo político que sostiene la dominación.

Así,

“La conciencia del analfabeto es una conciencia oprimida. Enseñarle a leer y escribir es algo más que darle un simple mecanismo de expresión. Se trata de procurar en él, concomitantemente, un proceso de concienciación, o sea, de

liberación de su conciencia con vistas a su posterior integración en su realidad nacional, como sujeto de su historia y de la historia” (Barreiro, 2011:16).

La educación que libera, la verdadera y única merecedora del título de educación, se fundamenta en la supresión de los roles educativos, implicando un educador-educando y un educando-educador. Esto significa, más a fondo, que nadie educa a nadie, que nadie se educa solo y que los seres humanos se educan entre sí, mediados por el mundo. En este sentido, la pedagogía del oprimido y la educación liberadora no pueden existir sino *con* (incluyendo a) los oprimidos, quienes, en la lucha por recuperar su humanidad, deben ser partícipes en el desarrollo de la pedagogía de su liberación (Freire, 2008). Así, el hombre y la mujer reflexivos y críticos son el ser humano-mundo, cuya postura es permanentemente transformadora: va más allá del mero y cómodo verbalismo y exige la acción. Si educar corresponde a liberar, transformando el mundo, el ganar la palabra, la educación como proceso, es sinónimo de concientizar.

Se hace evidente, entonces, la idea de un ser humano que, por vocación, es un sujeto radical en potencia. Es decir, un ser humano que tiene la posibilidad de resistir, modificar y cambiar el mundo que el poder dominante pretende cristalizar. Sin embargo, y reforzado el elemento dialogal de su teoría, para Freire los seres humanos no hacen los cambios de manera aislada, sino en relación con otros seres humanos. Es un ser humano radical y capaz de transformar el mundo a partir del intercambio de su palabra, de ahí el papel fundamental de la alfabetización para “leer críticamente al mundo”.

En Freire hay, entonces, una teoría dialéctica del conocimiento. En ella, la mejor manera de reflexionar es pensar la práctica y volver a ella para transformarla. Pensar lo concreto, la realidad, y no “pensar pensamientos” (Gadotti, 2003). La concientización, a su vez, corresponde a formar, a través de la educación, la autonomía intelectual de la persona para intervenir sobre la realidad. Concientizar corresponde a formar la capacidad de reflexión crítica, misma que es detonada por la pedagogía de la pregunta y del cuestionamiento. Las respuestas la darán aquellos que piensan sobre su realidad. Concientizar no significa, por lo tanto, conceder respuestas, sino inculcar la necesidad de cuestionar. Por lo tanto, la educación no es neutra, sino un acto profundamente político y potencialmente radical (McLaren, 2001).

La metodología de la educación popular, derivada de las propuestas críticas de Freire, surge, entonces, en la América Latina de los años sesenta; su apuesta es el

empoderamiento consciente y reflexivo de la población marginada. A partir del cuestionamiento de la realidad misma de dicha población, con sus fuerzas y deficiencias, se pretende enfrentar la situación de opresión en que viven, poniendo en entredicho, al mismo tiempo, las ideas vinculadas a la intervención del otro como alguien siempre capaz. En este sentido, el empoderamiento del otro se construye a partir de la realidad misma de quien se empodera (Blackburn, 1993).

Por un lado, podemos decir que al hablar de la educación bancaria, Freire está cuestionando la forma en que la escuela, como reproductora de la opresión, toma a los educandos como objeto. Por otro, se hace fundamental evidenciar que Freire está preocupado con el deber ser de la educación: la construcción de sujetos críticamente reflexivos que actúan sobre la realidad, a fin de transformarla. Especialmente, es fundamental hacer evidente el papel de sujetos activos que el pensamiento freireano concede a dos personajes fundamentales del proceso educativo: el educando y el educador, cuyos papeles son incluso fusionados en la argumentación de Freire. El papel de reflexionar sobre la realidad es, entonces, parte de la acción de ambos, sujetos activos de sus contextos concretos. Es decir, el educador como agente que fomenta la reflexión crítica, y el educando, que reflexiona críticamente sobre su condición, para luego accionar sobre ella.

El acto educativo gana, entonces, un alto nivel de autonomía. Nos hace pensar entonces que aunque exista una institucionalización de la escuela como proyecto reproductor de la opresión, lo fundamental en la definición de esto es la dinámica entre educadores y educandos. Aquí, el educador se vuelve personaje central: él puede decidir, a partir de su propia reflexión crítica, reproducir o no la intencionalidad opresora de la escolarización como programa de dominación. Queda evidenciado, entonces, el papel del educador como agente cultural, reproduciendo, acomodando, cuestionando o, incluso, resistiendo al proceso de dominación.

Pedagogía crítica: la relación entre dominación y resistencia

Partiendo de la relevancia de la teoría de la reproducción, de las críticas a ella y de la influencia del pensamiento liberador de Freire, se conforma una versión de la Pedagogía Crítica centrada en la resistencia, cuyos nombres principales son Michael Apple, Henry Giroux y Peter McLaren.

La producción intelectual de Apple trata de responder a algunas cuestiones básicas sobre la vinculación entre educación escolarizada y la sociedad de la abundancia y del consumo, con preocupación especial por el contexto estadounidense. ¿Es posible hablar de una sociedad cuyo poder ideológico y cultural es de una dimensión tal que sea capaz de imponer una visión monolítica y total del mundo social?, se pregunta Apple, para entonces afirmar que la dominación nunca es total. En este sentido, a pesar de que la escuela esté enmarcada en un escenario de dominación, éste es contradictorio y cuestionado por la resistencia.

Así, la escuela se ubica en una sociedad repleta de contradicciones, en la cual los sujetos sociales son capaces de tomar partido y accionar frente a hechos políticos, culturales, sociales y económicos. No sólo la escuela no es neutra, como tampoco son entes pasivos los diferentes actores que de una u otra forma se relacionan con ella. La reproducción al interior de la escuela no es lineal, sino que sufre alteraciones producto de la resistencia ejercida por cierto sectores sociales. Es decir, para Apple, en la escuela se puede resistir y provocar cambios al proyecto de dominación que pretende instaurarse a través de ella.

Partiendo de un análisis crítico de la realidad estadounidense, Apple denuncia la conexión directa entre el sistema escolar y el proyecto económico neoliberal, entendido como la expresión actual de la modernidad capitalista. Para el autor, una distribución, efectuada por la ideología dominante, de la idea de que el libre mercado es el mejor regulador de la vida social es el pilar fundamental del establecimiento del modelo neoliberal. Pero, además de ello, se trata de generalizar concepciones de vida asociadas a la tradición occidental, al patriotismo, al temor al otro (inmigrante, negro, homosexual y etc.), y al retorno a la moralidad tradicional y religiosa que establece la obediencia a la autoridad familiar, escolar y eclesiástica como valor fundamental de la vida social.

Además, el neoliberalismo establece una reducción de los espacios y servicios públicos, partiendo de la idea de lo que es público carece de calidad. La medida de lo bueno y de lo malo se construye alrededor de una racionalidad económica cuyo parámetro es la “eficacia”, burda traducción del cálculo económico entre costo y beneficio. Esto implica, entonces, una creciente privatización del proceso escolar, lo que lleva la escuela a una suerte de mercantilización de la educación; es decir, la educación como negocio, por un lado, y bajo el control ideológico directo del sector empresarial, por otro.

Finalmente, está el tema central del consumo, mismo que figura como sostén fundamental del orden neoliberal. Una idea de consumo que ha trastocado la concepción misma de democracia y de ciudadano propias del mundo occidental, implicando la libertad del ser humano y el derecho derivado al consumo. Así, las escuelas controladas directamente por los sectores empresariales, pero también las públicas influenciadas por la ideología de los grupos dominantes, se afirman como “educación para el empleo y el consumo”. El resultado directo de esto es que se termina sometiendo el acceso a la educación a la competencia del mercado, de forma tal que los estudiantes originarios de los grupos más pobres terminan en centros educativos con menos recursos, imposibilitándoles “competir” por mejores condiciones, es decir, la privatización y mercantilización de la educación, asociado a la cultura del consumo, termina profundizando las divisiones sociales múltiples que se sostienen en la capacidad de compra. Lo antes dicho lleva a Apple a afirmar que la neoliberalización del capitalismo corresponde, para la educación, en una economización de los contenidos y en una consecuente despolitización de la sociedad.

Para Apple, entonces, los capitalistas neoliberales han dejado claro que su intención es valerse de las escuelas para legitimar la acumulación de capital, cristalizando las relaciones de dominación necesarias para eso. Entretanto, los sujetos al interior de las escuelas son capaces de abrir espacios para la acción y para la resistencia, librando batallas contra la ideología del capital y de la dominación.

Giroux, a su vez, señala como en las teorías tradicionales de la pedagogía no logran comprender que la escuela tiende a funcionar en beneficio de la cultura dominante, cuyo objetivo es la reproducción de los valores de la sociedad existente. Es decir, que las escuelas tienen como fin reproducir la desigualdad y la dominación que se da a nivel de la sociedad como un todo, así como argumentado por la teoría de la reproducción. Sin embargo, la dominación no se construye de forma automática. Existe una relación dialéctica entre la estructura de dominación, siempre cuestionada, y la intervención humana. Partiendo de la idea de que en todos los espacios ideológicos y culturales se desarrollan procesos de resistencia, Giroux afirma las posibilidades de transformación de la realidad a partir, a pesar y en diálogo con el proyecto de dominación.

Al contrario de los reproductoristas, entonces, Giroux plantea una teoría de la escolarización que pretende entender no la dinámica de la dominación, sino la relación dialéctica entre dominación y resistencia, misma que permite la existencia de luchas

contrahegemónicas en un espacio como la escuela oficial, que está construido para reproducir la dominación. Gana fuerza, entonces, la idea de que la educación puede ser un locus privilegiado para la resistencia y que ella misma puede construirse y pensarse desde dicha necesidad, en armonía con lo planteado por Freire.

Problematizando el ambiente escolar a partir del principio crítico de la negatividad, desarrollado por la Escuela de Frankfurt, Giroux se opone a entender la escuela como un espacio de armonía social, estableciendo la existencia de una infinidad de cuestionamientos sociales a partir de la vinculación entre poder y cultura.

Aquí se entiende la cultura no como un mero reflejo de la hegemonía dominante, sino como un proceso que se construye en la contradicción propia de la existencia social, reproduciendo tanto formas sociales asociadas a la dominación como antagónicas a ellas, vinculadas con la resistencia. Es decir, la resistencia se afirma en el campo cultural a partir de una relación dialéctica con la dominación. Para entender dicha relación, entonces, es necesaria la mirada crítica sobre las experiencias de la vida cotidiana, en la que categorías como género, raza y clases sociales, por ejemplo, cobran vida. La relevancia de entender la resistencia en el campo de la cultura consiste en que posibilita la lucha política en distintos terrenos de la vida social. La pedagogía que propone Giroux, entonces, consiste en dirigir la atención hacia la comprensión de las estructuras alienantes, su génesis histórica y las diferentes posibilidades de ser transformadas.

El concepto de resistencia debe ser comprendido, en este contexto, a partir de una perspectiva profundamente crítica que incluya la noción de emancipación como objetivo estratégico. Se trata de una noción de resistencia que considere la posibilidad de transformación radical y de lucha contra la dominación. Debe ser, entonces, un constructo analítico que nos permita ser sensibles a la conciencia radical y a la acción colectiva crítica que pretende cambiar su condición inmediata de dominación. En otras palabras, no toda conducta de oposición al sistema puede ser entendida bajo el concepto de resistencia.

Giroux argumenta sobre la existencia de un vínculo fundamental entre escolarización y emancipación. Así, las escuelas deben ser espacios que permitan habilitar a los alumnos para que desarrollen una autoconciencia crítica de su misma condición, permitiéndoles cuestionar su entorno y proponer la transformación social, luchando contra las desigualdades diversas que se tratan de imponer culturalmente desde el orden del capital.

El eje argumentativo de Giroux está, entonces, en la posibilidad de formar racionalidades emancipatorias. Es decir, la posibilidad de promover la capacidad que poseen los sujetos para darle un significado al mundo con una intencionalidad crítica, promoviendo contextos sociales otros, más libres y democráticos. La racionalidad emancipatoria es, pues, la autorreflexión acompañada de acción social transformadora, abriendo brechas en la ideología de la dominación, misma que, de por sí, niega la posibilidad de la reflexión crítica. Dicha racionalidad solo es posible negando la condición humana como un medio para acumular capital, superando las divisiones disciplinarias impuestas por el positivismo, asumiendo, en su lugar, el pensamiento complejo, y politizando el concepto de cultura a partir del cual edificar un proyecto de emancipación. Es decir, la racionalidad emancipatoria de Giroux es una praxis de la transformación social nacida del cuestionamiento de la cultura, encarándola, más bien, como un espacio en disputa.

Peter McLaren, finalmente, problematiza la relación entre pedagogía e injusticia social, por un lado, y pedagogía y transformación radical de la vida social, por otro. Para él, el papel fundamental de la pedagogía es formar al revolucionario crítico, y que por tanto es necesario considerar la educación como un proceso que actúa no solo sobre la mente humana, sino también sobre su corazón. Para McLaren (2001), la radicalidad está en la vinculación entre la razón y la emoción con el proyecto de una sociedad liberada.

La Pedagogía Crítica deberá, según McLaren, considerar a la crítica de la ideología (de todas, no solo la de la dominación) como su centro gravitacional. Por tanto, tendrá que fundamentarse una educación para la solidaridad, la generosidad y la humildad, elementos que, para él, sostienen el pilar de la sociedad libre: el amor radical; una crítica de la política y una praxis ética de transformación. El amor radical sería, entonces, la clave para un orden mundial más justo. Así,

“[...] la globalización no sólo dicta las normas de los mercados comerciales y financieros, sino también los valores, las conductas, los modelos culturales elitistas y discriminatorios socialmente consagrados por los intereses dominantes, afectando con ello el ‘tener’, el ‘querer’ y el ‘ser’ de todos los seres del planeta [...]. Existe, y siempre ha existido, una relación dialéctica entre educación, política y poder” (McLaren, 2001:XVIII).

El amor radical, sin embargo, se afirma a partir del diálogo con el otro que alimenta la esperanza, un pilar ontológico que permite al ser humano seguir luchando por un mundo otro. El amor radical debe ser concebido, entonces, como fundamento de la praxis

liberadora. La pedagogía, a su vez, debe fomentar la reflexión que permite transformar la relación entre enseñanza, producción de conocimiento y las estructuras institucionales de la escuela y las relaciones sociales, simbólicas y materiales entre la sociedad y el Estado.

McLaren recurre, entonces, a la imagen inspiradora de Che Guevara. Para él, la ética guevarista se anima en la indignación por la despreocupación con la que el capital destruye vidas humanas en aras de seguir acumulando. Su pedagogía radical se fundamenta, así, en lo que él llama la pedagogía del Che. Frente a una cultura capitalista que reproduce jerarquías que privilegian pocos a costa de muchos, la pedagogía del Che trata de mostrar que el cambio no solo es necesario, sino posible. Se trata de una praxis pedagógica fundada en la apropiación y reinención de las categorías que sostienen la dominación, pero que jamás se acomoda, sino que se reconstruye continuamente, y al mismo tiempo fundamenta la reflexión sobre la acción transformadora. Es, desde mi perspectiva, una praxis en movimiento.

Sin embargo, es la eliminación del individualismo la clave de la educación revolucionaria. El ser humano sólo es capaz de forjar su espíritu revolucionario en contacto con los demás, en la relación dialéctica que ya decía Freire. En este sentido, la educación no sólo debe fomentar la formación de una conciencia humana crítica, sino una capaz de superar la enajenación que la cultura del individualismo nos impone.

Una pedagogía radical y revolucionaria como la propuesta por McLaren no podría desear menos que familiarizar a la gente con la revolución: un proceso continuo y paulatino de transformación de la realidad social. Por tanto, afirma, es necesario el amor radical y la rabia, la indignación que nos mueve las entrañas, y que transforma el humano ordinario en revolucionario. A fin de lograrlo, la enseñanza debe superar la condición bancaria; debe ser, más bien, construida sobre el ejemplo y la confianza, dándole al ser humano ordinario la valentía para cambiarse a sí mismo y a su entorno sabiendo que no está solo.

Para McLaren, la transformación del mundo está en la construcción del “hombre nuevo” de Che Guevara; un ser humano autorreflexivo y crítico de su condición, siempre dispuesto y preparado para transformarla. En este sentido, la pedagogía revolucionaria es crítica del orden dado, desestabilizando los constructos ideológicos dominantes de una sociedad blanca, patriarcal y capitalista. La educación revolucionaria es un proceso de desmitificación del orden dominante, de descolonización de las mentes de los dominados. Dicha pedagogía es, entonces, el sueño de liberación y la praxis para lograrlo.

Racialización de la vida social y pedagogía decolonial latinoamericana

En América Latina, y en diálogo constante con perspectivas críticas de otras latitudes, sobretudo los Estudios de la Subalternidad y los Estudios Poscoloniales y Culturales, emerge una postura radical frente a la condición colonial en que vivimos sometidos. De forma general, hablaremos de ello bajo la insignia de la pedagogía decolonial.

La idea inicial de dicha propuesta está en que existe un proyecto colonial aún vigente en nuestra región cuya etapa inicial fue la invención de América como el nuevo mundo (O’Gorman, 2014; Mignolo 2007). En la sujeción de los pueblos originarios de América, puestos todos bajo la categoría de indios a pesar de su diversidad propia y en la necesidad de fundamentar el discurso de un continente recién invadido como “[...] el espacio libre y acogedor del Nuevo Mundo” que “se les ofrecía a los europeos” (Sartori, 2012:114), se construiría las bases de un sistema-mundo colonial cuyo centro se ubicaría geográfico y epistémicamente en las metrópolis europeas.

En la medida en que le permite levantarse como proyecto civilizatorio único (Echeverría, 2013), Europa⁴ se afirma a si misma diferenciándose de los demás que ella misma inventa. En su identidad orientalista (Said, 2010) está contenido el fundamento de legitimidad para el desarrollo de un medio de producción y de reproducción social capitalista que necesita crear categorías que permitan el despojo de tierra y el control del trabajo, permitiendo el crecimiento de la plusvalía por medio de la sobreexplotación, misma que, entre otras cosas, permite la expansión del propio sistema. En este contexto, la otredad diferenciada es introducida en mecanismos de inferiorización que justifican la sobreexplotación de su mano de obra (Quijano, 2007). Por tanto, el orientalismo eurocéntrico inventa categorías raciales basadas en diferencias fenotípicas y culturales a partir de las cuales pueda defender diferencias biológicas, mismas que permitirían afirmar una pretendida superioridad blanca y cultural europea (Said, 2010), se trata de una racialización de la vida social. La raza indígena, en este escenario, está destinada, dada la afirmación de su

⁴ La intención al afirmar “Europa” o “europeos” es evidenciar un eurocentrismo histórico que permitió la concreción del proyecto colonial/capitalista/moderno. Sin embargo, habrá que notar que Europa misma es un pluriverso, repleto de formas diferentes de entender el mundo y situarse en él. El eurocentrismo, en este sentido, es la expresión de una forma de pensar vinculada a una decadente aristocracia noble y clerical, pero que es apropiada y matizada para el sostenimiento del desarrollo histórico del modelo de sociedad construido desde la ascendiente clase burguesa europea. Es decir, el eurocentrismo está, él mismo, vinculado a una forma determinada de vivir asociada a una clase. Así, el eurocentrismo se afirma como internamente clasista. Además, al interior del eurocentrismo habrá que incluir a Estados Unidos, “[...] la última versión de una Europa dominante” (Santos, 2003:82).

inferioridad, a ser intervenida por el europeo, quien se ubica en la cúspide del sistema productivo capitalista y colonial.

En este sentido, el colonizador europeo es quien construye y afirma al indígena colonizado, para luego sacar de él su verdad incuestionable, argumentando el sistema colonial como inevitable y como un sentido histórico necesario (Claros, 2011), casi natural. El indígena, en este contexto, aparece como un ser sitiado (Fanon, 2012): asediado por una identidad impuesta que se construye primariamente desde el Otro para un sí mismo estereotipado⁵, pero que al mismo tiempo se convierte en el marco para las relaciones sociales de diferenciación. Así, la situación colonial es un sistema de división y clasificación social que impide que el colonizado tenga derecho a afirmarse como sujeto: es un ser negado por la diferencia colonial.

Asimismo, el capitalismo que se globaliza es un capitalismo colonial: que en el encuentro con el otro lo descalifica y lo inferioriza en aras de sobreexplotarlo. Pero este proceso de descalificación del otro va más allá: vuelve inferior todo lo que está relacionado con la otredad. Así, el discurso se construye afirmando que el otro es menos no sólo por su condición intrínseco-biológica de incapacidad; tiene que ver además con su forma de vida, su forma de afirmarse en el mundo. El otro es, así, cosmogónica y cosmológicamente inferior: sus expresiones plásticas, sociales y culturales son todas consideradas inferiores. Esto guarda relación íntima con un proyecto colonial que racializa incluso la legitimidad epistémica. Es decir, el colonialismo se afirma, entonces, tanto al exterior, en la relación con el otro, como al interior de los sujetos, en su mismidad, en la medida en que deslegitima las formas propias de concebir el mundo y posicionarse en él.

Esto nos lleva a evidenciar un colonialismo que se internaliza, y que, internalizado, se vuelve sinónimo de arrodillamiento. Por supuesto que esto también es parte de un proceso de negación del colonizado como ser con derecho a ser sujeto. Si antes el colonizado no se afirma por las condiciones de sobreexplotación y por la falta de oportunidades para pronunciar su voz, ahora no la pronunciará por su autosilenciamiento;

⁵ La estereotipación debe ser entendida en el sentido argumentado por Hall (1997), es decir, como una estrategia de representación que reduce, esencializa y naturaliza las diferencias. En el caso de los grupos subalternos, la estereotipación normalmente remarca aquellas características supuestas como negativas bajo los criterios dominantes o hegemónicos. En este proceso, dichas características son evidenciadas no sólo para ser visibilizadas sino también para que sean proyectadas como innatas a dichos grupos humanos, conectándose, así, a una idea de que son parte del orden natural. Así, el proceso de estereotipación es parte de la construcción de la diferencia colonial.

es decir, al incorporar la idea de que su forma de pensar, ser y vivir es ilegítima, el colonizado se adscribe a las categorías raciales que lo clasifica como jerárquicamente inferior. La imagen es la de un cuerpo colonizado que piensa como colonizador, que justifica su condición de sobreexplotación en una pretendida inferioridad de su ser. Este proceso garantiza la construcción de la hegemonía que permite la concreción del orden colonial. En las palabras de Fanon (2012:33), el colonizador “[...] lleva la violencia a la casa y al cerebro del colonizado.”

En este contexto, el colonizador se ubica como aquel que hace la historia. Una historia, que como he mencionado, se valida mientras es reafirmación de la historia de la metrópoli. Una historia que habla de una única raza, sociedad y cultura como horizonte histórico de toda la Humanidad (sea bajo los imaginarios de civilización o desarrollo, se trata de un mismo discurso colonial de superioridad, pero ajustado a los oídos de su tiempos). De una u otra forma, la primera cosa que aprende el Otro incivilizado o subdesarrollado es a ponerse en su lugar, a no salirse de los límites establecidos.

La condición colonial, entonces, pone en entredicho el pretendido humanismo universal que se globaliza. El proyecto de totalización civilizatoria, profundamente racista, se fundamenta en un humanismo que sí se constituye en la propensión humana a inventarse una idea de sí mismo, pero que además establece el mismo ser humano como la medida de todas las cosas, el “[...] criterio cualitativo capaz de definir la realidad misma de lo real” (Echeverría, 2013:103). Y, sin embargo, es un modelo de ser humano exclusivista; un ser humano que sólo podría ser “blanco”. El otro, el indígena, medio término entre la bestia y el humano, para parafrasear a Fanon, no está y ni podría estar incluido en ese humanismo, claramente eurocéntrico. Este sujeto humanista se afirma, entonces, negando la posibilidad de que el Otro pueda también ser sujeto; que argumenta su coherencia mirando a su alrededor, pero que no logra ver a los demás. Se trata, pues, de un humanismo de un ser humano incapaz de conceptualizar la inteligibilidad de un interlocutor alternativo, que se interpreta a sí mismo del estereotipo del Otro inferiorizado; es un humanismo que rechaza el humanismo del Otro (Levinas, 2013).

Es en este sentido que podemos afirmar que los discursos del capitalismo siempre traen consigo elementos de subalternización vinculados al orden colonial. En ellos hay una preocupación por convencer al otro inferiorizado, a través de modelos eurocentrados, de que debe seguir intervenido. Es que los discursos racializados siguen fungiendo como soporte simbólico de los procesos de dominación, eso en la medida en que todo proceso

de producción trae consigo una construcción de sentido. Este es el caso, como antes mencionado, del poderoso imaginario del desarrollo, construido bajo un modelo de economía y de sociedad de mercado capitalista cuya cuna y sustento sigue siendo los mecanismos de diferenciación, que en las últimas décadas transformaron el mundo colonial en el Tercer Mundo subdesarrollado; un neocolonialismo que reedita la racialización de las relaciones sociales y permite, a través de la acción de empresas transnacionales y de la connivencia de espacios políticos tradicionales, mantener la reproducción del capital a costa de la sobreexplotación del otro. Un otro que, en nuestro caso, es un nosotros latinoamericano.

Sin embargo, América Latina es mucho más amplia que lo que el pretensioso universalismo capitalista y colonial encuentra. Así como el mundo en general, América Latina es, en realidad, un pluriverso no sólo cultural, sino también político y cognitivo. Esto quiere decir que la vida es entendida y experimentada de diferentes maneras, y que el conocimiento es producido de infinitas formas y con una gran variedad de contenidos en cada uno de sus rincones. Así, y a pesar de las pretensiones de universalidad, muchos pueblos, culturas e individuos siguen viviendo su imaginación cognitiva y fomentando la multiplicidad epistémica a través de sus formas de vivir produciendo y reproduciéndose. En este sentido, la diversidad humana (latinoamericana y en general) es en sí misma un rincón que resiste al universalismo que pretende imponerse desde el orden del capital (Bartra, 2008).

En otras palabras, la diversidad humana cuestiona y resiste el proyecto colonial continuamente. Por un lado está la resistencia cotidiana de acomodos y rechazos inconscientes de los grupos dominados frente a las pretensiones coloniales, y, por otro, las resistencias conscientes, que muchas veces se traducen en resistencia organizada. De una forma u otra, la discusión de fondo está en el derecho de vivir y en la corresponsabilidad de dejar que el otro viva, en la defensa de lo que Dussel (2000) llama la “ética de la vida”. Ésta, profundamente anticapitalista y anticolonial, está fundada en el reclamo de dignidad propia y ajena, interlocución que da lugar a muchas de las reivindicaciones y demandas de los grupos dominados organizados, entre los cuales las luchas indígenas latinoamericanas, mismas que han ocupado parte protagónica del escenario. En este sentido, la lucha por la dignidad y por la “ética de la vida” es uno de los ejes centrales de los procesos de afirmación de los sujetos que se descolonizan.

La descolonización, en este sentido afecta al ser humano, modificándolo profundamente en la medida en que transforma a las multitudes aplastadas por la historia en actores privilegiados, que hablan de sí y reclaman lo propio frente a lo ajeno – que muchas veces se vuelve propio - que lo domina. La descolonización ofrece, entonces, una nueva gramática social: en el reclamo de su dignidad, la “cosa” colonizada sobreexplotada se convierte en un sujeto por mediación del proceso mismo a través del cual se libera (Freire, 2008).

Sin embargo, no se trata de negar la matriz colonial. El colonizado no se afirma a través de un esencialismo arqueológico que pretende retomar epistemologías anteriores al proceso colonial. Hay que tener en cuenta, como argumenta Spivak (2003), que los intereses, motivos, conocimientos y formas propias de razonar de los grupos colonizados (que ella llama subalternos) fueron duramente dislocados a partir de un sometimiento forzoso y despiadado a la violencia simbólico-epistémica del orden colonial. La identidad que emerge del sujeto colonizado que trata de liberarse, descolonizándose, no se da negando los muchos siglos de colonialismo, sino declarándose como fruto de un proceso histórico que altera las epistemologías e identidades pre-coloniales. En este sentido, el sujeto en descolonización parte de su subjetividad, que también es fruto de la diferencia colonial, para afirmar una direccionalidad propia. En este sentido, y en acuerdo con Spivak, no podemos creer que exista una identidad esencial que simplemente habrá que retomar quitándole el velo impuesto por la experiencia colonial que la había ocultado a lo largo de estos siglos, manteniéndola, de cierta manera, intacta a los cambios propios del acontecer histórico. Cualquier afirmación de este tipo es demasiado ingenua y anacrónica. Así, debemos hablar de un sujeto en descolonización concreto y real que se afirma en su tiempo, evitando hipostasiarlo.

Una de las grandes lecciones de los historiadores mapuche (Marimán Quemenado et al., 2006) es reconocer y practicar la descolonización como un proceso cuyo primer imperativo consiste en el abandono de las estructuras binarias. La idea de que la Humanidad se divide en buenos y malos, superiores e inferiores y racionales e irracionales, entre otros, es parte de un pensamiento de oposición poco fructífero que entre otras cosas ha permitido erigir el orden colonial. Al contrario, la historia mapuche, afirman Marimán Quemenado et al. (2006), corresponde a retomar y releer su pasado bajo una epistemología apropiada que permita la construcción de nuevos conocimientos culturalmente pertinentes. Esta epistemología, sin embargo, se afirma a partir de una

identidad indígena, fruto de la transculturación que el contacto con el colonizar ha generado. Pero es más que esto, es un reclamo incluyente, de una epistemología que asume el encuentro de lo propio con lo ajeno como un reposicionamiento radical desde el cual construir el proceso de descolonización. Sólo a partir de ahí es posible pensar la sistematización de la memoria que ofrezca un discurso histórico que fomente la descolonización. En este sentido, la descolonización es la afirmación misma de un sujeto colonizado que señala la transformación de su condición, y que la encara como un proceso.

El indígena como sujeto que busca su liberación se afirma desde una ancestralidad prehispánica, pero también a partir de la experiencia colonial. Es decir, es el encuentro de los dos: una identidad barroca. Se trata, pues, de la traducción de una América Latina barroca, que vive bajo el hecho capitalista y colonial, con y en él, pero que no lo acepta ni se suma a él, manteniéndolo a todo momento como ajeno e inaceptable (Echeverría, 2013). Un barroco como propuesta para ordenamiento del mundo de la vida que no encuentra su núcleo en ninguna identidad purista, sino que se afirma en el encuentro intercultural, colonial y contradictorio, de América Latina. Es en esta América barroca, de sujetos que buscan su liberación/descolonización y que se afirman como fruto del proceso histórico, donde se gestan alternativas a la dominación.

La pedagogía decolonial es, en el sentido de lo antes argumentado, fruto de la preocupación de los sujetos sociales nacidos de su condición colonial, siempre cuestionada, por descolonizarse. Así, se trata de una reflexión-acción vinculada a la praxis de los movimientos contestatarios de América Latina frente a los proyectos de dominación capitalista y colonial. En las palabras de Walsh (2013:27) es “[...] una praxis político-pedagógica aferrada en la posibilidad y esperanza, y encaminada hacia la justicia, dignidad, libertad y humanización.” En este sentido, la pedagogía se inscribe en un ámbito más amplio que el espacio escolar y la vida educativa exclusivamente: debe ser entendida como una metodología fundamental para y al interior de las luchas sociales de liberación. “Las pedagogías [...] son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretajan con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización” (Walsh, 2013:29); son conocimientos subordinados producidos desde la experiencia de la marginación, pero que son convocados a desestabilizar las prácticas de saber y hacer que establecen los límites

sociales de la inclusión y de la exclusión a partir de un proyecto de dominación tan afin al capital colonial.

Además, la pedagogía decolonial es fruto de una multiplicidad de prácticas sociales que, al nombrarla en singular, uno debe tener siempre en mente que se trata de una pluralidad de pedagogías. Lo que las hace un proyecto, sin embargo, es la lucha por la descolonización a partir de los pueblos y comunidades racializadas que han sufrido en su carne, mente e historia el proyecto colonial de dominación. Pero no es sólo la práctica tampoco, sino la reflexión sobre la práctica y la reinversión de esto sobre la realidad misma. En este sentido, se trata de la recuperación de la característica praxística de la pedagogía; una pedagogía de la praxis descolonizante de los procesos sociales que se construyen desde los pueblos racializados. Dicha pedagogía es, entonces, una forma crítica de leer el mundo y de pensar una sociedad alterna, apuntando a otras relaciones interhumanas más horizontales, desracializadas. La pedagogía decolonial es, entonces, lo decolonial de lo pedagógico y lo pedagógico de lo decolonial: una suerte de transmisión y reinención, ambos a la vez, de las estrategias de transgresión y subversión de la colonialidad del poder, el control de la vida social a partir de las jerarquías raciales.

Pensar pedagógicamente la descolonización implica una preocupación por la praxis transformadora de los pueblos racializados en la medida en que se vincula con la necesidad de reflexionar sobre el proceso de humanización del colonizado, partiendo de una ética de la vida fundada en el imperativo de vivir y dejar vivir (Dussel, 2000). Pero la mirada de la pedagogía decolonial debe asumir la descolonización como algo mucho más profundo que un problema político. No se asume la descolonización desde la lógica de la dominación, sino desde la lógica de la resistencia, y por eso la importancia de las aportaciones de la pedagogía crítica de Giroux, Apple y McLaren. Así, tiene mucho más que ver con el complejo proceso real de grupos humanos aprendiendo a ser seres humanos en el sentido freiriano, es decir, a través de un proceso de humanización.

Sin embargo, y en acuerdo con lo argumentado por Walsh (2013), no se trata de una humanización que se establece en una humanismo universal, sino más bien en la experiencia de seres humanos divididos por la experiencia colonial y las múltiples transfiguraciones de la dominación capitalistas que se enraízan en ella. Es en este sentido que Walsh (2013) valoriza la idea de desaprendizaje propuesta por Frantz Fanon. En este contexto, el proceso de humanización consiste no sólo en (re)aprender a ser seres humanos nuevos y libres, sino también en desaprender a ser todo lo impuesto desde la

colonialidad del poder. Pero, al mismo tiempo, se trata de un desaprendizaje colectivo, que los pueblos racializados y colonizados deben construir en el diálogo con los colonizadores. Aquí, entonces, la descolonización se torna si no críticamente intercultural, al menos entre-cultural, pero siempre anclada en la idea de racialización de la vida social. Es decir, la descolonización, para recurrir al argumento de Fanon, consiste no sólo en la socialización crítica del negro, sino también en la del blanco.

Así, y aun con Walsh (2013), es fundamental una pedagogía decolonial que se ancla en la sociogenia de la sociedad colonial, así como propuesta por Fanon (1952), que necesita no sólo entender la dinámica de la dominación blanca, sino también de la autocolonización y de la resistencia negra. Dicha pedagogía sociogénica tendría, entonces, cuatro enfoques medulares:

“[...] hacer despertar, alentar la auto-agencia y acción, facilitar la formación de subjetividad y autorreflexión, y fomentar y revitalizar racionalidades política-éticas ‘otras’ que se distancian de la razón moderna-occidental-colonial, que se enraízan en y apuntan al actuar hacia la libertad, transformación y creación de estructuras sociales y condiciones de existencia radicalmente distintas” (Walsh, 2013:46).

Sumados, estos componentes dan lugar a una pedagogía de la praxis liberadora y radical que busca no sólo la humanización de los seres humanos, sino que plantea una sociedad y un mundo otro. Es decir, se trata de una pedagogía del altermundismo.

Aquí, las proposiciones de Freire ganan fuerza una vez más. El altermundismo se afirma desde una sociedad libre, en la que los que oprimían y los que eran oprimidos viven el sueño de la libertad. La razón para tal afirmación radica en la dialéctica misma de la dominación. En el sistema de opresión, la deshumanización no es exclusiva del oprimido; también el opresor, al imponer la deshumanización del otro, también se autodeshumaniza. Es decir, el ser humano no puede ser tal mientras prohíbe a otros serlo también. El altermundismo, entonces, es la utopía de la libertad del oprimido que, al liberarse por medio del diálogo con el opresor, también lo humaniza. Pero la liberación, a su vez, no está en el conocer universal de Freire, que permitiría al oprimido pensar críticamente su contexto, sino en el conocer que se afirma desde la necesidad de una epistemología otra descolonizada; es decir, de una epistemología vinculada al problema ontológico de la existencia en la sociedad racializada, trastornada por la diferencia colonial.

La pedagogía decolonial, en resumen, debe anclarse, entonces, en el proceso de humanización y liberación de los sujetos coloniales. No es la afirmación de la praxis de un sujeto descolonizado, sino en descolonización. Es decir, es la praxis de un proceso, de un sujeto en movimiento. Sin embargo, se trata de un sujeto cuya subjetividad se construye a partir de la dislocación política contenida en la decisión misma de emprender el proceso de descolonización. El avance acá, frente a la pedagogía crítica y revolucionaria, es ir más allá del ámbito cultural. Para la pedagogía decolonial, es la subjetividad de un sujeto que se afirma no sólo en la alteridad cultural, sino en la necesidad de enfrentar un sistema colonial. Es decir, se trata de una pedagogía que tiene claro que la dominación colonial no se resuelve solamente en el campo cultural, sino que es necesario actuar sobre la racialización de las relaciones interétnicas e interculturales.

Escuela y descolonización

En esta pedagogía decolonial, la escuela oficial es encarada como un espacio en disputa, donde el proyecto colonial trata de reproducirse, pero que para eso tiene que negociar y lidiar, a costa de acomodados para ambos lados, con la resistencia propia de los seres humanos involucrados en el espacio escolar. Se trata, en este sentido, de un espacio de reproducción del sistema colonial, implicando homogeneización lingüística y epistemicidio, pero no de forma automática. La dominación colonial es mediada por la resistencia de la alteridad de los pueblos racializados. Se asume, entonces, la escuela como un espacio relativamente autónomo, en el que la reproducción del sistema no es simplemente lineal, sino contradictoria y blanco de contestaciones cotidianas.

Partiendo de la idea foucaultiana de que la resistencia debe replicarse en todos los canales por los que la dominación trata de reproducirse, los sujetos en descolonización y su pedagogía decolonial más amplia es consciente del rol fundamental de la escolarización como instrumento en la descolonización/humanización.

En este sentido, la escuela debe ser asumida como una herramienta de resistencia en la medida en que forma sujetos humanos, que asumen la descolonización como parte de su humanidad, y cuya radicalidad se ubica no sólo en la capacidad de leer el mundo críticamente desde la diferencia colonial, sino también a partir de la acción misma que transforma el mundo. Aquí se vuelve a recuperar la teoría dialéctica de Freire; una educación como relación con el otro. Así, el otro es, también, un otro liberto, pleno y

sujeto de la descolonización que permite a todos humanizarse. En este sentido, se trata de una educación como relación que es encuentro con la diferencia, abriendo la comunidad como posibilidad y el altermundismo en ella. Pero este encuentro con el otro y el diálogo con él, que es la educación misma, debe darse bajo la reivindicación del punto de vista del ser colonizado. Es de su experiencia colonial y de la indignación moral alrededor de la diferencia colonial que la educación como encuentro permite atacar la racialización de la vida social. Se trata, en los términos de Berlanga Gallardo (2013), de un alternativismo posibilista, que busca alternativas inmediatas pero que no abandona una direccionalidad propia, asumiéndola desde el primer paso. Un alternativismo que empieza con la afirmación misma de la necesidad de transformar.

Esta educación, entonces, abre grietas en la dominación, sacude poco a poco su estructura, no tan estructurante como se pensaba, y permite que sujetos radicales habiten en ellas, transformando el mundo desde ahí. Como lectura crítica del mundo, permite pensar no sólo en lo que está pasando, sino en lo que se quiere del mundo y las infinitas maneras de lograrlo en colectivo, en un tú y yo que educa. Dicha educación es herramienta de descolonización en la misma medida en que descoloniza y se auto-descoloniza. Es la educación que forma sujetos conscientes de su momento histórico y le enseña que soñar un mundo otro no sólo es posible sino que además es necesario, y que la inadecuación de la subjetividad colonizada, siempre sitiada, es el punto de partida para crear una o muchas realidades alternas.

La educación entendida como antes he señalado nos permite pensar, entonces, en un desplazamiento del modelo pedagógico y de la sociedad que propone; o sea, es una educación que desplaza al mundo en dirección a lo que se quiere vivir, a un mundo que pretende instituirse desde las subjetividades emergentes de los sujetos en descolonización. Como parte de este proceso de descolonización, el sujeto debe ser entendido, entonces, como constructor de posibilidades de acción que son siempre intentos de conquistarse, para sí y para el otro, la libertad.

Pedagogía de los movimientos sociales y la educación en movimiento

Como vimos, la escuela es retomada, manejada e incidida por los sujetos en procesos de humanización/descolonización, en especial los movimientos sociales. Éstos han convertido, paulatinamente, la escolarización en parte esencial de su vida cotidiana; como

una forma misma de construcción de su acción. Es por esta razón que el Movimiento Sin Tierra de Brasil ha repetido infinitas veces la importancia fundamental de la educación, entendida como una actividad política que actúa en la radicalidad reflexiva de los sujetos, para la transformación de la sociedad.

En esta dilatación del poder de concreción de proyectos de los movimientos, de multiplicación de los espacios políticos contestatarios más allá de la esfera tradicional de la política, el Estado, se presenta la posibilidad de reconstruir saberes esenciales de la otredad destruidos por el marchar del proyecto del capital, en especial en esta fase neoliberal. Así, los movimientos se afirman no sólo como educativos, sino como sujetos educativos creativos y productores de conocimiento.

Es en este sentido que Salete (2002) afirma el movimiento como principio educativo. Un espacio-tiempo de sujetos pedagógicos cuyo actuar y reflexionar es un fin en sí mismo: enseña al mismo tiempo en que se aprende. El movimiento como sujeto pedagógico es, entonces, autorreflexivo, se construye como proceso. Y la escuela, en este contexto, es el más privilegiado de los espacios en la construcción de autorreflexiones. Se presentan, entonces, movimientos que son escuela y escuelas que son movimientos, en el transformarse transformando de Salete (2002).

En este sentido, y siguiendo a Zibechi (2013), el movimiento como sujeto que educa es una educación en movimiento; no *para* ni *en el* movimiento, sino una educación ella misma en movimiento. Una educación que se mueve. En ésta, y más allá del modelo propiamente metodológico-pedagógico de escolarización que se adopte, lo que importa son las relaciones humanas que dan pauta a las prácticas sociales concretas. La educación en movimiento, que se construye desde la praxis de los movimientos sociales y societales, forman humanos en su sentido más poético, cuya dignidad crítica sólo puede emerger de la convivencia y de la comunidad en lucha. La educación en movimiento no puede ser otra que la sumatoria de una Pedagogía crítica, decolonial y del oprimido. En este sentido, y siguiendo la línea de argumentación de esta tesis, el ser movimiento social implica mover; y moverse es un proceso de autoaprendizaje continuo. Los movimientos sociales latinoamericanos están conscientes de eso y emprenden una dura lucha por la educación: una educación altermundista.

Finalmente, está la cuestión de la identidad. En este sentido, el movimiento como sujeto pedagógico parte de una identidad que, más que una frontera entre el tú y el yo – que por

supuesto está contenida -, construye un nosotros que no es un lugar fijo, ni un rol social, sino la sumatoria de relaciones humanas que sostienen la vida de los que luchan. La educación en movimiento es, entonces, una pedagogía del enraizamiento en una colectividad, misma que proviene del trabajo productivo que transforma y de un clima emancipatorio, que incentiva el nacer de sujetos creativos, tanto para la solución de las dificultades diarias de su propia vida, como en la capacidad de construir relaciones humanas, estableciendo los necesarios puentes de sentir que cambian el mundo.

La escuela como frontera

Entender la escuela como un espacio de resistencia implica evidenciar su papel en la experiencia de la lucha por la transformación social. Así, más que afirmar su carácter de educación diferenciada, que ha generado sistemas paralelos de educación, es imperativo revelar el papel de la escuela como un espacio de frontera.

Como bien los señala Tassinari (2001:50),

“[...] não é possível definir a escola como uma instituição totalmente alheia [ao mundo indígena]. Por outro, também não se pode compreendê-la como completamente inserida na cultura e no modo de vida indígena. Ela é como uma porta aberta para outras tradições de conhecimentos, por onde entram novidades que são usadas e compreendidas de formas variadas.”

Aunque funja históricamente como herramienta tradicionalmente vinculada a los procesos de hegemonización en el mundo occidental, la escuela es hoy reivindicada por los pueblos indígenas. Por un lado, llama la atención como, en la mayor parte de los casos, la crítica al papel de desindianización de la escuela viene acompañada no del imperativo de desescolarizarse, sino de transformar la escuela. Las demandas de educación pertinente es, pues, un indicativo de cómo la escuela, releída desde otros parámetros, es apropiada como estrategia de resistencia. Pero no es la escuela solamente, sino lo que implica escolarizarse: un grupo de infantes como sujetos plenos y en formación. Es decir, la reivindicación de la escuela como estrategia de resistencia es, en realidad, la afirmación de un proyecto político distinto de infancia.

Como herramienta de resistencia, entonces, la escuela, en este caso indígena y en movimiento, debe ser entendida como un espacio de frontera. Es decir, “[...] de trânsito,

articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensão e de redefinições identitárias [...]” (Tassinari, 2001:50). Así, la escuela no es ni el espacio de dominación que amenaza la supervivencia de la alteridad no-occidental, ni la institución que revive y revitaliza lo indígena. La escuela se vuelve, más bien, un espacio de confluencia en el que la pedagogía es un marco de relaciones y el cotidiano, el vehículo de construcción social que permite la reflexión y la reinención cultural que se traduce en una infancia distinta, propia.

“O termo ‘fronteira’ evoca várias noções do senso comum, como a de ‘fronteiras da civilização’, as ‘terras de ninguém’ habitadas apenas por ‘selvagens’, prontas para serem ‘desbravadas’ e colonizadas. São noções importantes para a própria formação da identidade nacional dos países colonizados. Essa imagem radicaliza a diferença entre os colonizadores e os povos indígenas, cada qual habitante de um espaço diferenciado, e também evidencia uma situação de conquista e opressão dos primeiros sobre os segundos, a partir de uma guerra pelo território” (Tassinari, 2001:62).

Sin embargo, la frontera en la escuela es apropiada, no más como un espacio de opresión del colonizador sobre el colonizado, sino como un lugar en donde el colonizado se resignifica, reconstruyéndose a si mismo mientras reconstruye todo el mundo social a su alrededor. Así, la escuela como frontera es el espacio privilegiado de la reflexión y reinención cultural. Es decir, es un espacio de transformación y renovación vanguardista. Dicha renovación, como hemos visto, es bidireccional: de la frontera para adentro y de la frontera hacia afuera.

Así, la noción de frontera no debe ser encarada como un límite, un hasta aquí entre mundos distintos y culturas cerradas en sí mismas. La frontera es, en contraposición, un espacio de contacto e intercambio. Es un espacio transitable que permite el *locus* creativo en el cual las tradiciones son repensadas y la vida social, resignificada. Se trata, entonces, de un espacio de oportunidad (Tassinari, 2001). Es una idea de frontera como el espacio donde lo de “afuera creado desde adentro” no es completamente ajeno. En los términos de Mignolo y Tlostanova (2006), se trata de un acercamiento a la “epistemología de la exterioridad”. Entender la frontera en este sentido, implica no solo un elemento autocontenido al espacio geográfico, sino uno que tiene repercusiones en el ámbito simbólico, subjetivo y epistémico. En este sentido, el concepto de frontera incide directamente sobre lo cultural.

Conclusión

Al final de este capítulo, existen algunos elementos que deben ser resaltados. En primer lugar la necesidad de vincular la escolarización con la sociedad inmediata a la cual corresponde. Es fundamental entender la escuela, entonces, no como un espacio neutro, sino como proceso en constante diálogo con las diferentes contradicciones de la vida social y las relaciones de poder propias de ella. Eso, sin embargo, no quiere decir que la escuela sea completamente determinada por las estructuras sociales. A su interior existe una dinámica propia que le hace gozar de determinada autonomía. Es decir, una autonomía inserta en el marco de las relaciones sociales más amplias que el espacio escolar.

Se destaca, además, el rol central concedido entre los teóricos de la pedagogía socialista al trabajo productivo como elemento que conecta la escuela a las necesidades concretas de la realidad social. Estrechando las relaciones entre educación y producción se permite el desarrollo de los elementos mentales, físicos y técnico-productivos, además de la formación política, necesarios a la transformación social. Para la escuela socialista, entonces, la propuesta pedagógica se centra en el trabajo planeado y organizado socialmente, mismo que, al ser ejecutado con creatividad, interés y respetando las personalidades de los involucrados, se vuelve poderosa arma de formación social. Veremos, en los próximos capítulos, que el trabajo productivo es importante elemento constitutivo de la vida organizativa del movimiento cooperativista y que, por esta misma razón, se vuelve un eje pedagógico fundamental para nuestra escuela.

Vimos, en la producción intelectual del italiano Antonio Gramsci, un primer reclamo de la necesidad de una cultura autónoma, en este caso proletaria, al interior de la escuela. Dicha cultura es fundamental en el sentido en que permite la formación de la conciencia teórica del papel histórico de la clase proletaria. Es decir, la direccionalidad que se le asigna a la clase proletaria se cumplirá en la medida en que exista una cultura autónoma, que cuestione la hegemonía cultural de la clase capitalista. Así, el núcleo de la escuela socialista, para Gramsci, está en la conciencia de clase que permite cuestionar la autoridad social del bloque histórico presidido por los capitalistas. Este cuestionamiento, a su vez, actúa en favor de la transformación en la medida en que permite conformar otro bloque histórico. Veremos que, si bien no existe una lectura propiamente de clase en *Kalnemachtiloyan*, el reclamo de autonomía cultural es fundamental: tiene que ver la recuperación de lo propio en una direccionalidad determinada y la proyección de eso

sobre la realidad social, que al final sigue siendo el señalamiento de la transformación de ésta.

Es fundamental tener en cuenta, a lo largo de la lectura de esta tesis, dos elementos señalados por Althusser. En primer lugar el papel de la escuela como aparato ideológico. Si bien el autor lo señala como una crítica a la educación enajenante ofrecida por el Estado, mismo que está controlado por la élite burguesa, eso no deja de ser verdad en cualquier otro contexto. Hemos visto que la escuela no es, por definición, neutra; en su interior siempre hay traducción de un contexto y de una intencionalidad. En este sentido, parece ser que la función ideológica de la escuela nunca desaparece. Veremos, entonces, que *Kalnemachtilyan* también funge como un espacio de direccionamiento ideológico, pero que la diferencia está en el elemento enajenación. Si la escuela oficial enajena, vinculando las mentes escolarizadas a la ideología de la clase dominante, *Kalnemachtilyan* se vincula con una ideología propia, fruto de la praxis organizativa de las familias cooperativistas, y que señala una direccionalidad propia: un proyecto de bienestar y de vida social alterno.

En segundo lugar, Althusser nos muestra la importancia de la familia y de la escuela como formadoras de la ideología del Estado. Si bien es un poco complicado afirmar que la familia reproduce la ideología dominante, parece fundamental hacer evidente la relación entre familia y escuela en la formación de las estructuras (estructuradas-estructurantes en el sentido de Castoriadis) del pensamiento. Es decir, la forma como entendemos el mundo se vincula estrechamente con las relaciones sociales que establecemos, sobretodo en la edad infantil. Dado que escuela y familia son los espacios privilegiados de relaciones sociales de los infantes, es fundamental, entonces, el papel de la familia. Veremos, de hecho, que el impacto del proyecto de escolarización de la cooperativa se debe a la presencia de una identidad cooperativista más amplia que es propia también de las familias, que además son partícipes incluídas y presentes en nuestra escuela. Así, pareciera ser que familia y escuela, como traducción de la praxis organizativa de un movimiento, son la clave de la formación de una manera otra de entender e incidir sobre la realidad social.

De Bernstein es fundamental recuperar, primeramente, la relación existente entre la legitimidad del conocimiento y el currículo escolar. Es decir, lo que se enseña en la escuela guarda relación estrecha con lo que es considerado legítimo por el grupo que incide sobre ella. Si nuestra escuela es parte de la cooperativa Tosepan, lo que se vincula en ella y la

forma cómo se hace guarda relación con la misma percepción de lo legítimo por la organización. Los conocimientos enseñados y la metodología pedagógica son incididos por la reflexión propia de la experiencia organizativa; el trabajo productivo, por ejemplo. Luego, la separación presentada por Bernstein de los tipos de currículo: una forma de construir el conocimiento que parte o de la integración o de la recopilación. El señalamiento de un currículo integrado como forma de subordinar las materias a una idea que las integra y que vincula los conocimientos de forma general parece central para entender el papel no sólo del trabajo productivo, sino también de la identidad propia y del contexto cultural bajo el aprendizaje efectivo y práctico.

De Freire debemos mantener en vista la condición dialéctica y comunicativa de la educación, así como su imperativo ético: una educación que es acción-reflexión (praxis) del ser humano sobre su mundo, a fin de transformarlo. La educación freiriana como la herramienta que permite al ser humano leer críticamente al mundo, pero que se construye socialmente, en relación dialéctica con el otro.

La noción de que ninguna sociedad posee el poder ideológico y cultural con una dimensión tal capaz de imponer una versión monolítica e incuestionable del mundo social la debemos tener clara a cada línea de esta tesis. Este señalamiento de Apple nos permite multiplicar el cosmos social, y saber que toda percepción, mientras ilumina parte de la realidad social, oscurece o pasa por alto, otras. En este mismo sentido, tampoco *Kalnemachtilyan* o Tosepan son actores que construyen una versión única, sino más bien fungen como marco para el encuentro de diferentes maneras de vivir, algunas tensas incluso, pero que encuentran la necesidad de marchar otros caminos, asumiendo otra direccionalidad que es ella misma fruto de la reflexión colectiva.

Es aquí, entonces, donde cobra importancia la concepción de resistencia de la pedagogía crítica de Giroux. En esta tesis también asumimos la resistencia como una mirada crítica sobre la experiencia de la vida social que incluya la noción de emancipación como objetivo estratégico. Dicha concepción de resistencia está centrada en la posibilidad de transformación radical de la vida social. Además, incluye la necesidad de ser sensible a la acción consciente de la acción colectiva crítica. Es decir, Giroux no está hablando de las formas de resistencia cotidiana e inconsciente, sino de aquella que es programada socialmente y que es fruto de la praxis organizativa.

Una pedagogía crítica centrada en la resistencia, entonces, busca formar subjetividades emancipatorias, que significan el mundo de forma intencionalmente crítica, politizando la cultura. Esto se relaciona con la idea de Williams que, como vimos, afirma la posibilidad de transformar el mundo a través del dominio de la cultura. Por tanto, debemos vincular dicha pedagogía centrada en la resistencia con el rol concedido tanto al pensar como al sentir en la formación de la subjetividad emancipatoria. Para McLaren, entonces, es la educación preocupada con la solidaridad, la generosidad y la humildad lo que permite surgir lo que él llama de amor radical, que es la capacidad de apropiarse y reinventar las categorías que sostienen la dominación para fundamentar la emancipación. Un amor radical que tampoco es algo estático, sino un proceso de reestructuración continua que siempre camina hacia los márgenes de los diferentes mundos sociales que se instituyen; es la reflexión-acción que genera la constante transformación del mundo. Para nosotros, es la praxis en movimiento, fundamental a un proyecto de direccionalidad propia.

A partir de lo que vimos de la subjetividad colonial que es retomada en los movimientos sociales, entre ellos la Tosepan misma, debemos hablar de una forma de conocer desde de un indígena actual, sin pretensión de arqueologizar el concepto, buscando purismos inexistentes. La direccionalidad de la que tanto hablamos, entonces, es fruto de una subjetividad indígena que está marcada por la diferencia colonial, pero que quiere transformarla. El punto de partida para un proyecto propio de bienestar, que incluye una escolarización alternativa, es la subjetividad que está marcada por la diferencia colonial. La pedagogía decolonial, entonces, es la praxis de un sujeto que trata de descolonizarse, no para retomar lo que era antes de la conquista, sino para marcar una direccionalidad en que ya no esté sujeto a la racialización de la vida social. Pedagogía decolonial, entonces, nombra la praxis de un proceso: no es la reflexión-acción de un sujeto descolonizado, sino en descolonización. Se trata, pues, de un sujeto en movimiento. En nuestra realidad, estamos hablando de un sujeto indígena que es fruto de la historia y de la contradicción de su tiempo. Tosepan es la voluntad de los nahua concretos, reales, no de un pueblo que existió siglos atrás: es un sujeto que vive lo indígena dialogando constantemente con lo no indígena, pero que al final, también incide en su subjetividad.

Así, entenderemos la escuela como una herramienta de resistencia, en el sentido de Giroux, a la racialización de la vida social, que es el sostén del sistema colonial-capitalista. Es, entonces, el espacio para gestar otro mundo social. Por tanto, y recuperando a Walsh, debe ser una escuela inclusiva como encuentro de los diferentes, pero que reivindica el

punto de vista del ser colonizado, de su experiencia colonial y de la indignación moral que emana de ella hacia la estructura jerarquizada en razas. Por supuesto, esta escuela es un imperativo ético que se construye como proceso y no por decreto. Así, no es un modelo dado, sino en construcción a partir de lo que Berlanga Gallardo llama de “alternativismo posibilista”, como hemos visto. La escuela, por fin, es el espacio de formación de sujetos que sueñan con un mundo otro y que se construye desde el margen, desde la inadecuación de la subjetividad colonizada, pero que tienen que lidiar con el mundo existente, alterándolo a partir de las alternativas inmediatas que son, ellas mismas, un paso hacia la concreción del sueño. El alternativismo posibilista, entonces, es la instauración del altermundismo a partir del marchar pragmático que abre nuevas posibilidades a cada paso. Finalmente, es de la propuesta de Tassinari de la escuela como frontera que emergerá el punto central de esta tesis: el sujeto-infante como frontera.

Capítulo 2

Sistema Educativo, Indigenismo y Autonomías en México

“Se hace necesario analizar y calificar las características de vida material o intelectual en que vegetan los grupos indígenas para conservar y estimular las útiles y benéficas, extirpar o corregir las perjudiciales, substituir las deficientes por otras más eficaces, y por último, introducir muchas de las que hoy carecen y que les son indispensables, dadas las exigencias de la existencia humana en estos tiempos” (Aguirre Beltrán, 1992:118).

“[...] los actos de conquista y ocupación colonial son algo más que el producto de la fuerza y la violencia descarnada mediante la cual se ocupan, explotan, saquean territorios ajenos, asesinan o disciplinan sus poblaciones. El colonialismo es también un proyecto cultural donde el conocimiento habilitado por la conquista o producido por ésta, contribuye a la formación y renovación de relaciones de control y subordinación social” (Nahuelpán, 2013: 76).

Este capítulo, surgido de la necesidad de cuestionarnos sobre los contextos históricos, políticos y culturales desde los cuales se plantean los procesos de escolarización oficial, por un lado, y la capacidad de los pueblos de resistir y apropiarse de él, transformándolo, se divide en tres partes. Son, en realidad, tres frentes para hablar de un mismo fenómeno. Primero trataremos de un diagnóstico rápido de las condiciones en que opera el sistema nacional de educación. En un segundo momento haremos un recorrido por dos historias que se construyen (con)fundiéndose: la del nacionalismo indigenista y la de la educación en México, misma que está influenciada por la primera y vice-versa. Por fin, hablaremos de las demandas de autonomía en América Latina, su vinculación con la autodeterminación de los pueblos y la forma en que se construye históricamente un proyecto de escolarización autónoma.

Algunos elementos sobre la condición en que opera la educación oficial en México

Es dramática la situación por la cual atraviesa la educación nacional mexicana, al igual que en toda América Latina. Paulatinamente, los sistemas educativos latinoamericanos se han distanciado de las necesidades reales de la población, imposibilitando que cumpla con su imperativo ético: fungir como un instrumento para edificar las tan necesarias justicia y equidad, ambas en un contexto de infinita diversidad. Más que interrumpir los círculos viciosos que rigen nuestras sociedades profundamente jerárquicas, la educación ofrecida

por nuestros países terminan por tratar de reproducirlas, permitiendo la legitimidad y la concreción de sociedades discriminatorias, injustas y desiguales.

En el caso de México, y a pesar de los logros en la ampliación de la cobertura educativa, que ahora atiende de forma casi universal a todos los niños y niñas del país⁶, hay una serie de deficiencias de forma y de fondo que hacen que el sistema nacional de educación no pueda dejar de ser deplorable, implicando un muy bajo rendimiento académico entre los estudiantes. En otras palabras, la calidad de la educación ofrecida por el Estado mexicano a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) es muy baja (Aguilar Camín et al, 2012:15).

Dicho sistema educativo presenta un bajo índice de eficiencia terminal, cuya tendencia es decreciente. Esto quiere decir que muchos de los niños y niñas que ingresan en él no terminan su ciclo, y que, además, en los niveles iniciales básicos, como la primaria, la eficiencia es menor (más niños abandonan la escuela). En América Latina en general, el promedio de aprobación de los estudiantes era, en 1997, de menos de cinco grados; es decir, más de la mitad de los estudiantes no logra culminar la educación primaria. En el contexto de la ampliación de la cobertura, que ahora atiende grupos sociales hasta entonces excluidos del sistema educativo, la cuestión de la ineficiencia es aún más grave, dado que oculta algo muy preocupante: la eficiencia terminal es más baja en contextos rurales e indígenas. Esto es, en parte, reflejo de un servicio educativo con calidad inferior en zonas marginadas. En adición, la forma en que se lleva a cabo el proceso de escolarización, así como la relación entre los maestros y los estudiantes son fruto de una concepción de la educación que establece vínculos estrechos con una cultura de clase urbana media y alta, lo que agrega dificultades extras a los estudiantes oriundos del campo y de los estratos sociales más excluidos (Aguilar Camín et al, 2012:16). Esto termina no sólo por acentuar las desigualdades entre las regiones urbanas y rurales, sino también entre los estados de la federación con mayor o menos nivel de desarrollo.

Reflejos de la pobreza, la desnutrición, los problemas de salud, la escasa posibilidad de la familia para ofrecer un ambiente propicio al aprendizaje escolar que la escuela oficial vincula, los contextos familiares que inciden sobre la importancia que se otorga a la educación escolarizada de los hijos son elementos que terminan condicionando el acceso,

⁶ En 1980, todos los países latinoamericanos, a excepción de cuatro, reportaron tasas de inscripción superiores 95%. En el caso mexicano, en 1981 la cobertura era de 98% de sus niños de seis años inscritos en el primer grado de primaria. (Schmelkes, 1997)

permanencia y aprovechamiento escolar. Así, “[...] el proceso de crecimiento del sistema educativo se ha aunado a la dinámica de diferenciación socioeconómica y cultural y ha tenido como consecuencia inevitable la incapacidad no sólo de contrarrestar el peso de las diferencias en los resultados educativos, sino aun de asegurar la ‘igualdad de oportunidades’ en educación” (Schmelkes, 1997:13). El resultado es un sistema educativo que profundiza las desigualdades existentes en nuestra sociedad.

Así las cosas, es directa la incidencia del nivel socioeconómico de las familias en el acceso, permanencia y aprendizaje de sus niños y niñas en la escuela. Las reducidas oportunidades educativas que de ello derivan vienen acompañadas, además, de un obstáculo económico: por un lado, al mandar el niño o la niña a la escuela se está abdicando de los aportes que a ellos les correspondería en la producción familiar, factor que es especialmente relevante cuando se tratan de economías campesinas de subsistencia; por otro lado, tener un hijo o hija en la escuela implican gastos en materiales y cuotas que pueden ser determinantes para la economía familiar.

La desarticulación del sistema es otro factor que impide elevar la calidad de la enseñanza. Los planes de estudio entre los diferentes niveles educativos están desvinculados, dificultando el desarrollo de los alumnos a lo largo de su vida académica, e imponiendo obstáculos en el aprendizaje. Al mismo tiempo, no hay respeto por las necesidades cognitivas de los niños y niñas, de forma en que las metodologías y contenidos se vuelven inapropiados. Sumado a eso, la comunicación entre las instituciones educativas es casi nula, aunque compartan un mismo territorio, población y obstáculos.

El alto grado de concentración del proceso de elaboración de políticas educativas, centrados en las oficinas de la Secretaría de Educación con mayor nivel dentro de la jerarquía de la administración pública, facilita la corrupción y la incompetencia del burocratismo. Además, obstaculiza la inclusión de los grupos atendidos por las instituciones educativas, desvinculando la escuela de la realidad en que se inserta para dejarlas en manos de burócratas profundamente ignorantes de las múltiples realidades del país y de las necesidades de la población.

En fin, la educación ofrecida desde la SEP es marcadamente irrelevante para los contextos distintos de aquellos que pautan su forma y contenido de funcionamiento. No son ni útiles ni demandados para la vida práctica y cultural de los alumnos, quienes, cuando ingresan a

la escuela, ya cuentan con un bagaje de experiencia personal, familiar y comunitaria, que debería ser retomado como eje de armonización del proceso de escolarización. Así,

“Herencia viva de la decisión histórica que convirtió a la educación en un instrumento de la ‘unidad nacional’, los planes de estudio de primaria y secundaria son uniformes para todo el país. A pesar de los intentos por diversificarlos, no reflejan la amplia pluralidad cultural de México e imponen los valores de la población previamente escolarizada, por lo general de origen urbano y condición económica media y alta” (Aguilar Camín, 2012:17).

Asimismo, el sistema de educación pública en México es carente de mecanismos de evaluación continua y precisa sobre los resultados que alcanza. Como reflejo, no se genera información suficiente para conocer adecuadamente sus logros y desafíos. De forma general, se considera que los parámetros de información solo logran captar parte de los procesos de escolarización, pero no dicen nada al respecto de un proceso más amplio de educación. En este mismo sentido, Schmelkes (2013) afirma que los datos estadísticos que se tienen sobre el proceso de escolarización son insuficientes y mal recabados, de forma que es imposible saber, con certeza, cuán mal está la situación educativa en el país. Así, por ejemplo, “[...] haber cursado cierto número de grados en las escuelas primarias se utiliza como aproximación para determinar el nivel de manejo de competencias básicas. Sin embargo, el que se hayan completado varios años de escolaridad primaria no significa que automáticamente se hayan alcanzado niveles autosostenidos de aprendizaje básico” (Schmelkes et al., 1997:3-4). Además, a través de datos estadísticos generales, incapaces de especificar la situación de grupos sociales determinados, ofrecidos tanto por la SEP como por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), se pretende ocultar la realidad discriminatoria en que vive gran parte de la sociedad mexicana, siendo la recopilación de datos ella misma un acto discriminatorio que impide el desarrollo de políticas más adecuadas. Según Bello Domínguez (2007), los pueblos indígenas son, frente a los demás grupos sociales que componen la sociedad mexicana, las mayores víctimas de la falta de información sistematizada. Es urgente, entonces, diseñar mediciones capaces de ofrecer elementos claros sobre el funcionamiento del sistema nacional de educación (Schmelkes et al., 1997).

Sumado a las demás insuficiencias en calidad está el reducido y relativamente decreciente presupuesto con que cuenta la educación pública en México. Una educación financieramente castigada es el reflejo de una indiferente omisión frente a las

necesidades reales de la población nacional, señalando, al mismo tiempo, que no sólo el gobierno tiene otras prioridades, sino que el mismo empobrecimiento del sistema educativo es parte de una política pública marcada por intereses de aquellos que gobiernan. Por debajo de los parámetros internacionales recomendados para lograr una educación adecuada, que sería de cerca del 8% del Producto Interno Bruto Nacional (PIB), en México lo invertido en el área es de cerca de 3.6% (Aguilar Camín et al, 2012:19). Por lo tanto, el sistema no sólo se mantiene con muy bajos recursos, sino que funciona con una reducida posibilidad de implementación de nuevos programas y acciones, incluso para remediar la baja calidad. En este sentido, la cuestión presupuestaria es una dificultad para la concreción de proyectos que busquen la equidad y la calidad del sistema educativo nacional.

Sumado a eso está la politización de la asignación presupuestaria, afectando todos los niveles de decisión, desde las oficinas en la cúspide de la jerarquía burocrática de la SEP hasta la dirección de cada escuela. Las decisiones sobre la asignación están permeadas de mecanismos informales, corrupción de diferentes tipos, presiones políticas y complicidades burocráticas y electoreras, todas ajenas y muchas veces contrapuestas a las necesidades propiamente educativas, que deberían ser los criterios para decidir sobre la temática financiera del sistema de educación pública. Entre el presupuesto mal asignado y las desviaciones de recursos, es imposible saber cuánta educación real compra cada peso direccionado a la educación pública (Aguilar Camín et al, 2012:21).

Por fin está la cuestión del magisterio. Además de que la cantidad relativa de maestros es cada vez menor, sobrecargando aquellos ya insertos en el sistema, la calidad de su trabajo es bastante baja. La primera razón adviene de una formación muy carente:

“La postración académica de las escuelas normales se relaciona directamente con el abandono, durante muchos años, del sector educativo en esa materia. La ausencia de políticas y programas específicos orientados a elevar la calidad académica, el hecho de que la formación de profesores está desvinculada de los centros de investigación científica, la circunstancia de que no ha habido en México un desarrollo vigoroso de la investigación educativa, la falta de recursos humanos calificados para realizarla, la débil infraestructura de investigación, la insuficiencia de recursos financieros, la ausencia de mecanismos adecuados de evaluación: todo se ha conjugado para influir en la postración académica que padecen las escuelas normales. La negligencia de las autoridades educativas hizo de la

educación normal un campo próspero para la inversión de los particulares [...].”
(Guevara Niebla et al, 2012:54-55)

Sumado a eso está el hecho de que la carrera magisterial es vista como una última opción para jóvenes que, dadas sus limitadas condiciones económicas, no podían aspirar acceder a la educación superior. Ser maestro es, para muchos, no una cuestión de vocación, sino un medio para lograr una relativa movilidad socioeconómica. Además de que la normal de por sí sea una institución incapaz de innovarse, la falta de vocación de muchos que acceden a ella termina por cristalizarla como un espacio que lejos de reflejar la creatividad y la experimentación propias de la actividad pedagógica, reproduce los viejos esquemas tradicionales de enseñanza, permeados de una visión conservadora del papel del educador. Así las cosas, la débil formación de los maestros termina por reforzar las deficiencias del sistema educativo, de modo que el incremento de la calidad de su formación debe ser el paso inicial para alzar los niveles educativos del sistema nacional. Sin maestros preparados es imposible pensar una escolarización pertinente.

Además, cuando empiezan a ejercer la profesión, los maestros deben enfrentar un constante deterioro de las condiciones de trabajo, con sueldos cada vez menores y jornadas mayores de trabajo, afectando negativamente su desempeño. Los pocos recursos, la falta de materiales e infraestructura, los salones abarrotados de alumnos, la violencia escolar, las palancas políticas y la falta de actualización formativa son otros elementos que ayudan a reducir la calidad del trabajo ejercido por los maestros.

Sin embargo, y muy a pesar de los reflejos sistémicos en materia de política educativa, algunos maestros han encontrado espacios al interior de las escuelas oficiales para llevar a cabo un tipo de formación alterna. Es decir, si bien la SEP impone determinadas formas de operar, lo que hace es, en realidad, dictar un marco de acción, dentro del cual, y muchas veces ocultamente fuera de él, hay algún margen para aquellos maestros con una visión crítica y consciente de la educación y de cómo construirla pedagógica y reflexivamente. En este sentido, habrá que reconocer el valiente trabajo diario de muchos maestros y muchas maestras por todo el país, quienes han incidido en sus espacios inmediatos para ser coherentes con el papel crítico del aprendizaje.

Habrà que mencionar, además, el papel que juegan los sindicatos magisteriales al interior de un Estado corporativista y corporativizado como lo es México. Las necesidades políticas de los grupos que buscaban construir la estabilidad institucional del país a través de un

partido hegemónico llevaran a la negociación del control sobre las políticas educativas con los gremios de maestros a cambio de su incorporación, como sindicato, al Estado. En esta negociación, el sindicato adquiere enorme capacidad de gerencia sobre la SEP, misma que se afirma sobre el detrimento de la dirección del gobierno. En este momento se da la pérdida de la rectoría del Estado sobre la educación, al mismo tiempo en que se centraliza el proceso de toma de decisiones, inflando la incidencia del sindicato magisterial. Se vive, actualmente, un proceso en que el Estado retoma la gerencia de la educación, misma que se manifiesta, entre otras cosas, en la deposición de Esther Gordillo de su posición privilegiada de líder del sindicalismo magisterial en México. En este proceso, sin embargo, el sistema pasa por una centralización aun más aguda.

Discursivamente la educación que ofrece el sistema nacional está entendida como un elemento determinante para el “desarrollo nacional”, encargado de fomentar el espíritu democrático y soberano de la nación mexicana. La cobertura universal sumada a la eterna promesa de una educación de calidad serían los vehículos para erigir una sociedad igualitaria y fundada en los derechos y deberes de sus ciudadanos. Además, es a través de la educación oficial, entre otras estrategias, que se pretende afirmar la identidad cultural nacional. La mayor parte de eso queda en el mero discurso. El sistema educativo nacional es, en realidad, incapaz de dotar a los educandos de un nivel mínimo de competencias en aritméticas básicas y en lectoescritura. Más allá de eso, no incide en la afirmación del alumno como sujeto que construye conocimiento, habilitado para el aprendizaje autónomo. Justamente en el sentido contrario, pareciera ser que el sistema nacional de educación rompe e impide el aprendizaje propio de la naturaleza humana al separar el niño y la niña de su contexto para insertarlos en las aulas, muchas veces acotando la capacidad de autonomía de los niños y niñas de forma permanente, lo que implicaría jóvenes y adultos traumatizados con el proceso de aprendizaje escolarizado. En el caso de las poblaciones indígenas, como se verá adelante, es claro el papel civilizatorio que juega el sistema nacional, a pesar de los discursos de multiculturalismo y pluralidad.

Queda claro, por lo tanto, que la simple expansión de los programas educativos así como están actualmente diseñados no es suficiente para lograr una educación de calidad para todos. En realidad, se debe tener en cuenta que la creatividad para desarrollar nuevas estrategias pedagógicas y educativas es clave para superar las deficiencias del sistema, pero que él mismo se encarga de bloquear los procesos creativos. Estamos, entonces, frente a un impase.

Frente a esta calamitosa situación, cabría preguntarnos cuanto de accidental y cuanto de intencional guarda el creciente empobrecimiento financiero, metodológico, cualitativo e institucional del sistema educativo nacional. Para esto, miraremos críticamente la formación histórica de la educación para los pueblos indígenas, señalando el papel del nacionalismo indigenista mexicano en ella.

Para civilizar al indio: un proyecto de nación mestiza y la escolarización del otro excluido

De la América colonial a un nacionalismo mestizo

En América se inicia el proyecto colonial de Europa. Al llegar al continente recién (re)conocido, la experiencia de la otredad eurocentrada se traduce en el orientalismo del otro (Said, 2010). Europa se construye diferenciándose de los demás. A partir de la llegada del europeo, la diversidad americana se unifica bajo la categoría “indio”. De la Patagonia a las zonas áridas de Sonora, todos los pueblos originarios de América Latina son vistos y nombrados los “indios”, despojados de sus especificidades y del derecho de autonombrarse.

“Toda empresa colonial requiere una justificación ideológica, por precaria y endeble que sea. La dominación pasa siempre por una razón de superioridad que la transforma en una obligación moral, tanto para el dominado como para el dominante. No basta la coerción ni el predominio de la fuerza: es necesaria la hegemonía, la convicción de que los respectivos papeles no podrían ser otros ni estar a cargo de otros protagonistas.

“Es bien sabido que la invasión y la conquista europea de América se racionalizó a partir de una definición del indio como inferior, como naturalmente destinado a ser redimido y elevado gracias a la acción del colonizados, su superior [...] en todos los órdenes de la vida” (Bonfil Batalla, 1986:230).

Pero la experiencia colonial no es un simple reflejo de la necesidad de diferenciación del pensamiento eurocéntrico. Se vincula a un proyecto de sociedad, de producción y de cosmología que se desarrolla en Europa y gana fuerza y carácter mundial con la llegada a América. El desarrollo del capitalismo, exportado al mundo por la empresa colonial europea, suponía, entonces, la sujeción de los otros a los intereses de la naciente burguesía europea. Para garantizar y legitimar el discurso de la dominación bajo el rubro del capital, se crea y se cree el mito de la inferioridad del otro. La diferencia se vuelve,

entonces, sinónimo de inferioridad, y una multiplicidad de mecanismos de inferiorización son puestos en marcha por el eurocentrismo clasista. A partir de dicho momento, los pueblos originarios de América no sólo son los indios, sino que los bárbaros, incivilizados, irracionales y salvajes, entre otras cosas. Esto daba los elementos perfectos para garantizar el control sobre la asignación de roles productivos. Los indios, inferiorizados, fueron ubicados, así, en la base productiva, explotados a sobredosis (Quijano, 2000).

Así las cosas,

“La construcción del ‘indio’, originada con la incorporación forzada de los pueblos indígenas a la economía política colonial y que configuró su representación como ‘seres y razas inferiores’, sujetas a quienes se auto-legitimaron como *superiores o civilizados* en el campo de la ‘producción’ de conocimientos, forjó al ‘indio’ como *objeto* a explorar, conocer e investigar en tanto otredad” (Nahuelpán, 2013: 71).

Habría que reflexionar, entonces, sobre el papel de la escolarización en la cristalización de la diferencia colonial, misma que se ha vuelto el eje de las relaciones sociales en América hasta los días actuales. Como consideración inicial debemos decir que sólo se puede hablar de pueblos indios y de educación indígena cuando se toma en cuenta el contacto entre los pueblos amerindios y los europeos, fruto de la empresa colonial que se inicia cuando Europa se encuentra con el continente americano, acto mismo que, como vimos, da inicio a un sistema de jerarquías coloniales que daría a los europeos y sus descendientes, directos o imaginados, la tutela histórica de los indios. En este sentido, la educación indígena se ha referido mayoritariamente a aquello que se consideraba que los indígenas deberían saber, y no aquello que ellos mismos creían pertinente, si es que un modelo de educación escolarizada así lo fuese.

Además, la educación para los pueblos indios siempre estuvo permeada de una actitud asistencialista, manifiesta no sólo en los sucesivos modelos políticos y pedagógicos sino también en la forma aislante asociada al proceso de escolarización de dichos grupos. Fruto de una relación colonial, esta visión está conectada a la idea de que los indígenas son sujetos vulnerables y sin capacidad de decisión, razón por la cual el Estado y la sociedad mestiza deben dirigir los parámetros de sus relaciones sociales, incluyendo la educación de sus hijos e hijas.

La forma como se construye el modelo de escolarización de los indígenas está fundada, entonces, en la manera en que los demás mexicanos no indígenas conciben a estos

grupos. En otras palabras, el sistema educativo está hecho para un indígena que es reflejo del imaginario mestizo; así, no dice nada a respeto de lo que realmente son los pueblos indios de América Latina, en especial México. La forma como esta educación trata a lo diverso, homogeneizándolo, y las categorías para entenderlo, como “rezago económico y marginación”, son fruto de las propias proyecciones mestizas de la sociedad nacional, derivadas de aspiraciones externas a las comunidades indias.

La educación escolarizada, en este contexto, fue mucho más que agente de transculturación. Fungió, también, como formadora de lo que Dietz (1999) llama *cultural brokers*. “Las relaciones coloniales también involucran agentes internos y mediadores de los propios pueblos colonizados que las vehiculizan” (Nahuelpán, 2013: 76), es decir, los procesos de desindianización se valieron de miembros de las comunidades indígenas para concretarse. Como bien lo señala Ramírez Castañeda (2006), desde el inicio de la educación evangelizadora de los frailes mendicantes, sujetos fundamentales de la conquista espiritual, la conversión se daba en dos momentos: la primera de los curas sobre parte de la población, y en una segunda, de los “indios convertidos”, quienes actuaban como agentes difusores de elementos culturales recién adquiridos, sobre otra parcela de población indígena. Dietz (1999), a su vez, habla de los jóvenes que en los años sesenta del siglo pasado figuraban como agentes de transculturación. Limitando la presencia de personal mestizo y forasteros en las comunidades, la política indigenista del gobierno mexicano, a través del Instituto Nacional Indigenista, reclutaba y adiestraba jóvenes indígenas para fungir como promotores, cuya tarea esencial era abrir sus comunidades para que la acción indigenista pudiera penetrar poco a poco en ellas. La escuela, entonces, figuró, a largo de la historia del país, como espacio formativo de agentes de transculturación, quienes, transculturados bajo el programa oficial, se encargarían de difundirlo en sus comunidades.

Pero la cuestión colonial no se arreglaría cuando es decretada la extinción oficial de las colonias en América. La independencia del gobierno directo de España no resultó más inclusiva para los pueblos indígenas de México de lo que fuera en la colonia: el proyecto de independencia excluyó a los indios, dado que ésta estaba pensada para liberar a criollos y mestizos del dominio peninsular. Los indígenas seguirían viviendo un duro modelo de colonialismo interno, aún vigente en nuestro días, que transfiere valor de las zonas rurales e indígenas a los centros urbanos y mestizos, como la Ciudad de México (Stavenhagen, 1985).

Si bien el discurso independista se construye sobre la invocación de un México anterior a lo hispánico, una nación preexistente, fundada en el mito del imperio azteca, heredada por los mestizos y criollos mexicanos, quienes, sumándole el poder de convocatoria guadalupano, dieron origen a un patriotismo criollo que sería guía de la lucha por la independencia, el indígena viviente no tenía ningún derecho al futuro de la nación. Su simpatía y apoyo era importante para que las élites lograran la independencia, pero su asimilación y desvanecimiento entre la masa mestiza, entendida como la única capaz de forjar la unidad indispensable a la nacionalidad, era igualmente importante para el progreso de la nación como un proyecto unificado (Villoro, 1979). Así, “el pasado indígena se glorifica, pero los indígenas contemporáneos deben ‘incorporarse’ a la sociedad mediante la educación, la reforma agraria y el desarrollo estatal, mientras que sus costumbres ‘autéctonas’ son reconstruidas como folklore” (Mallon, 1992:485). El nacionalismo mexicano nace, entonces, como un mixto de antiespañolismo y neoaztequismo arqueologizado (Brading, 1997).

La razón para excluir al otro pareciera clara: la formación de un Estado moderno se da sobre la integración de la masa a una forma política común (Kohn, 1984). O por lo menos eso es lo que hacía creer la teoría política importada de Europa y adorada por las élites latinoamericanas. Por tanto, habría que desarrollar una suerte de identidad que legitimara la instauración de un determinado orden político y social. Habría que dar lugar a una nación. Se crea entonces, el nacionalismo, una “[...] conciencia de grupo [...] a la que el hombre reconoce como suprema y más importante, y a la cual, por lo tanto, concede su mayor lealtad en caso de conflicto” (Kohn, 1984:23), argumento que es bastante cuestionable, pero que sobre el cual se erigió la necesidad de homogenizar.

La homogenización como proceso histórico se conecta con la idea de que un Estado se edifica sobre el territorio de una “comunidad natural”, una abstracción social erigida sobre la idea de pueblo. Por lo tanto, habrá que construir un pasado y una direccionalidad comunes. Es, pues, un proceso de etnización de la población y de la política nacional (Quijada, 2000). En América Latina, y en especial en México, dicho nacionalismo se construye negando la diversidad y afirmando la necesidad de asimilarla. El nacionalismo mexicano es, entonces, construido sobre bases que se consideraban culturalmente mestizas. En este sentido, es fundamental la percepción de que la nación es, en mucho, una comunidad imaginada (Anderson, 1993), creada para legitimar los intereses de determinados sectores sociales. La educación, en este contexto, es concebida como la

responsable de preparar psíquicamente a los miembros del grupo nacional para actitudes y acciones comunes que funcionarían como fundamento del sentimiento de nación, dándole, así, un nuevo sentido y mandato social.

El mecanismo de dominación aquí operante es fundamental: una institución política como el Estado debe fundarse sobre elementos socioculturales; es un Estado que se justifica en una nación, misma que se fomenta desde el nacionalismo, una serie de “intereses creados” (Kohn, 1984:31) y justificados por una cantidad determinada de símbolos, cuyo funcionamiento implica, además, un modelo de ser humano ideal patriótico, un arquetipo de ciudadano. Hay que tener en cuenta, por supuesto, que la nación y el Estado que se imbrica en ella es un exitoso proyecto político que garantiza los intereses de determinados grupos.

Reflejo de eso, el mestizaje debe ser entendido y matizado como un proyecto político vinculado a la implementación de una identidad nacional, que es artificialmente edificada sobre la idea del ciudadano mestizo, igualmente artificial. Gruzinski (2007) argumenta que el pensamiento mestizo es marca de toda forma de pensar, y su afirmación es lógica: las culturas se desarrollan en contacto, aprendiendo una de las otras. Si entendemos el mestizaje como la fusión de elementos culturales para edificar otro, estamos hablando de lo imposible. No hay culturas que se funden, hay elementos culturales que son resignificados – al mismo tiempo en que los resignifica - bajo los parámetros éticos, estéticos y políticos de culturas alternas. Esto implica que toda cultura se desarrolla mestizándose, en contacto con otras, prestando y apropiándose elementos. Si toda cultura se construye a partir del mestizaje, entonces somos mestizos todos y afirmar lo contrario es partir de una idea esencialista de “cultura pura”, que no se contamina, cosa que es ahistórica y maniquea, pero que aun así sigue vigente en muchos pensamientos cuando se habla de indígenas y mestizos. Así, lo mestizo como afirmación cultural no existe a menos que sea vinculado con un proyecto político. Es frente a la creación con intenciones políticas de un mestizo como “una cultura y una raza nacional” que el mestizaje cobra importancia como fenómeno especial de una u otra sociedad. Es fundamental, entonces, tenerlo claro: el mestizo es la traducción racializada de la necesidad política de erigir una nación artificial.

El proyecto vasconcelista

Al final del porfiriato, si bien el país se encontraba en un período de relevante desarrollo económico, reflejo principalmente de las inversiones extranjeras comprometidas con el “progreso” de México, las condiciones económicas eran marcadamente desiguales y excluyentes. En este contexto, el sistema educativo de Porfirio Díaz, laico, obligatorio y gratuito, está culturalmente comprometido con aquellos grupos dominantes de la élite dirigente del país.

Traduciendo las ideas positivistas de Porfirio y de Justo Sierra, la Ley de Educación Primaria de 1908 y la Ley de Instrucción Rudimentaria de 1911 dan paso a la estructuración de escuelas y enseñanzas especiales, llamadas escuelas rudimentarias en el caso de las que atienden la población indígena. Reproduciendo los imaginarios de modernización y progreso, su propósito era incorporar a los indígenas a la civilización y a la vida nacional, valiéndose, para eso, de la herramienta entendida en aquel momento como la más adecuada: la castellanización. Así, durante el porfiriato “[...] se considera que el lastre indígena debe ser eliminado y el desarrollo de los indios debe alcanzar el grado evolutivo del resto del país. El progreso de la nación depende de la concurrencia de todos sus miembros: los indios deben ser auxiliados para alcanzar el grado de civilización de los demás ciudadanos” (Ramírez Castañeda, 2006:12).

A partir del proceso revolucionario se configura un cambio en las estructuras sociales, políticas y económicas. Es a partir de este momento que se gesta la más agresiva represión de la diversidad cultural (Bartolomé, 2006). Al final del conflicto armado, el país emprende la mayor obra educativa vista hasta este momento, encabezada por José Vasconcelos cuando este asume la Secretaría de Educación, recién fundada en 1921. La educación, en este contexto es concebida como el vehículo para solucionar el deterioro político y económico que vivía el país en el período posrevolución (Morales Garza, 1998).

El Proyecto de Educación Nacionalista, vigente de 1921 a 1924 y fundada en la idea de que la homogeneización cultural era condición imprescindible para la construcción de una nación moderna, fue el responsable por la estructuración del sistema educativo nacional. Concibiendo la edificación del nacionalismo mexicano como una fusión de elementos culturales indígenas e hispanos (Dietz, 1999), Vasconcelos pretendía fortalecer, dar unidad y cohesionar la educación de los mexicanos. El mestizo, en la colonia encarado como “bastardo biológico”, signo de la transgresión frente a la segregación institucionalizada

que se pretendía cristalizar entre las repúblicas de indios y de españoles, es, entonces, promovido a “raza cósmica” (Dietz, 1999). En la perspectiva de Vasconcelos,

“[...] sólo la tradición hispanoamericana, asentada en el catolicismo, la capacidad integradora y el ímpetu civilizador, serían capaces de proporcionar las bases culturales para la realización en la América Latina del sueño de la unificación mundial mestiza. Para Vasconcelos, en efecto, Europa no está en condiciones de servir de ejemplo para el desarrollo cultural americano, no tampoco para ofrecer una alternativa civilizatoria mundial, empeñada como está en un proceso autodestructivo. Norteamérica, por su parte, aunque se presenta a sí misma como opción civilizatoria, carece de enfoques elevados sobre las tareas culturales, además de ser una sociedad excluyente e imperialista; tampoco los indígenas americanos, sumidos en la ignorancia y la barbarie, incapaces de elevarse sobre sus formas locales de vida y constituir la avanzada de una civilización universal. Así pues, ni Europa, provinciana y colonialista; ni Norteamérica, pragmática y racista; ni Indoamérica, cerrada y tradicionalista, pueden servir de ‘puente’ para la mezcla fecunda de todas las razas y culturas. Es pues, la cultura criolla, de raíz latina e hispánica, para la cual reclama Vasconcelos la excelencia mística y artística, la que puede servir de sostén a los esfuerzos culturales dirigidos a la realización de la utopía; es ella, en última instancia, la que otorga identidad al esfuerzo de construcción cultural mestiza” (Vieyra, 1999:54).

Por tanto, se aprobó en el Congreso la formación del Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena. Por su parte, Vasconcelos da origen a las escuelas especiales para la castellanización de los pueblos indios, esperando que, dominado el español, los indígenas pudieran ser incluidos a la civilización.⁷ Paralelamente, se organizaron las escuelas rurales, llamadas casas de pueblo, en las cuales se difundían conocimientos agrícolas y de corte práctico, variando de región a región. Según López Mar (1996), el impacto de éstas fue positivo en las regiones campesinas de habla hispánica.

Es interesante notar la ambigüedad contenida en la visión de nacionalismo que emana de la política vasconcelista. Si bien por un lado el indígena es parte fundamental de esta emergente mexicanidad que deberá sostener la identidad nacional, el espacio a él concedido es arqueológico. En este sentido, lo indígena es recuperado como una fuerza extinguida, o por extinguirse, que remonta a lo prehispánico. Hay una deificación de un

⁷ Tiene razón Dietz (1999) cuando afirma que una vez que se convierte en proyecto de Estado, el nacionalismo significa homogeneización forzada.

elemento indio que ya no corresponde a la población indígena viviente, sino con aquella casi exterminada en la conquista. Es decir, la mexicanidad mestiza se construye a partir de un legado indígena prehispánico que le es fundamental, pero que, al mismo tiempo, niega los herederos directos de su cultura. El indígena contemporáneo, así, es visto como un obstáculo para el progreso nacional. Esta relación de glorificación del indígena pasado y negación del presente se traduce en las políticas de transculturación planificada de aquellos rasgos considerados perjudiciales al proceso de civilización. (Dietz, 1999) Así, debe el indígena renunciar a su cultura para asumirse como miembro de una nación genérica, en la que ya no puede reclamar su especificidad (Ramírez Castañeda, 2006).

Durante el gobierno de Plutarco Elías Calles, de 1924 a 1928, el subsecretario de la Secretaría de Educación, Moisés Sáenz, se dedicó a afianzar la obra de Vasconcelos, pero desde una veta diferenciada. De todas formas, Sáenz se torna un gran apologeta del mestizaje. Para el subsecretario,

“[...] la construcción de la soberanía nacional implica no sólo integrar al indio a la civilización, sino poner en práctica acciones inmediatas y coordinadas en los campos económico, de la salud, educativo y del esparcimiento, que promuevan el mestizaje económico, étnico y cultural, sobre todo en las áreas rurales y campesinas.

“En el discurso populista de Sáenz, el indio, su lengua y cultura se subordinan a la consolidación del ‘espíritu rural’, al reparto agrario y a la producción de nuevas formas de organización social que deberán actuar contra el poder de los curas católicos, los caciques locales, los terratenientes y la burguesía capitalista. Promover las comunicaciones, el trabajo social y comunitario, así como acciones aculturativas mediante el aparato escolar, convierten al indígena en un campesino que, integrado a la clase rural, tendrá acceso al estado positivo augurado por Augusto Comte. De ahí que Sáenz [...] niegue la existencia del indio en México [...].

“Al lado del positivismo comtiano, el pragmatismo social estadounidense de John Dewey – importando por Sáenz – subsume del mismo modo las expresiones culturales, incluida la lengua indígena, al concepto de clase social. El pragmatismo y su idea de democracia sustraen las preocupaciones en torno a la cultura, lo cual repercute en los modelos educativos rurales” (Bertely Busquets, 1998:77).

Otra creación de corte vasconceliana fue la organización de la Casa del Estudiante Indígena, ideada por Sáenz, que albergó 198 jóvenes procedentes de veintiún estados de

la República, representando a veintisiete grupos indígenas. Fundada en 1926, la institución se pensó como un laboratorio de experimentación psicológica con los indígenas, a partir del cual se pretendía demostrar que a pesar de sus supuestas diferencias raciales con los europeos, los jóvenes indígenas eran capaces de superar la brecha cultural que los distanciaba de la civilización occidental. Lo que se pudo constatar, sin embargo, es que estos pueblos no sufrían, para la sorpresa de muchos, de ninguna inferioridad biológica o mental, y que además el uso de su lengua no implicaba ningún comprometimiento del aprendizaje. En 1932, cuando se suprimió la Casa del Estudiante Indígena, se crearon once internados en localidades indígenas, llamados Centros de Educación para los Indígenas. Además, pretendiendo concretar experimentos que permitieran el desarrollo de políticas de mejoramiento poblacional⁸, se puso en marcha el proyecto nombrado Estación Experimental de Incorporación del Indio, el “Carapan”⁹, en la región purhépecha del estado de Michoacán, que, como señala Dietz (1999), figura como espacio geográfico para una serie de experimentos cuya función es ser prototípico para el indigenismo latinoamericano.

Si bien hay una continuidad frente a la idea de incorporar al indígena a la sociedad nacional por medio de la castellanización, las políticas de Vasconcelos incluyen un claro retroceso en la medida en que somete al indígena a experimentos e investigaciones que trataran de dar pie a políticas especiales basadas en tratamientos paralelos y segregados (Morales Garza, 1998). No hay manera de negar, entonces, que la imagen que se tiene de los pueblos indios no es de sujetos capaces y con derecho a educarse, sino como objetos para el estudio y la política mestiza que se autoproclaman salvaguardas de los mejores intereses de los excluidos.

En resumen, la escuela posrevolucionaria ideada por Vasconcelos y reinterpretada por Sáenz tiene entre sus funciones sociales la incorporación y civilización de los pueblos marginados. Los indígenas, hablantes de “dialectos” considerado poco desarrollados, barbaros, deberían civilizarse cultural y lingüísticamente por medio de la castellanización, que permitirá su inclusión (Bertely Busquets, 1998). Es claro, sin embargo, el discurso de superioridad del “yo” mestizo y moderno frente al “otro” indígena y en retraso. La nación mexicana está hecha, así, para los modernos mestizos, quienes, “en un acto de

⁸ Por supuesto que la idea de mejoramiento que aquí se traduce está vinculada con el juicio de que los pueblos indígenas estaban retrasados, en estadio premoderno, y que por lo tanto era necesario sacarlos de su atraso, incluyéndolos a la vida moderna a través de instrumentos como la escuela.

⁹ Dietz (1999:40) llama al proyecto Carapan de “paternalismo exento de toda participación comunal”.

benevolencia”, están dispuestos a incluir al indígena desde que éste deje de ser indio, mestizándose y modernizándose. Dicho proyecto educativo es, así, el responsable por forjar la patria, inculcando la identidad nacional que se creía necesaria, y dentro de la cual no quedaba espacio para aquellos que seguían indígenas: habría que dejar de ser indio para ser mexicano (Morales Garza, 1998); es decir, la transculturación - como programa político - representaba el símbolo de la nación mexicana (Bartolomé, 2006).

La etapa “socialista”

En 1934 se inaugura un período de grandes transformaciones sociales en el país, marcado, como pareciera ser una constante en la historia nacional, por grandes contrastes. La influencia del pensamiento socialista se hace sentir en las reestructuraciones del sistema educativo, robusteciendo su corte nacionalista. Al mismo tiempo en que se fortalece la industria y se lleva a cabo el más acentuado reparto agrario de la historia de México, la educación indígena es cuestionada, sondando la pertinencia del modelo bilingüe. La castellanización, incluida en el Plan de Acción de las Escuelas Socialistas, se fundamenta en el método fonético de Torres Quintero, quien afirma, en 1913, que “[...] enseñándole [al indio] en su lengua, contribuimos a la conservación de ella, lo cual sería muy hermoso y deseable para los lingüistas y anticuarios, pero un obstáculo siempre muy considerable para la civilización” (Citado por Beterly Busquets, 1998:81).

Lázaro Cárdenas es el presidente que adopta, por lo menos a nivel discursivo, una orientación “socialista” de la educación nacional. Socialista entre comillas porque los planteamientos de dicho modelo de educación, aunque tenían como fundamentos la política agraria posrevolucionaria y la acentuación del papel del Estado como gerente de la economía, no impidió que el proyecto cardenista terminara desembocando en un corporativismo que jamás puso en jaque el carácter capitalista de las relaciones de producción en el país, como lo manifiesta manifiesta Latapí Sarre (1998). En este sentido, los secretarios de educación de su gobierno:

“[...] subrayaron el carácter popular de la educación y su función emancipadora, su obligatoriedad y gratuidad; incitaron a la lucha contra el clero y los sectores reaccionarios; y en el orden pedagógico promovieron el predominio de la razón y de las explicaciones científicas para combatir los dogmas y fanatismos; también destacaron la capacitación para el trabajo y la importancia de formar valores y

actitudes colectivas como la solidaridad. Nunca explicaron cómo conciliar la implantación de una educación socialista en un país de estructura capitalista.”
(Latapí Sarre, 1998:27-28)

En ese entonces se despuntan elementos que más tarde consistirían en los fundamentos del giro pedagógico y lingüístico para la educación indígena. La castellanización, hasta entonces entendida como un valor positivo y fundamental para incluir la población india a la cultura nacional, empieza a ser cuestionada por dos razones: la primera, aun muy tímida, tenía que ver con una naciente crítica a los violentos procesos de transculturación y desplazamiento lingüístico, argumento que ganaría más fuerza en la década de los ochenta, cuando el Estado reconoce la diversidad nacional; la segunda, más clara y vigorosa en estas fechas, se fundamenta en la incapacidad de la castellanización de cumplir con su promesa: su objetivo era, desde el primer momento y en un corto período, transformar los niños y niñas indígenas en usuarios del español para entonces impartir los conocimientos escolares en dicha lengua. Esta adquisición del español de golpe y en un período muy corto se mostró imposible (Hamel et al., 2004).

Es en este afán que se realiza, en 1939, la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas, buscando soluciones para el bajo rendimiento escolar de los grupos indígenas y recalcando la importancia trascendental de utilizar la lengua materna como herramienta para el proceso de escolarización. Se trata, por lo tanto, de una nueva manera de concebir y organizar la formación escolar indígena. Así las cosas, la alfabetización en lengua nativa es utilizada tanto como herramienta para garantizar el desarrollo cultural de los pueblos indígenas como para facilitar el posterior proceso de castellanización, que se insertaría después de iniciado el proceso de escolarización en la lengua materna. Las lenguas indígenas asumen, entonces, el papel de auxiliares de enseñanza, cumpliendo con lo que Hamel et al. (2004) llama de “función muleta”.

En el año de 1935 se estableció en México el Instituto Lingüístico de Verano. Dicha organización, de origen estadounidense, tenía como pretensión la conversión de la población indígena a la religión protestante profesada por sus misioneros, aunque de forma encubierta, dado que los objetivos que se presentaron formalmente fueron el estudio de los “idiomas aborígenes” (Morales Garza, 1998:147) y la sistematización gramatical y lexical del idioma, incluyendo la publicación de textos bilingües. Un par de años después, el Instituto fue obligado a cesar operaciones en el país, debido sobre todo a

los problemas que había desencadenado entre las comunidades y familias de algunas regiones en que operaba.

Como resultado de la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas, se forma el Consejo de Lenguas Indígenas, quien puso en marcha el Proyecto Tarasco, primera experiencia relevante en materia de educación indígena bilingüe, concebida y vinculada por expertos, incluyendo maestros nativos. Aunque la experiencia no haya durado mucho tiempo, dejó testimonio de la potencialidad de la educación bilingüe (López Mar, 1996).

En el ámbito internacional, es importante citar el Primer Congreso Indigenista Interamericano, que fungió como marco para una nueva relación social, política, económica y cultural entre los grupos indígenas y los Estados americanos. De forma resumida, se concordó en la utilización del español en la enseñanza indígena, pero acompañado de material en lengua materna de corte bilingüe, valiéndose, para esto, de los maestros bilingües. El Instituto Indigenista Interamericano, fundado en 1942 como reflejo del congreso, tendría su sede en México y filiales por todo el continente.

Al mismo tiempo, se crea en el país el Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas, en el marco de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo. Por tanto, se trabajaría con cartillas bilingües para los grupos indios, retomando muchos de los principios del Proyecto Tarasco.

El período de la educación “socialista”, que se cierra en 1943, es fundamental en la consolidación de la educación indígena. La importancia que se empieza a conceder a la lengua materna, en sustitución de una castellanización a priori, es un paso importante, permitiendo la edificación del modelo bilingüe, que corresponde a un claro avance frente a los modelos anteriores. Sin embargo, hay que tener en cuenta dos elementos cruciales de este proyecto.

En primer lugar está la pugna y la disputa entre el Estado y la Iglesia, misma que fue bastante más pronunciada en las zonas rurales. Los políticos mexicanos manifiestan, en este momento, posiciones anticlericales que sostenían desde el laicismo hasta la formación antirreligiosa. La intención era “[...] desalojar a la Iglesia del espacio educativo, acabar con los dogmas y el fanatismo e implantar el criterio de cientificidad en la formación de los niños, adolescentes y jóvenes mexicanos” (Martínez della Rocca, 2010: 240). Esto se da porque, desde el Estado y desde las élites que lo gobernaban, se atribuía la culpa de todos los males y desigualdades existentes en el campo mexicano a la Iglesia.

La intención de fondo, sin embargo, estaba en desviar la atención de los responsables por el aún reducido reparto de tierras. El gobierno daba a entender que no se podía dividir la tierra dado el poder que, a pesar de la desamortización de los bienes de la Iglesia como efecto de la Ley de Lerdo, aun ejercía la Iglesia sobre la misma. Se afirmaba, además, que la educación “socialista”, al extirpar las creencias no científicas daría paso a un quebramiento del poder eclesiástico, mismo que estaría seguido del tan anhelado reparto agrario. A nivel de comunidades rurales, esta pugna se convirtió en un duro proceso de violencia simbólica, sobretudo porque muchas de las prácticas tradicionales de los pueblos se encontraban resguardadas bajo el caparazón ofrecido por la religión católica y apropiado por la gente.

En segundo lugar, habrá que considerar que el proyecto político que sostiene la educación “socialista”, a pesar de estar vinculado con la posesión de la tierra, sobre todo durante el cardenismo, se construye silenciando la diversidad. La educación socialista tenía por objetivo concientizar la población rural, llevándoles la ideología de la revolución que permitiría el reparto agrario. Más allá de la disputa con la Iglesia, este proyecto partía de una lectura clasista de la sociedad mexicana. Es decir, la educación socialista trataba la gente del campo como campesino; de norte a sur del país, todos fueron puestos bajo la misma categoría de campesinos. Partiendo, así, de una lectura de lucha de clases proveniente de un marxismo ortodoxo, un programa que aplanaba la diversidad cultural fue implementado en el campo mexicano. Los pueblos indígenas sufrieron, una vez más, un proceso de ocultación. En este sentido, sus demandas étnicas fueron legitimadas solamente en la medida en que se encajaba en una demanda de clase, dejando fuera todas las demás demandas y necesidades sociales construidas desde sus diferentes especificidades culturales, políticas, sociales y económicas como pueblos indígenas. Por otro lado, esta ocultación significó un proceso de profunda y violenta transculturación, aunque para hacerlo hubiera, como vimos, iniciativas por recuperar las lenguas indígenas al interior de la escuela.

Educación para la unidad nacional

En los años cuarenta se acelera, entre otras cosas como reflejo de la segunda Guerra Mundial, el proceso de urbanización e industrialización que se había iniciado en la década

anterior basada en la sustitución de importaciones. En este contexto, la educación abandona el corte “socialista” anterior y se inicia un proyecto distinto.

Con excepción de la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI), la política educativa para los grupos indígenas no incide en ninguna innovación. Las iniciativas trataban, más bien, de consolidar los esfuerzos de las administraciones anteriores. El INI surge con la misión de integrar las poblaciones indígenas, llamadas en ese entonces de aborígenes, a la vida nacional y planear acciones para el mejoramiento de sus condiciones de vida. En este contexto, la educación indígena manifiesta una clara visión asimilacionista y asistencialista, teniendo a la autoridad educativa federal como responsable por confeccionar y gestionar propuestas, subestimando, en este sentido, la capacidad propia de las comunidades de realizarlas. Sin embargo, el hecho de que la política del INI, aunque asimilacionista, afirmara que el “atraso” fuera consecuencia de la marginación y de la desigualdad económica y no de una condición biológica o cultural intrínseca era algo nuevo y merece ser destacado.

Durante las primeras décadas de funcionamiento del INI, Aguirre Beltrán produce los textos base del indigenismo mexicano. Partiendo de su experiencia con pueblos indígenas en Chiapas, Michoacán y Chihuahua, sostiene que los “grupos precapitalistas” tienden naturalmente, por acción dialéctica, a incorporarse a la lógica capitalista, en evolución de lo arcaico a lo moderno. La función del trabajo indigenista debería ser, entonces, documentar el nivel de mexicanización, entendido como grado de asimilación a la cultura nacional mestiza. Lo fundamental aquí está en una concepción de la nación que, como señala Beterly Busquets (1998), no deja espacio a la diversidad de grupos lingüísticos y culturales, reflejo de una teoría social eurocéntrica que influencia el pensamiento de Aguirre Beltrán. Para este autor, la sociedad debe ser entendida como clases sociales articuladas y opuestas entre sí, consecuencia del desarrollo del capitalismo. Confundiendo cultura étnica y de clase, Aguirre creía que la oposición social se arreglaría disolviendo las clases sociales, razón por la cual también las diferencias étnico-culturales deberían ser disueltas. Así las cosas, la “[...] consolidación teórica del indigenismo hace de la escuela un espacio de transición de las culturas locales a la mexicanidad, la civilización y la modernidad” (Beterly Busquets, 1998:85).

Entre 1958 y 1970 se inicia un esfuerzo institucional para favorecer la permanencia en todos los grados del proceso escolar de niños y niñas de diferentes grupos sociales, especialmente aquellos originarios de los estratos más marginados, manifestando una

concepción de la educación en directa relación con el nivel de vida. En este sentido, la educación tenía como mandato desarrollar las facultades de los mexicanos para vivir la democracia, entendida no sólo como un sistema político, sino también como una forma de vida que asevera la igualdad. Por tanto, se trató de ampliar las oportunidades educativas, de fomentar la educación tecnológica, de cualificar al magisterio y se crearon libros de textos gratuitos dirigidos al trato de la cuestión. De hecho en 1956 se instaura el libro de texto gratuito para todo el sistema educativo, acto que da inicio a una campaña de masificación de educación, potenciando su poder de homogenización al mismo tiempo en que se amplía su cobertura.

Se formuló y se puso en práctica el Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México, también conocido como el Plan de Once Años, que pretendía garantizar la enseñanza elemental a todos los niños y las niñas entre seis y catorce años a través de dos acciones complementarias: aumentar las oportunidades de inscripción en todo el país, en primer lugar, y establecer los grados superiores en aquellos lugares que no contaban con ellos, a fin de que los niños y las niñas pudieran seguir estudiando. La intención del Plan era combatir, bajo la visión desarrollista de López Mateos, los posibles obstáculos que la baja escolaridad de la mano de obra nacional, sin conocimientos técnicos y con un promedio de escolarización que para la década de los cincuenta era de cerca de dos años y medio, podría imponer al desarrollo económico del país (Greaves L., s/f). Sin embargo, y a pesar de los logros en la cobertura resultados del Plan de Once Años, al final de la década de los setentas, la educación indígena sufre un giro con la desaparición de la Dirección General de Asuntos Indígenas, lo que implicó la dispersión de los servicios que se había logrado expandir en los años anteriores.

Tecnificación de la educación para el desarrollo-modernización nacional

La explosión demográfica, acompañada de un proceso de expansión económica y de urbanización, se presentó, ya en los años setenta, como un obstáculo adicional para la buena marcha y el desarrollo del sistema educativo. La situación de desigualdad económica y social que permeaba también en ese entonces en la sociedad mexicana implicaba que muchos niños y muchas niñas no pudieran acudir a la escuela por la necesidad de colaborar con recursos económicos para sus familias. Frente a esto surgen algunas propuestas de vincular el proceso de escolarización con actividades

económicamente productivas (Meneses Morales, 1986). En este sentido, la Ley Federal de Educación trató de articular el desequilibrio económico y social con los desequilibrios educativos, afirmando que éstos deberían ser corregidos a fin de lograr que aquellos se redujeran.

Durante las décadas de los setenta y los ochenta, la educación indígena deja de ser entendida, por lo menos en el plano discursivo, como herramienta de mero asimilacionismo. Se reconocen los derechos de los pueblos indígenas a un desarrollo autónomo de sus culturas, evidenciando la potencialidad de la educación en esto. Se tiene, entonces, una etapa de transición de los discursos asistencialistas de la escolarización “especial” para los indígenas, de corte segregacionista, a modelos más progresistas, en que la cultura y la lengua propia de cada grupo asumen papeles cada vez más relevantes.

En 1980 se lleva a cabo el VIII Congreso Indigenista Interamericano. En él se reconoce el derecho de los grupos indígenas a una “educación propia, bilingüe y bicultural” (Morales Garza, 1998:157), asignándole un rol imprescindible a los pueblos y los profesionales indígenas en su delineación, implementación y valoración, fundamentándose en la valoración y desarrollo sistemático de la lengua materna y del español como segunda lengua.

Institucionalmente, se organizan la Dirección General de Culturas Populares, la licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional, la maestría de misma especialidad, el Programa de Formación Etnolingüística y un Programa de Alfabetización en lenguas indígenas a partir del Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA).

La Dirección General de Educación Indígena reconoce, en 1985 y a partir de una reestructuración curricular planteada en el Plan de Estudios y Bases Generales de Educación Indígena, que los grupos indios de México habían sido objeto de un continuo y violento proceso de opresión generalizada en términos multidimensionales, en el cual la escolarización ha fungido como elemento fundamental. El largo proceso de construcción de la nación mestiza posrevolucionaria, que pretendía la anulación del sujeto indígena, es calificado de “integracionista”, afirmando, al mismo tiempo, que desde los setenta las demandas sociales indígenas han dado un giro en la actitud de los organismos educacionales, tomando cuerpo propuestas que incluyeran tanto las necesidades

lingüísticas como culturales de los grupos indígenas. Según la Dirección, es a partir de ahí que surgen los planteamientos de educación bilingüe y bicultural. Sin duda dicho reconocimiento representa un avance, pero no hay que obviar que una cosa es lo que se dice, y otra la que se hace, dado que no es tan simple despojarse de prácticas anteriores ya institucionalizadas, además de los ejercicios propiamente educativos, contruidos por maestros mal formados y reproductores de determinada dinámica e imaginario civilizatorio, lo que implica, entonces, una diferencia entre el discurso y la práctica.

Frente al proceso de aceleración de la globalización internacional de los años noventa, expresión de una violenta modernización, los retos representados por la pobreza, la marginación, la desigualdad y el rezago social se acentúan como reflejos de una economía de mercado que produce inequidad y de una sociedad de mercado que es incapaz de combatirlas. La educación debe, entonces, responder a todos estos retos. Si ya desde las dos décadas anteriores la diversidad cultural es vista, al menos a nivel discursivo, como una potencialidad, a partir de enero de 1994, frente a las luchas protagonizadas por los pueblos indígenas en México, nuevas reformas que pretenden poner la diversidad en el centro del debate sobre la educación se ponen en marcha, tratando de apaciguar el contexto de tensión, resultado justamente del proceso de despojo de tierras, de la pobreza y del olvido.

Como bien lo señala Morales Garza (1998:162),

“A partir de 1990 se asume en la educación indígena un modelo bilingüe intercultural y se establecen diversas disposiciones legales. El gobierno mexicano ratifica el Convenio número 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en el que se reconoce el derecho a una educación culturalmente adecuada, el uso del idioma materno en el proceso educativo, acompañado de una enseñanza efectiva del español, y la participación real de los pueblos indígenas en el diseño y administración de los programas educativos que les conciernen. A partir de la ratificación del convenio se adoptaron medidas educativas en todos los sectores de la comunidad nacional, con el fin de eliminar prejuicios para la aceptación de la diferencia.”

En 1991, se reforma el artículo cuarto de la Constitución mexicana, subrayando las especificidades en cuanto a los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas. En este sentido y bajo la lógica institucional del Estado, la educación tiene el deber de

adecuarse a las necesidades de cada uno de los grupos étnicos que componen la población mexicana. El carácter pluriétnico de la nación es reafirmado, además, en el Programa de Desarrollo Educativo, que, sumado a los Acuerdos de San Andrés, firmados por los representantes del Estado mexicano y por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, inauguran el discurso intercultural, visión que no sólo reconoce la importancia de la participación activa de la comunidad en los procesos educativos, sino que propone una serie de cambios institucionales y pedagógicos que afirmen al sujeto y que trasciendan los modelos educativos “especiales”, que al agrupar termina segregando. En este sentido, la educación intercultural, como modelo visionario, permite escolarizar a los diferentes en comunión por el diálogo.

En resumen, se puede decir que

“El resultado de las políticas educativas hacia los indígenas del siglo XX es paradójico. Por un lado, se avanza en el reconocimiento de la diversidad lingüística y étnica de la nación mexicana y del estado de inequidad económica, política y social que padecen los indígenas de nuestro país. Por otro, se institucionaliza una identidad homogénea y un modelo de educación indígena precario y segregador, que borra las diferencias entre los pueblos e ignora su diversidad de expectativas en torno a la escuela, con lo cual se agudiza la inequidad.

“La escuela indígena, antes rural, dirige sus programas educativos a un conjunto de usuarios identificados como indígenas. Ciudadanos en potencia capaces de tener acceso a este *status* político por medio de la escuela, pero incapaces de decidir, con sus familias y comunidades, lo que para ellos significa una educación pertinente y de calidad” (Beterly Busquets, 1998:93).

Además de los efectos directos del proyecto indigenista, sobretudo aquel modelo imperante antes de 1982, su capacidad de proporcionar un marco ideológico para la estructuración de las relaciones sociales disparejas y construidas desde la visión de mundo de aquellos que ocupaban posiciones privilegiadas es la que aun marca profundamente las relaciones sociales en México. En este sentido, “[...] el modelo de homogeneización como acto civilizatorio pasó a integrar un ‘bloque histórico’, esto es la conjunción de relaciones estructurales y perspectivas ideológicas, orientado hacia la representación de las culturas indias” (Bartolomé, 2006:28). En una sociedad permeada por desigualdades múltiples legitimadas por discursos racistas, el indigenismo terminaría por dar pauta para la cristalización de las jerarquías coloniales y su naturalización en las relaciones sociales

nacionales. Así las cosas, la visión de “indio bárbaro” es aún vigente en el imaginario social, y cobra posición fundamental en el entendimiento de la dinámica social en México y en la fundamentación de nuestra sociedad racista.

Aun en los días presentes, y a pesar de los notorios avances en el campo discursivo, afirmando la diversidad cultural y el carácter pluriétnico de la nación mexicana, la práctica política sigue reproduciendo lo que Bartolomé (2006) llama “bloque histórico”. Esto quiere decir que en la práctica cotidiana de las escuelas del sistema nacional de educación, la acción escolar es aún repetidora de la homogeneización y de la labor civilizatoria.

Apuntes sobre una historia no lineal

La historia de la educación en México es también un conflicto de proyectos de nación, algunos institucionalizados y otros contruidos desde abajo. En primer lugar es necesario reconocer que el sistema educativo nacional, así como hoy lo tenemos, es fruto del proceso histórico de tradiciones que surgen y salen de escena pero no sin antes dejar un poco de sí. Es en este sentido que Latapí (1998:22) habla de una “[...] amalgama de tradiciones sobrepuestas.” Así, y siguiendo a Latapí, la historia de la educación en México no es lineal ni unísona, sino que está formada de rupturas y contradicciones que la matizan, y de diferentes actores, quienes, a lo largo de las décadas, inciden en la transformación y mantenimiento del sistema. La historia antes presentada, sin embargo, nos permite ver el papel que ha ocupado el indígena, con sus variaciones, en el proyecto de nación y en la traducción de éste en política educativa.

Aquello nos lleva a un segundo reconocimiento: ningún proyecto de nación está ausente de negociación en el sentido de que ninguna política es absoluta. En este sentido, es importante tener en mente los juegos de “dame y quita” alrededor de las políticas educativas y, por supuesto, del sector indígena en ellas. Así, las luchas diferenciadas de proyectos que se instauran en el sistema educativo construyen brechas. Es desde esta porosidad de la acción del Estado, que nos hace reflexionar sobre la linealidad de los discursos históricos, que se pueden afirmar experiencias alternas, negociadas o no con las instituciones del gobierno, desde donde han resistido la población.

En palabras de López y Rivas (2004:32-33),

“[...] los pueblos indios de nuestro continente nunca fueron sujetos pasivos de las políticas etnocidas. La historia de estos cinco siglos registra numerosos movimientos de resistencia que en muchas ocasiones llegaron a expresarse en rebeliones armadas, motines o sublevaciones. De esta manera, la resistencia indígena en sus variadas formas, y las políticas que pusieron en práctica los actuales Estados nacionales, fueron conformando identidades socioétnicas que sincréticamente produjeron grupos con variadas características de todos los orígenes culturales en un proceso dinámico de transformación. Los pueblos indios que hoy viven y sufren las condiciones económicas y sociales de mayor subordinación no son en sí mismos sociedades del pasado, sino, por el contrario, producto de un incesante proceso de búsqueda, supervivencia y lucha [...]. La historiografía oficial muchas veces ha intentado ocultar una historia de resistencia que da inicio en el mismo momento del desembarco de los europeos en costas americanas, y se continúa de manera ininterrumpida y cíclica hasta nuestros días”.

En este mismo sentido, no se puede olvidar la capacidad de resistencia de las comunidades frente a los consecutivos programas de homogeneización. Así, la población ha sido sujeto activo en este proceso, aunque de forma inconsciente, en la medida en que cuestiona y, en algunos casos, rechaza los imaginarios que se pretenden instaurar desde el sistema educativo nacional como modelo de escolarización oficial.

Tiempos de autonomía y otro sentido de escolarización

Autodeterminación y autonomía en América Latina

Frente a las diferentes políticas y prácticas integracionistas que violentan y atentan contra la supervivencia de modos de vida distintos, los pueblos, inconformes con su situación, pueden responder de dos maneras: rechazar la permanencia en un orden político determinado, buscando construir un lugar público propio; o afirman su pertenencia a un Estado bajo el reclamo del reconocimiento de derechos colectivos que implican transformaciones al interior del mismo orden político hegemónico. Mientras que la primera alternativa conduce al separatismo y a la fragmentación de los Estados, la

segunda corresponde a la demanda de autonomía al interior de los mismos. En general, los pueblos indígenas de América Latina han decidido por la segunda.¹⁰

Como bien lo señala Díaz-Polanco y Sánchez (2002:10),

“[...] el debate autonómico implica forzosamente los pormenores en torno al rango y los alcances de los derechos de determinados grupos, y también los detalles sobre técnica jurídica. *Pero va más allá.* Lo que se discute, en resumidas cuentas, es el carácter del modelo democrático, el alcance de la autodeterminación como facultad de los pueblos, la diversidad como modo de vida, el multiculturalismo como arreglo sociopolítico y, en fin, temas tan enjundiosos y antiguos como la libertad, la igualdad y la justicia.”

El derecho internacional público ha reconocido el derecho de todos los pueblos a la autodeterminación. Es decir, de tener personalidad y capacidad para decidir sobre su existencia y sobre su direccionalidad (López Bárcenas, 2009), así como el lugar político que más les convenga. Por ejemplo, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, que ha sido reivindicado como una herramienta fundamental para las luchas de los pueblos indígenas, además de reconocer derechos culturales, sociales y económicos, también afirma su derecho político a la autodeterminación.

Si no se niega el carácter de pueblos a los indígenas, y si todos los pueblos tienen derecho a decidir sobre su lugar político, de autodeterminarse, entonces el reclamo de autonomía no sólo se justifica en la práctica social de sus modos de vida, sino que, además, se legitima a partir del derecho internacional. Como pueblos con derecho a la autodeterminación, los pueblos indígenas tienen la facultad de exigir su autonomía y su autogobierno porque así lo desean; o de separarse de un Estado cualquiera, si esta fuera su voluntad.¹¹ Así,

¹⁰ López Bárcenas (2009:52-53) argumenta que “[...] desde su nacimiento los estados nacionales traen consigo la contradicción interna entre un poder estatal que busca imponer una unidad y uniformidad, y una diversidad de pueblos que luchan por mantener identidades colectivas.”

¹¹ Existe una discusión sobre el tutelaje de determinados pueblos. Si bien el derecho internacional reconoce que todos los pueblos, sin ninguna restricción aparente, tienen derecho a la autodeterminación, los Estados han rechazado reconocer que algunos pueblos, los indígenas en el caso de los países americanos, por ejemplo, cuenten con este derecho. Parte de la misma estructura racista y colonial, dicho discurso argumenta el tutelaje de los pueblos indígenas. Creando una taxonomía entre pueblos de primera y de segunda, para este discurso, sólo los primeros tendrían derecho a autoafirmarse, mientras que los otros no tendrían la capacidad de autodeterminarse con plenitud, quedando bajo la voluntad política de los Estados en que están insertos.

“Es verdad que en América Latina las organizaciones indígenas no están reclamando la autodeterminación como independencia, en un horizonte separatista. Pero también debería admitirse que es ejerciendo el pleno derecho a la autodeterminación que estos pueblos quieren practicar sus derechos como autonomía dentro del ámbito nacional” (Díaz-Polanco y Sánchez, 2002:21).

Esto implica, entonces, entender a los pueblos indígenas como sujetos de la autodeterminación y de la autonomía que, por decisión propia, emana de la primera. Y, al mismo tiempo, reconocer el reclamo de autonomía como una demanda estratégica de los pueblos indígenas (López y Rivas, 2004), cuya cuestión de fondo es el imperativo de concretizar direccionalidades propias. No por nada la demanda autonómica se ha vuelto el núcleo duro e irrenunciable del movimiento indígena en México y en América Latina (Hernández Navarro, 2009). En este sentido,

“La autonomía se presenta como una alternativa dicotómica y antitética al indigenismo, ya que en ella son los propios pueblos indios los que deciden sobre sus formas de participación en los Estados nacionales contemporáneos. No se trata ya de la pura denuncia, sino del germen de un proceso tendiente a establecer, a partir de ellos mismos, las condiciones que permitan un desarrollo autónomo” (López y Rivas, 2004:36).

Las demandas autonómicas son, en dicho contexto, la traducción del derecho a la existencia como pueblos, es decir, un más allá de una colectividad lingüística o cultural sujeta a imposiciones de diversas índoles: unos actores políticos que reivindican derechos y no asistencia (Hernández Navarro, 2009). La autonomía es lo que permite a los pueblos indígenas existir como sujetos colectivos, como una entidad histórica de derecho colectivo, y no solo como un agrupamiento al interior de la sociedad hegemónica, aunque ésta reconozca el carácter plural de la nación (Bartolomé, 2008). Por esta razón, el nivel de ejercicio de la autonomía es a nivel de pueblo, y no de comunidad, como lo viene planteando el Estado mexicano¹². Así,

“Una de las principales críticas a la ‘Ley indígena’ [aprobada el 14 de agosto de 2011 y que modificó el artículo 2º de la Constitución mexicana] se refirió al sentido de la autonomía indígena, la cual se traduciría en considerar a pueblos y

¹² Como bien lo señala López Bárcenas (2009:54), “[...] sólo por excepción se pueden encontrar pueblos indígenas que pertenecen a un mismo estado o municipio, y cuando esto es así es porque se trata de pueblos muy pequeños, que fueron sometidos por el poder estatal y por tanto no representan un fuerte desafío al poder central.”

comunidades en 'entidades de interés público', lo que permitiría a los pueblos organizarse en el marco del municipio. Pero, en realidad se estaba evitando que los indígenas se organizaran como un nivel más de gobierno del Estado nacional" (Sánchez Albarrán, 2014:202).

La autonomía como ejercicio de la autodeterminación de los pueblos incluye, entonces, los derechos a la autoafirmación, a la autodefinición, a la autodelimitación y a la autodisposición interna y externa del quien la ejerce. El primero de ellos, el derecho a la autoafirmación consiste en el imperativo exclusivo de un pueblo de declarar su misma existencia a partir de su conciencia colectiva (étnica, diría algunos). El derecho a la autodefinición es la capacidad de los pueblos de señalar quienes son las personas que los componen. La autodelimitación consiste en el derecho de los pueblos en fijar los límites de su espacio de reproducción biológica y cultural: su territorio. Por fin, la autodisposición es el derecho a organizarse de la forma más coherente con sus elementos propios como pueblos. En su versión interna consiste en darse una forma propia de gobierno, mientras que en la externa, tiene que ver con determinar, junto con los demás colectivos, su condición política y su futuro como participe en un Estado determinado (López Bárcenas, 2009).

Las autonomías de los pueblos, en este sentido, imponen la necesidad de "[...] modificar el pacto político en que se funda la organización de los Estados modernos [...]" (López Bárcenas, 2009:61). Esto, por supuesto, implica una relación tensa en la negociación con el Estado en la medida en que pone en cuestión intereses que se concretizan también a través del pacto político. Es por la negada posibilidad de reconocer los derechos colectivos de los pueblos indígenas por la vía institucional, entre otras cosas, que los pueblos organizados deciden tomar su autonomía en manos y ejercerla en su cotidianidad, creando espacios políticos nuevos desde donde construir procesos autónomos a pesar de la falta de reconocimiento del Estado (Gasparello, 2009). Dichos procesos son las llamadas autonomías de hecho.

Dichas construcciones tratan de ofrecer una propuesta concreta, formulada desde las experiencias de los mismos pueblos, de una política que responda políticamente al carácter plural de las sociedades latinoamericanas; México en especial. En este sentido, "[...] las autonomías que los pueblos indígenas luchan por construir son necesarias porque existen diversas sociedades con culturas diferentes a la dominante, con presencia previa incluso a la formación del Estado nacional y que a pesar de las políticas colonialistas

impulsadas contra ellos conservan su propio horizonte de vida” (López Bárcenas, 2009:198-199). Son, entonces, un “[...] proceso de apropiación de la política, la economía y la cultura por los propios pueblos indígenas” (Bartolomé, 2006:181).

Si bien las demandas indígenas por autonomía ya habían adquirido un papel central en las luchas del movimiento indígena en México y en América Latina, el levantamiento zapatista de 1994 inaugura un contexto nuevo, colocando su voluntad política sobre el tema y generando espacios más amplios de discusión y de concreción de procesos autonómicos: como parte de la campaña “Paz con Justicia y Dignidad”, los zapatistas anuncian, en diciembre de aquel año, la creación de treinta y ocho municipios autónomos dentro de su territorio. A partir de ahí, en los estados de Guerrero, Michoacán y estado de México una serie de grupos se declaran autónomos, mientras otros construyen procesos autonómicos, aunque sin nombrarlos. Es el caso de la Policía Comunitaria y el municipio amuzgo de Xochixtlahuaca, en Guerrero, de los wirrárikas de Jalisco y Durango, de las comunidades zapotecas del Consejo Unihidalguense en Juchitán o del municipio de San Juan Copala, en la zona triqui, ambos en el estado de Oaxaca, solo para citar algunos (López Bárcenas, 2009). La autonomía, así, se construye en las prácticas políticas y sociales de los mismos pueblos.

Educación autónoma

Podemos hablar de una decena de proyectos educativos de escolarización autónoma que surgen desde el ejercicio mismo de las autonomías de hecho en México y en América Latina. Podemos hablar, además, de las autonomías educativas al interior de procesos políticos que cuentan con cierto reconocimiento del Estado en algunas partes de América Latina. Sin embargo, para problematizar este apartado, nos centraremos en la educación autónoma zapatista, que ha servido en mucho como un referente fundamental para la discusión sobre el tema, sin que para eso olvidemos que el zapatismo es tan sólo una expresión de la autonomía; existen, como he dicho antes, una infinidad de formas de ejercer y demandar la autonomía en materia educativa.

Así, es importante señalar que “el movimiento zapatista, consciente del papel fundamental y determinante que tiene la Educación en todo proyecto de transformación social, se propuso, desde sus inicios, implementar una educación propia [...]” (Navarro Solares, 2014:115). Y es que, aún en 1994, poco se había logrado en cuestión del acceso

de los infantes a una educación culturalmente pertinente, eso a pesar de los señalamientos del Congreso Indígena llevado a cabo en San Cristóbal de las Casas en el año de 1974. El movimiento indígena se construye, entonces, reivindicando históricamente una educación pertinente y con participación de las comunidades. Desde ahí que, en la década de los ochenta, se plantea la interculturalidad como un proyecto de descolonización. “Además de exigir mayor autonomía política en la educación, las organizaciones indígenas reflexionan en la construcción regional de alternativas pedagógicas liberadoras, buscando incidir en la transformación de los currículos escolares nacionales” (Baronnet, 2011:198).

Además, en las cañadas de Chiapas el maestro oficial es encarado como un ente alienígena, sin compromiso pedagógico y social con las comunidades. “[...] en el imaginario tzeltal”, por ejemplo, “la figura del maestro aparece en general como ajena a la estructura social comunitaria” (Baronnet, 2011:200). Para ellos, la pequeña comunidad es un espacio privilegiado de la construcción política como pueblo. Así,

“En la pequeña comunidad normalmente se toman acuerdos por consenso. El consenso supone que la palabra dada en asamblea es un compromiso de honor. [...] El consenso se alcanza cuando todos dan su palabra y coinciden en la resolución [...]. Estos acuerdos son las claves de la estructuración y la restructuración de la comunidad. Podríamos decir que las pautas ‘jurídicas’ fundamentales están dadas en los acuerdos y en los procedimientos legítimos para llegar a ellos. [...] Con los acuerdos definen y redefinen normas locales de cooperación e integración social. Los miembros de la comunidad se necesitan los unos a los otros: reciben y otorgan servicios constantemente, servicios que están orientados por las resoluciones de asamblea. [...] [Esto significa que] todos los miembros del grupo al interior de la colectividad tenemos responsabilidad y derecho, que todos otorgamos los recursos y definimos intersubjetivamente los fines, la actividad y los procesos. [...] Esta doble condición de acuerdo y realización de lo acordado constituye el eje articulante de la comunidad” (Paoli, 2003:142-145).

En este sentido, un maestro que actúa por encima de las condiciones del acuerdo colectivo y de las formas para concretar lo que fue acordado está actuando en flagrante irrespeto a las normas sociales que estructuran la vida comunitaria. Es por esto, entre otras cosas, que en 1995 ya algunas comunidades de habla tzeltal partícipes del proceso de movilización zapatista empiezan a nombrar sus propios educadores, capacitando

integrantes de las mismas comunidades y estableciendo espacio escolares autónomos. “En los cinco años siguientes a su creación en diciembre de 1994 por el EZLN, casi todos los 38 municipios autónomos rebeldes zapatistas han puesto en práctica su derecho a la autodeterminación en la educación formal sin pedir ni esperar autorizaciones legales u oficiales” (Baronnet, 2011:202).

La educación autónoma zapatista, construida a partir de la perspectiva de los campesinos indígenas, se construye, según su mismo discurso, en oposición político-social a la gestión de la escolarización oficial en su territorio. El reclamo principal, como bien lo señala Baronnet (2011), es que la escuela oficial no funciona de acuerdo con el contexto indígena de las comunidades y pueblos. En este sentido,

“[...] los pueblos zapatistas han venido asumiendo el control de la gestión educativa, haciendo de la asamblea comunal, del concejo autónomo y de la coordinación de los promotores y de los comités de padres, los principales espacios de deliberación, decisión y acción política en materia educativa. [...] los mismos campesinos zapatisras consideran que su educación está ‘en manos del pueblo’, es decir, bajo la responsabilidad colectiva de las entidades autónomas que son la comunidad o ‘pueblo’, el municipio o ‘región’ y el Caracol o ‘zona’” (Baronnet, 2011:203).

Frente a lo antes señalado, se puede decir que la experiencia zapatista de retirar a los infantes de las escuelas oficiales da lugar a uno de los procesos más amplios de autonomía educativa en nuestra región latinoamericana. Sin embargo, y a pesar de ser un proceso en todo el territorio zapatista, habrá que señalar que el espacio privilegiado de decisión en torno del tema educativo es la comunidad. En este sentido, el proyecto de educación autónoma zapatista no es homogéneo a su interior, sino que está marcado por la participación y autogestión de las comunidades inmediatamente atendidas, respondiendo a sus lógicas y necesidades locales (Núñez Patiño, 2013; Baronnet, 2011). La intención es llevar a cabo procesos de aprendizaje que se anclen en relaciones pedagógicas que fomenten “[...] la relación, la participación y la inclusión de los aprendizajes comunitarios [...]” (Núñez Patiño, 2013:86).

De forma general, la educación zapatista apuesta en la alfabetización y en el fortalecimiento de los elementos identitarios de pertenencia a un proyecto político como herramientas de defensa de lo propio y de intercambio. En este sentido,

“La práctica de autogestión de las escuelas zapatistas conlleva en toda su lógica a garantizar el respeto de las especificidades identitarias locales a la hora de definir el quehacer educativo. La principal ventaja que los pueblos rebeldes consideran acerca de la autonomía escolar es su capacidad de (re)valorizar los conocimientos generales, prácticos y éticos, que estiman útiles, necesarios o prioritarios para fortalecer su identidad y su dignidad como miembros de un pueblo campesino indígena, mexicano y zapatista. Al construir sus propias redes regionales de escuelas, la democratización de la educación se traduce en la autonomía de cada comunidad campesina y sus representantes elegidos para poder influir colectiva y ampliamente en la gestión escolar, sobre todo por medio de la vigilancia [...] del cumplimiento del mandato pedagógico confiado al promotor [de educación]. [...] La democratización educativa [...] ha significado entonces la ruptura completa de las familias campesinas zapatistas con los servicios escolares gubernamentales aplicados nacionalmente, y en principio iguales para todos” (Baronnet, 2011:208-209).

Sin embargo, una de las mayores dificultades en el proceso autónomo de escolarización zapatista, y esto a pesar de la clara intención de fundamentar el aprendizaje escolar en los conocimientos y valores propios y la necesidad de vincular la escuela a los problemas del cotidiano, afirmando la utilidad práctica de los contenidos escolares, ha sido el romper con los parámetros tradicionales de la educación escolarizada. La reinención de la cultura escolar implica repensar las estrategias y técnicas de aprendizaje, la relación entre los involucrados en los procesos de aprendizaje, la forma como se vincula el contenido y el espacio mismo en que esto todo es llevado a cabo, entre otras muchas cosas. Romper con las prácticas escolares tradicionales, sin embargo, resulta bastante complejo. En este sentido, como señala Baronnet (2011), muchas veces se siguen reproduciendo técnicas poco eficaces y aburridas aunque el mismo sujeto presente una posición crítica frente a ellas. En este sentido, la autonomía educativa para los zapatistas implica una reinención de lo que significa escolarizarse y de la escuela misma; esto, sin embargo, no es tan simple y necesita una gran capacidad creativa y un alto nivel de compromiso.

En este sentido, no sólo el trabajo del promotor de educación debe contar con un marco flexible de actuación para que pueda reinventar las mismas prácticas educativas, sino que también es fundamental la participación de las familias. Así,

“[...] la flexibilidad y la originalidad pedagógica que permite la autonomía escolar no puede ser deslindadas de otra diferencia fundamental con el sistema oficial

centralizado: el acompañamiento de los adultos a la niñez durante su escolaridad, que parece derivar del involucramiento intenso en tareas políticas y de gestión educativa” (Baronnet, 2001:222).

Por otro lado, también es importante señalar las dificultades materiales de llevarse a cabo el proceso de construcción autónoma de la educación zapatista. Lo primero es el mismo espacio y los recursos materiales necesarios al proceso de escolarización. Luego, el tema de los promotores, quienes deben ausentarse de sus propios cultivos de subsistencia para desempeñar el cargo aprobado en asamblea. Si bien los promotores cuentan con la solidaridad intracomunitaria, muchas veces ésta es muy restringida por la misma condición en que viven las familias indígenas campesinas. “En ocasiones [el promotor] ha amenazado con retirarse de sus funciones, exigiendo más soporte y participación colectiva amplia [...]” (Baronnet, 2001:223). Efectivamente, la preocupación de los promotores por su sostenimiento familiar representa una dificultad real y considerable para que desempeñen el cargo por algunos años, lo que termina causando cambios frecuentes entre aquellos que son promotores, implicando pérdida de la experiencia acumulada, formaciones continuas y etc.

En este sentido,

“[...] la orientación autogestiva de la educación formal implica adecuarla a los intereses y las prioridades que tienen los pueblos. Rechazar la intromisión gubernamental en sus comunidades ha llevado a las familias zapatistas a retirar sus hijos de las ‘escuelas de gobierno’, a movilizar sus recursos económicos –a través de la producción de maíz, café, y del apoyo de las redes de solidaridad nacional e internacional-, sus recursos político-culturales –mediante la asamblea y el cargo, etcétera- y su identidad social y étnica como indígenas campesinos y activistas comprometidos en un proyecto político [...]. La acción del educador autónomo [entonces] no solamente se legitima por su disponibilidad y entrega militante en favor de su comunidad de origen, sino que también recibe el reconocimiento de la entidad municipal rebelde para la cual representa una pieza fundamental en su objetivo de consolidar y fortalecer la autonomía política.

“[...] [Esto es reflejo de que] la libertad educativa permitida por el marco autonómico se sostiene en consideraciones que derivan de la autodeterminación político-cultural. En este sentido, la escuela autónoma posee una organización propia que no depende de una normatividad impuesta desde afuera, sino que

posibilita desde adentro la transmisión social de conocimientos surgidos de prioridades establecidas en colectivo.

“La escuela en su conjunto es [...] reapropiada en lo comunitario mediante una tradición en perpetuo cambio que resulta de la movilización de esfuerzos colectivos, mismos que hacen posible la apropiación del espacio escolar y también del tiempo dedicado a la escolaridad. [...] la educación autónoma desafía a los poderes dominantes y [...] a las prácticas clientelares y al poder corporativo magisterial, porque impone una ética docente cuyo compromiso liberador se erige poco a poco como una alternativa relevante para las luchas de los movimientos indígenas y educativos de México y del mundo” (Baronnet, 2011:234-235).

En este sentido, la educación autónoma zapatista es, entonces, reflejo de un proyecto político alternativo de infancia y juventud. En las palabras de Núñez Patiño (2013:91), “los jóvenes zapatistas se forman para que sus saberes, valores y metas culturales sean realmente reconocidos a partir de la lucha por su derecho a la autodeterminación, solamente ejercida en una transformación de las relaciones que trasciendan la actual estructura de poder del Estado nacional.”

En este sentido, la autonomía es un marco legítimo a partir del cual construir procesos de escolarización distintos, vinculados a las necesidades directas de los pueblos. Sin embargo, y habrá que dejarlo muy claro, la autonomía implica retos y dificultades complejísimo. Desde la construcción de los marcos pedagógicos hasta la cuestión de las certificaciones, pasando por supuestos por temas como el financiamiento de los proyectos, la autonomía educativa es un sendero difícil, plagado de obstáculos y de oportunidades para reaprender lo que significa escolarizarse. En este sentido, el zapatismo es un ejemplo de autonomía de hecho que, en el cotidiano, se construye lidiando con muchas dificultades y contradicciones internas. Así, tampoco la autonomía debe ser entendida como una solución preconcebida o esencializada, sino que se trata, más bien, del señalamiento de direcciones propias, que tratan de romper con las dinámicas de transculturación hegemónica nacional y de sumisión al orden capitalista.

Conclusión

Partiendo del primer apartado de este capítulo, quedan evidentes las malas condiciones generales en que opera el sistema educativo mexicano. Por un lado, son deplorables los

recursos materiales con los que cuentan las escuelas oficiales, en especial aquellas ubicadas en las zonas rurales. Esto termina imponiendo obstáculos físicos al buen desarrollo de los procesos de escolarización. Por otro, una serie de prácticas institucionales y pedagógicas crean obstáculos operacionales y culturales para la concreción de una educación pertinente y de calidad, lo que termina dificultando el ejercicio de una pedagogía reflexiva e inclusiva. En este sentido, las escuelas oficiales, y en especial aquellas en los espacios rurales, no cuentan con los recursos ni materiales ni pedagógicos para dar bien a la necesidad de una educación de calidad. Esta es una de las razones de por qué muchos pueblos deciden incidir sobre la escuela pública o tratar de romper con ella, buscando alternativas desde sus mismos espacios.

Luego, pudimos ver como el sistema educativo nacional ocupa un papel central en el proyecto de nación que se construye históricamente en México alrededor de la figura del mestizo. En este sentido, se argumentó que la construcción de la patria ha atentado contra la existencia y la viabilidad de los modos de vida de los pueblos indígenas y que el carácter indigenista del sistema educativo nacional se traduce, entonces, en un proceso de dura violencia simbólica hacia los pueblos indígenas del país, tratando de transculturarlos en la necesidad artificial de establecer unidad –entendida como homogeneidad- en el país. Aquí se centran muchos de los argumentos para la mayor parte de los proyectos autónomos de educación. En el caso de Tosepan Kalnemachtilyan, como veremos el próximo capítulo, la escuela surge de la necesidad de desindianizar, de formar sujetos orgullosos de su identidad indígena, al mismo tiempo en que se fortalecen y se re-estructuran los elementos culturales propios.

Al mismo tiempo, hemos evidenciado la capacidad de resistencia de los pueblos, muchas veces apropiándose concretamente de su escuela y transformándola en algo otro. Esto es, de cierta manera, traducción del juego político de “dame y quita” alrededor del cual se establece la vida social. Así, habrá que reconocer el papel protagónico del movimiento indígena en la concreción de diferentes procesos a nivel nacional, bien como las movilizaciones cuyas intenciones es incidir directamente sobre las políticas gubernamentales que afectan sus contextos: la creación de INI y el levantamiento zapatista son algunos ejemplos que emanan de la acción de los movimientos y que terminaron impactando en la forma en cómo se conceptualiza, a nivel nacional, la educación indígena.

En este sentido, hemos discutido la centralidad de la autonomía de los pueblos al interior de las demandas de los movimientos indígenas latinoamericanos, en especial en México. Vimos que se trata de un derecho colectivo que los pueblos indígenas ejercen a partir de la autodeterminación que les es debida. La autonomía, en dicho contexto, les confiere el espacio político para seguir existiendo como tal, como pueblos. Sin embargo, la negociación de la demanda autonómica frente al Estado no es sencilla, y en mucho se ha visto detenida por privilegios que se concretan a partir del pacto político actual, que entiende e interviene sobre las poblaciones indígenas a partir de una mirada tutelar. Es por esta razón que muchos pueblos deciden, a pesar del no reconocimiento, ejercer sus autonomías: son las autonomías de hecho.

Por fin, hablamos, partiendo de la experiencia de escolarización autónoma zapatista, del papel fundamental de la escuela al interior de un proyecto distinto de sociedad, mismo que incluye una infancia y juventud distinta, así como el rol de la educación escolarizada como rincón de elaboración de una identidad política de movimiento en resistencia. Acá, es fundamental reconocer el hecho de que, aunque no se nombre como tal, Kalnemachtilyan es un proyecto autónomo, que se afirma y se replica desde la capacidad de gestión de la misma organización sobre los elementos de su vida social.

Capítulo 3

Los maseualmej de Cuetzalan: su historia y su lucha

“En la sierra los campesinos estamos muy pobres. La verdad es que siempre hemos sido pobres, pues la tierra es poca y los ricos se aprovechan de nosotros comprando barato lo que producimos y vendiéndonos caro lo que necesitamos. [...] Por eso los trabajadores de la sierra nos hemos tenido que organizar. Porque sólo juntos podremos enfrentar nuestros problemas, sólo apoyándonos los unos a los otros habremos de salir adelante” (Bartra, Cobo y Paredes, 2004:13).

“[...] los poderosos no entienden sólo con razones, necesitan sentir la fuerza de la gente” (Barta, Cobo y Paredes, 2004:25).

Cuetzalan: el espacio geográfico

El municipio de Cuetzalan del Progreso está ubicado en la parte Nororiental de la Sierra Norte del estado de Puebla, en México, como muestran los mapas de la Ilustración 1.



Ilustración 1 - Ubicación de Cuetzalan en el mapa de México y Puebla

Así como lo apunta Mejía Flores (2010:25),

“[...] Cuetzalan corresponde a una microrregión inserta en lo que ha sido denominado como Sierra Norte de Puebla [...]. De acuerdo al criterio de clasificación geográfico, se considera al macizo montañoso de la Sierra Madre Oriental que se inicia en el vértice de un ángulo en los municipios de Libres y Ocoatepec, y se abre para abarcar desde Chignahuaopan, Zacatlán y Tulancingo al poniente, hasta Teziutlán y Tlapacoyan al oriente. En este eje la sierra alcanza alturas hasta de 2300 metros, cayendo bruscamente sobre desfiladeros serpenteados, con laderas que descienden 1000 a 1500 mts. Hacia el norte la Sierra va perdiendo su majestuosidad, desvaneciéndose en colinas que bajan hasta Papantla y Poza Rica, continuándose al noreste hasta tierras otomíes y la Huasteca

Veracruzana. La vertiente sur de esta parte desciende a las llanuras de Tulancingo y Pachuca con lo que ofrece entrada al Altiplano.”

La Sierra Norte de Puebla está conformada por sierras más o menos individuales, paralelas, comprimidas las unas con las otras, las cuales suelen formar altiplanicies intermontañas. Se puede dividirla en dos partes: la alta, una zona más fría y boscosa, y la baja, más caliente y tropical. Es una región con lluvias constantes y abundantes y relieves accidentados y escarpados en la cual se encuentran indígenas nahuas, totonacas, tepehuas y otomís, además de los mestizos. La Sierra se extiende desde Teziutlan, Zacapoaxtla, Cuetzalan, Tetela de Ocampo, en la parte noroeste, hacia Zacatlán, Chinaguapan y Huauchinango, en la parte noroeste. Al norte, limita con el estado de Veracruz y, al oeste, con el estado de Hidalgo, y es considerada una de las zonas del país más abundantes en recursos naturales. Está conformada por 68 municipios.

Cuetzalan del Progreso, que representa el 0.4% de la superficie total del estado de Puebla, abarcando una extensión de 135.22 kilómetros cuadrados, se ubica en la vertiente serrana que conlinda con el estado de Veracruz y tiene una altura promedio sobre el nivel del mar de mil metros. El municipio está localizado en la cuenca del Río Tecolutla y es cruzado por el Apulco, el cuál corre por una gran parte de la Sierra. En general, su hidrografía se caracteriza por una gran cantidad de ríos jóvenes e impetuosos con una gran cantidad de caídas. La cercanía con el Golfo de México hace que se forme un clima semicálido en el que prevalece una alta humedad. Durante la mayor parte del año hay lluvia y neblina, lo que propicia la existencia de una exuberante vegetación semitropical con gran diversidad de flora y fauna.

Si bien el municipio ha perdido la mayor parte de sus áreas boscosas, aún se conservan bosques mesófilos de montaña con especies arbóreas de liquidámbar y jaboncillo en la rivera del Río Apulco. Las principales flores de la región, que ocupan un espacio privilegiado en la forma nahua de conceptualizar el entorno, son las orquídeas, alcatraces, azalias, hortensias, gachupinas y el tradicional *chamaki*.



Ilustración 2 - Chamaki

La población local identifica cambios importantes en el paisaje y en la fauna de la región, denunciando, a través del siguiente testimonio, una importante pérdida de biodiversidad vegetal y animal:

“Antes en los ranchos se encontraba todavía mucho árbol de cedro, árboles grandes de caoba y otras maderas, como es el carboncillo, que todavía hay pero ya muy poco. Antes había en mayor escala, ahora todo eso ya se va acabando por aquí.

“De ai de Atecojmol para allá, había montes de puro ajkokuouit, encino; monte alto, Le decíamos. Ahora todo eso dicen que son llanos, cafetales, ya todo está descampado.

“Por ai por Istakat, por ai por el cero de Chechelotepet que le dicen, por allí habían leones y tigres. Había animales por aquí, dicen ai en la loma, en Ajuach, dicen que había tamasate, venado. De esos animales no conocí. Había pájaros, conejos, tejones, mapachines, tlacuaches, todo eso conocí. Ardillas, pues, conocimos.

“Pues ahora ya no tanto, pero antes sí había ardillas, las chiquitas y las grandes, las negras hay más; xacas negras y xacas grandes y hay las otras chiquitas que no me acuerdo cómo les dicen, son chiquitas. Y de pájaros grandes, pues son las chachalacas y papanes. Pues ahora todavía se oyen gritar por ai. Pero antes había más, había mucho, había, venían a encumbrar los pájaros que les dicen papan real, venían de la tierra caliente a comer naranja por aquí. Ahora ya no vienen, antes venían parvadas. Había, todavía por ai se andaban sentado en los equimites los pericos. Y por lo menos allí en mi huerto unos colorines y quizás comen la flor o no sé qué, allí se venían a sentar de manada.

“El kuesaltotot había en Cuetzalan. Los veíamos, pasaban parvadas muy alto. Allí iban gritando, aquí no habían [se refiere a San Miguel Tzinacapan, localidad del municipio]. Dicen que mucho antes llegaban en Cuetzalan; allí en el atrio había unos sauces bien grandes, que allí llegaban” (Taller de Tradición Oral, 2009a: 148).

Breve recorrido histórico de la Sierra

La Sierra Norte de Puebla, junto con su vertiente veracruzana, conforma la zona núcleo totonaca, una de las tres zonas del *Totonacapan* (Hernández García, 2012). La región era originariamente habitada por los huastecos, que luego fueron desplazados por los totonacos, que se asentaron entre 300 y 900 d.C., y, después de ellos, por los nahuas, que llegaron primero en 900 d.C., y más tarde, en 1400 d.C., como reflejo de la conquista de la región por el imperio de *Tenochtitlán*.

En trabajos de recopilación de la tradición oral de la región, los pobladores señalan que sus abuelos les hablaban de las pirámides de Yohualichan, ubicada en el municipio de Cuetzalan, y de las personas que vivían ahí: unos pobladores que se



Ilustración 3 - Pirámides de Yohualichan

fueron, “[...] los que construyeron las pirámides fueron familias totonacas, las cuales hubo una época en que se tuvieron que desplazar a otra región; son los que ahora están en Papantla. Y cuando ellos se retiraron de acá llegaron los maseuales, que llegaron suponemos del altiplano” (Taller de Tradición Oral, 2009a:74). Los abuelos les contaban, además, que ellos ya estaban en la región cuando llegaron los aztecas, y que trabajaban mucho para poder juntar los tributos al emperador. Se enviaban a *Tenochtitlán*, entre otras cosas, mantas de algodón y plumas de *Kuesaltotot*¹³ (Taller de Tradición Oral, 2009a:71).

La población totonaca abandonó la región en consecuencia de la presión ejercida por los pueblos del altiplano, en especial a partir de que grupos chichimecas de lengua náhuat conquistaron agrupaciones totonacas importantes como Xonotlan, Ayotoxco y Calpulalpan. A partir de ahí, hubo un desplazamiento masivo hacia las partes más altas de la Sierra y partes de Veracruz. Los cuetzaltecos¹⁴ expresan con orgullo y como parte de una memoria oral del municipio el hecho de que Yohualichan precede históricamente al Tajín, y que el baile de los voladores – de Papantla, afirmarían algunos –, marca de la cultura totonaca que hoy también es parte de la cotidianidad de los nahuas de Cuetzalan, sea, en realidad, originario del municipio.

Según Arizpe (1973), las dos oleadas nahuas que llegaron a la Sierra Nororiental de Puebla se deben a dos razones. La primera tiene que ver con el desplazamiento de estos grupos

¹³ *Kuesaltotot* es la palabra náhuat para nombrar el quetzal; la terminación *totot* indica que es un pájaro. El nombre del municipio, Cuetzalan, se relaciona con el ave *kuesaltotot*, como relata la siguiente cita:

“Se llama Cuetzalan, porque cuando los *maseualmej* [nahuas] vivían allí, pasaron unos pájaros, unas aves, se llamaban *kuesaltotot* y allí se quedaron y todos decían:

¿Qué pájaros son eso?

Les respondieron:

Son *kuesaltotomej* [plural de *kuesaltotot*].

Por eso se le llamó Cuetzalan, aunque su verdadero nombre es Cuesalan y no Cuetzalan, como lo nombran los *koyomej* [mestizos].

Y así sucedió” (Taller de Tradición Oral, 2009a:73).

¹⁴ Gentilicio de los originarios de Cuetzalan.

chichimecas hacia la Sierra y una segunda, derivada de la escasez del valle de México, en 1454. En esta última oleada, dos grupos nahuas pertenecientes a tradiciones culturales distintas fueron las que migraron. Segundo la autora, “los hablantes de la lengua náhuatl, que se desplazaron de la Altiplanicie central por los valles de Pachuca y Tulancingo hasta asentarse en las inmediaciones de Huauchinango y Zacatlán [...], y los de lengua náhuatl, que vinieron del centro y sur del Estado de Puebla y ocupan ahora [...] Teziutlán y Tlatlauqui, Zacapoaxtla, Cuetzalan y otros” (Arizpe, 1973:30). Sin embargo, la población de Cuetzalan reconoce otros dos grupos nahuas, provenientes uno de Texcoco y otro de Tlaxcala. Así,

“Los primeros pobladores de este pueblo [San Miguel Tzinacapan] vinieron de Texcoco [...] porque sus jefes de aquel entonces los maltrataban mucho en trabajos muy duros y por eso se desprendió por allá algún grupo de personas a venirse a refugiar por aquí, que en aquel entonces pues todavía eran tal vez montes, tierras solidas [deshabitadas] y por aquí se vinieron a refugiar. Pero no llegaron aquí, consideramos nosotros que llegaron a Sotolan porque hay ruinas por ahí.

“Pues lo de Yohualichan, se me hace que han de haber sido los que vinieron a poblar Cuetzalan, que esa raza vino de Cholula, según me contaba un señor. Y los que poblaron San Andrés que hoy están en Zacatipan, esa raza vino de Tlaxcala, por eso el habla es diferente. El de aquí [San Miguel Tzinacapan] con los de Cuetzalan es diferente y el de los de Zacatipan también es diferente, hasta la forma de vestirse y si tú quieres hasta la fisionomía cambia. Eso es lo que a mí me contaba un señor.

“Pues de muchas partes vinieron, porque mi abuelo vino de Tenochtitlan”¹⁵ (Taller de Tradición Oral, 2009a:72-73).

Según Beaucage y Taller de Tradición Oral (2012:67),

“[...] la región, formada por cacicazgos independientes, nahuas y totonacos, fue sometida al *tlatoani* (emperador azteca) sólo veinte años antes de la llegada de Cortés. Sus habitantes practicaban una agricultura de subsistencia basada en ‘maíz, chile y otras verduras’, algodón, y criaban ‘gallinas del país’ (guajolotes) y abejas. Iban a cazar y a recolectar en las montañas boscosas de los alrededores y pescaban en los ríos.”

¹⁵ Yohualichan, San Miguel Tzinacapan, Zacatipan y San Andrés son localidades del municipio de Cuetzalan del Progreso.

A partir del siglo XVI llegarían los nuevos colonizadores a la región: españoles, italianos y mestizos (Almeida Barrera, 2013). La administración española continuó exigiendo tributos antes demandados por el imperador azteca.

La conquista espiritual y la evangelización estuvieron bajo responsabilidad de la orden de los franciscanos, quienes fundaron la iglesia central de la ciudad de Cuetzalan, hasta hoy devota de San Francisco de Asís, santo patrono de la cabecera del municipio. Según Mejía Flores (2010), la evangelización encontró obstáculos en la falta de personal, el difícil acceso a la región, debido sobre todo a su topografía accidentada y a las variantes lingüísticas serranas del náhuatl y al totonaco. Frente a esto, la evangelización en la Sierra Norte de Puebla fue parcial, cediendo espacio para que muchas creencias anteriores a la colonización se mantuvieran en el imaginario social junto con una apropiación peculiar de los elementos católicos. Así, en Cuetzalan predomina la expresión de un sincretismo mayoritariamente espontáneo, es decir, fruto de la revalorización del catolicismo por la misma población a partir de los valores, prácticas y creencias anteriores a él. Para Castillo Hernández (2007:51), “[...] la presencia de varios elementos culturales antiguos en la vida actual de los nahuas es una muestra de que durante la Colonia la penetración española en la Sierra Norte de Puebla fue muy lenta.”

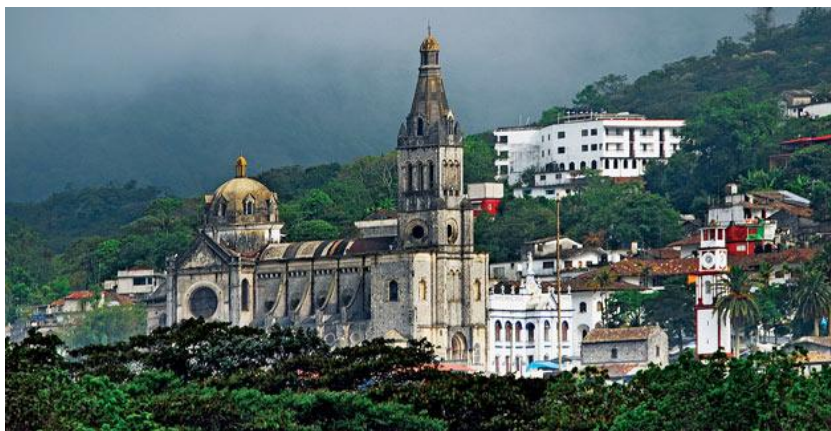


Ilustración 4 - Iglesia de San Francisco, Cuetzalan

En este sentido, se construye en Cuetzalan y alrededores

“[...] una visión específica sobre el mundo, sus relaciones y sus causas, prevalece una importante influencia en los pobladores sobre las causas de las cosas relacionadas con los seres religiosos y/o sobrenaturales, es frecuente escuchar [...] las suplicas a los seres sobrenaturales para que haya buena cosecha, para que llueva [...]. También es frecuente que se atribuyan ciertos males o ciertos bienes a

los daños o ayudas ocasionados por los *Tapahitiani* (curanderos), quienes pueden manejar magia buena o mala. Así, desde una enfermedad, una buena cosecha hasta los beneficios de una organización o de un proyecto se atribuyen por lo general a los designios de seres sobrenaturales y/o a las intervenciones de los *tapahitiani*” (Mejía Flores, 2010:30).

Una expresión del catolicismo sincrético de la región, además de la presencia del nahualismo, manifestado no sólo en la figura de los *tapahitiani*, y también del *nahualmej* (brujo, maldadoso) (Vélez Cervantes, 1996), es la existencia del carácter dual bueno/malo en las figuras religiosas. Así, Dios no es sólo amor, sino también odio. Aquel que tiene la capacidad de ofrecer, curar y proteger, también tiene de quitar, provocar enfermedades y agredir.

Ya en la segunda mitad del siglo XVII, Cuetzalan adquiere la categoría de pueblo, junto con algunos otros núcleos criollos, mientras que la mayoría de la Sierra seguía siendo mayoritariamente compuesta de localidades indígenas. De forma general, el despojo de tierras fue duro, así como la carga de trabajo, fruto de las pesadas demandas hacia la población, ya muy reducida debido a las enfermedades que sufrían los originarios desde la llegada del europeo.

La independencia pareciera haber pasado como un evento lejano a Cuetzalan. De forma muy simplificada, el poder político y la posesión de la tierra se mantuvieron intactos. Como resquicio más amplio de las independencias políticas de América Latina, la estructura colonial siguió igual: con los indígenas en la base social y productiva.

Es durante el siglo XIX que arriba a la región la mayor oleada de mestizos. En 1808 tierras fueron otorgadas a colonos españoles que habían llegado a las partes altas de la Sierra, en donde conformaron uno de los primeros pueblos de “blancos” de la zona, conocido como Xocoyolo. Poco después una nueva ola migratoria de “blancos” se direccionó a las zonas bajas de la Sierra, donde la presencia de extensos terrenos propiciaba la actividad ganadera y la producción de cultivos tropicales. Los colonos se apropiaron de las mejores tierras. Una tercera migración se dio hacia la década de los cincuenta, conformada por gente del clero y familias mestizas acaudaladas de Zacapoaxtla, que buscaron refugio en Cuetzalan durante la Intervención Francesa y la Guerra de Reforma.

Con la promulgación de las Leyes de Desamortización de Bienes en 1856, se propició la mayor penetración de inmigrantes mestizos. Las tierras comunales anteriormente

pertenecientes a la población indígenas fueron desconocidas y, bajo la legalidad conferida por la nueva ley, fueron apropiadas y asignadas a los nuevos colonos. “[...] a partir de las reformas liberales de la Ley Lerdo, los liberales *coyomes* (mestizos) junto a extranjeros empezaron a desplazar a las corporaciones civiles comunitarias propietarias de la tierra que eran y siguen siendo nahuas (*masehuals*)”¹⁶ (Meza Velarde, 2013:144). Esto cambió la forma de tenencia de la tierra en la región, desapareciendo con la comunidad agraria y sustituyéndola por formas de propiedades privadas. El resultado fue no sólo el afincamiento de foráneos, sino también el desplazamiento de los indígenas de sus tierras. Como resultado, “[...] a partir de 1855, suceden una serie de alzamientos de nahuas y totonacas ‘en contras de las instituciones impuestas irracionalmente’ a los indígenas por parte de la sociedad mestiza que, apoyada por el ejército, mantenía sobre ellos un sistema de explotación” (Diego Quintana, 2003:15).

Frente al despojo de tierras, los indígenas se organizaron en un movimiento de resistencia que estalla en 1868: el municipio de Cuetzalan es tomado por un grupo liberal encabezado por Francisco Agustín Dieguillo, Palagustín. El propósito era recuperar las tierras comunales que habían sido adjudicadas durante las migraciones a los mestizos, quienes se habían apropiado de los terrenos más productivos. Anteriormente a eso, los indígenas habían solicitado a las autoridades gubernamentales, durante años, la restitución de sus tierras, pero sin éxito. Al contrario, las autoridades reflejaron una política favorable a la colonización, concediendo privilegios a los nuevos propietarios. El 21 de enero, los indígenas, dirigidos por Palagustín, iniciaron la rebelión. Comenzó, entonces, una época de saqueos, quema de cultivos, liberación de ganado y prohibición a los indígenas de que vendieran productos o que trabajaran para los colonos, entre otras cosas. En febrero, los actos violentos se habían intensificado, por lo que el gobernador de Puebla envió un contingente de cien hombres a restablecer el orden, aprehender a los líderes de la rebelión y apoyar a las familias no indígenas. El movimiento rebelde fracasó, Palagustín fue detenido y las tierras entregadas legalmente a los colonos mestizos, quienes fueron tomando el control político y económico del municipio.

A finales del siglo XIX hubo otra gran migración de mestizos originarios de Calabria, Italia, con unas cien familias. Llegaron primero a Mazatepec y poco a poco se fueron

¹⁶ La letra c no está entre las letras del alfabeto latino que se utilizan para el náhuatl de la Sierra Norte de Puebla propuesto por los intelectuales indígenas de la región, y los plurales no se forman agregándole -s a las palabras, como en el idioma español. Así, lo correcto es *koyomej* y *maseualmej*.

trasladando a otros pueblos, entre ellos Cuetzalan. Todas estas migraciones dieron como resultado un importante crecimiento de la población y cambios en la estructura social y comercial de la zona.

Según Estrada Ochoa (2010), es la presencia del inmigrante lo que permite la introducción del cultivo del café a la Sierra, cuya semilla llega a Cuetzalan en 1870, aproximadamente, por obra de Jesús Flores, quien la trajo de Córdoba, Veracruz. Antes de la llegada del café, la cultura de la caña de azúcar y del algodón eran actividades controladas por la misma población indígena, proporcionándole cierta “holgura material” (Stresser-Péan, 2003:426). El cultivo del café, a su vez, pasó a estar controlado mayoritariamente por la población mestiza. La importancia de la caficultura subordinaba al pequeño productor a una red de acaparadores, dando lugar a un escenario productivo en el cual la población indígena se veía económicamente dependiente del mestizo; una emergente burguesía comercial que controlaba la circulación del café y de los bienes básicos de consumo empezó a sustituir política y económicamente el poder centralizado en un cacique, modificando las estructuras productivas y comerciales de la zona. Se pensaba, entonces, que la Sierra vivía un proceso de “descomposición del campesinado indígena” (Beaucage y Taller de Tradición Oral, 2012:30), elemento que parecía constante hasta los años setenta del siglo XX.

Durante la Intervención Francesa, hombres oriundos del municipio de Cuetzalan participaron en la lucha contra el invasor extranjero. Su participación sobresale en la batalla del 5 de mayo de 1862, como miembros del Sexto Batallón de Guardia Nacional de Puebla, encabezado por el Capitán José María Huidobro. El 12 de noviembre de 1863, tropas intervencionistas ocuparon las localidades de Xocoyolo y Cuetzalan, y el 23 del mismo mes se batieron en lucha en la Batalla de Cuetzalan, en la cual los franceses fueron derrotados por los republicanos, al mando de José María Maldonado, Lázaro Garza Ayala y Juan Francisco Luna. Algunos de los vencidos huyeron de la Sierra y muchos más fueron alcanzados en Xocoyolo, donde hubo una gran matanza de franceses. Otros, los que se rindieron, se avecindaron en Xocoyolo. Los indígenas de la región que lucharon contra las tropas francesas quedaron conocidos como los “zacapoaxtlas”, aunque no haya mucha referencia sobre el tema.

En la memoria colectiva de las comunidades nahuas de Cuetzalan sobrevive la narración de la Intervención Francesa, “porque ellos también pelearon” (Taller de Tradición Oral,

2009a:97). En la lucha contra los *analtekos*¹⁷ y su expulsión de la Sierra Norte de Puebla, los *maseualmej*, los indígenas nahuas, fueron imprescindibles. Las historias contadas en la región se centran principalmente alrededor de la figura del general Juan Francisco Lucas, de Xochiapulco. “Se le acuerda en la región no sólo porque era un buen general, sino porque hasta el final de su vida se reconoció maseual y ayudó a su pueblo” (Taller de Tradición Oral, 2009a:97). La valentía de Juan Francisco es resaltada en diferentes cuentos, como cuando decidió que iba a echar los *analtekos*, pero no sólo los iba a correr de allí, sino que los iba a dejar hasta su casa, para que ya no regresaran. Se dice, además, que de los vencidos sacaba dinero para financiar las familias de los compañeros *maseualmej* que servían en su ejército. Una vez terminada la guerra, ya de regreso de la final Batalla de Puebla, Juan Francisco siguió con su vida de *maseual* campesino y engañaba los *koyomej*, los mestizos y criollos, fingiendo que vivía de limosna. La intención era que los mestizos lo discriminaran; él se divertía con la situación y les decía a los *kojomej*: “Parece que ustedes no quieren a los pobres, hoy me di cuenta” (Taller de Tradición Oral, 2009a:108).

La Revolución no fue sentida en la región. A pesar de que hayan movilizad algunos bandos, considerados criminales por el imaginario social (Mejía Flores, 2010), no hubo expresión relevante de lucha armada en la zona. Sin embargo, uno de los efectos sentidos fue una nueva oleada de inmigrantes mestizos.

Según Almeida Barrera (2013:26),

“A lo largo del siglo XX en Cuetzalan se produjeron significativas transformaciones en la vida social de las comunidades indígenas como consecuencia de la construcción de carreteras, el incremento del comercio, el impulso de programas gubernamentales para el desarrollo agrícola, la introducción de escuelas y de los servicios de salud, y por la presencia cada vez mayor de la iglesia católica.”

El crecimiento del flujo económico, debido especialmente a la venta del café, permitió la construcción de determinada infraestructura, pero que, de forma general, benefició de forma desproporcional a las poblaciones mestiza e indígena, permitiendo a la primera establecerse en una posición ventajosa de control social, político y productivo. Este proceso, sumado al continuo proceso de despojo de tierra, que se concentraba de forma

¹⁷ *Analtekos* significa literalmente “que viene del otro lado del agua”, y es empleado para referirse a los extranjeros.

creciente en manos mestizas, terminaría generando el conflicto por la tierra de los años setenta del siglo pasado, contexto en que surgiría la Cooperativa *Tosepan Titataniske*.

La sociedad cuetzalteca

El municipio de Cuetzalan del Progreso, cuya cabecera es la Ciudad de Cuetzalan, cuenta con una población total de 47433 personas, de las cuales 23240 son hombres y 24193 son mujeres¹⁸. Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), su Índice de Desarrollo Humano (IDH) es de 0.6380¹⁹, considerado medio por la institución, pero que está muy por debajo del IDH del Estado de Puebla que, en 2005, fue de 0.7894, valor menor que el IDH nacional para el mismo año, de 0.8200. Aunque se pueda cuestionar la composición y el cálculo del cual el IDH es resultado, dichos datos sirven para facilitar la visión del conjunto: Cuetzalan es, según su IDH y la comparación estatal, un municipio marginado, lo que es muy sintomático cuando se toma en cuenta que en la Sierra Norte de Puebla los municipios presentan IDH similares o menores que el de Cuetzalan.

De forma general, las relaciones sociales en el municipio cuetzalteco están estructuradas a partir de una profunda jerarquización étnica y lingüística. Así, los *koyomej*, residentes, en su mayoría, de la cabecera municipal, y monolingües en español, ejercen gran control político y económico sobre los *maseualmej* del municipio, cabecera y comunidades aledañas, dentro de los cuales existe también una forma diferente de relacionarse con los mestizos según el nivel de dominio del español. En este sentido, el *maseual* monolingüe en náhuat es aquel que ocupa la base de la jerarquía social.

Así las cosas, los mestizos se autodenominan “gente de razón”, mientras los indígenas, nahuas o totonacos, son “gente de calzón”, refiriéndose al pantalón típico del traje indígena. Para los nahuas, ellos mismos son los *maseualmej*²⁰, mientras que el totonaco es *totonakum* y los mestizos, *koyomej*²¹.

¹⁸ Censo poblacional, INEGI 2010.

¹⁹ PNUD 2004. Indicadores municipales de Desarrollo Humano en México.

²⁰ *Maseualmej* es el plural de *maseual*, que significa indígena nahua.

²¹ *Koyomej* es el plural de *koyot*, que significa literalmente coyote, pero que se aplica al mestizo desde la Colonia, cuando además servía también para designar al criollo. El uso de dicha palabra implica una valoración social muy grande; el mestizo, el *koyot*, es el que arrebató. Aquel mestizo que no arrebató, que se solidariza con los *maseualmej* no deja de ser *koyot*, pero es un *koyotzin*, que literalmente significa coyotito.

Más allá de las formas como cada grupo nombra al otro, es interesante notar que traducen la manera como conceptualizan la alteridad. Para el mestizo, los nahuas y los totonacos ocupan el mismo espacio en la jerarquización social; son iguales, son lo mismo. Muchos mestizos ni siquiera saben qué hacen diferentes a los nahuas y a los totonacos, considerando pura vanidad que constituyan pueblos diferentes, dado que son “iguales”: “indios”, “gente de comunidad”, “gente de calzón”.

El nahua, sin embargo, sabe que no es totonaco y se ve culturalmente distinto de él. El idioma es la primera barrera: el náhuat y el totonaco son de matrices lingüísticas distintas. Además de eso, entre los *maseualmej* de Cuetzalan existe cierto desconocimiento de las prácticas totonacas. A pesar de que en el municipio no haya comunidades totonacas, los municipios vecinos sí cuentan con población de esta adscripción étnica, y es frecuente encontrar comerciantes totonacos en la plaza central de Cuetzalan, principalmente los domingos de mercado.

Según Beaucage y el Taller de Tradición Oral (2012: 61), “[...] los nahuas consideran a sus vecinos totonacos como indígenas (*maseualmej*) como ellos, mientras que tienen algunas dudas en cuanto a la pertenencia étnica de los nahuas de la Sierra Alta, más aculturados y que llaman *ajkopauanij* o, irónicamente, *koparitos* (‘compraditos’).” Acá hay una precisión faltante; aunque la palabra *maseual* en el idioma náhuat quiera decir indígena, presenta dos usos diferentes. El primer uso, que llamaremos “extendido”, corresponde a un término que identifica los pueblos originarios de México. Los totonacos son, así, *maseualmej* cuando se aplica el uso extensivo del término. El segundo uso, que llamaremos “de grupo”, está más apegado a un criterio de identidad propia. En este sentido, el término *maseual* delimita “nuestro pueblo indígena”, identificando los miembros del grupo étnico y cultural nahua de Cuetzalan.

El uso “de grupo” revela, lingüísticamente, una frontera de identidad. Pareciera entonces que hay tres niveles de acercamiento y distanciamiento a partir de la identidad *maseual*: un nivel cercano entre las personas indígenas nahuas de las comunidades cuetzaltecas, que son los *maseualmej* en uso “de grupo”; un nivel intermedio que identifica los nahuas de Cuetzalan con los demás pueblos indígenas, manifiesto en el uso extendido de *maseualmej*, pero que además revela una identidad colectiva de oposición que solo puede ser entendido como reflejo de un proceso colonial a partir de la inserción del criollo y del

Hay que tomar en cuenta que el diminutivo en náhuat cumple la función de demostrar respeto y cariño. El *koyotzin*, entonces, es el coyote querido, el mestizo que no arrebató.

mestizo, es decir, los *maseualmej* son los pueblos colonizados, aquellos originarios de nuestra América; el último nivel, el más alejado, está ocupado por los *koyomej*, los mestizos, el otro que nunca se incluye en el “nosotros” *maseual*.

Entre los nahuas, el mestizo es visto con desconfianza. En presencia de un mestizo desconocido y que escucha la charla de dos *maseualmej*, es siempre mejor hablar náhuat, para salvaguardar la información. En general, la visión que se tiene del mestizo en las localidades indígenas del municipio, es alguien de mal carácter, que explota el trabajo de los pobres y los humilla. La idea misma de pobreza pareciera estar asociada al ser indígena. Cuando alguien dice que es pobre, pareciera quedar subentendido el hecho de que es indígena, de que es *maseual*. En este sentido, para la forma nahua de entender la sociedad en que se ubica, es prácticamente imposible que un *koyot*, un mestizo, sea pobre. La pobreza pareciera exclusividad de los *maseualmej*. Esto no quiere decir que todos los nahuas son pobres, sino que todos los pobres son *maseualmej*. Sin embargo, como hemos visto, también los mestizos se dividen en dos: aquellos que son *koyot*, los que arrebatan y que, desde la concepción indígena, son la mayoría y los *koyotzin*, los mestizos aceptados entre los *maseualmej*.

El *totonakum*, a su vez, está asociado con la productividad; está más allá de la clasificación de la pobreza porque, según los nahuas, los totonacos no dependen del mercado para sobrevivir. La razón de esto está en que mientras el nahua tiene que vender su trabajo o lo que produce para comprar de comer, el totonaco es “autosustentable”²²: prioriza la producción de lo que come, y el excedente, después del consumo familiar, lo vende. Pareciera ser que el nahua está más influenciado por el valor de cambio que el totonaco, que privilegia el valor de uso. Existe, entonces, un gran respeto hacia al totonaco. Entre los nahuas, se extraña el tiempo en que también ellos eran autosustentables. Sin embargo, creen ser difícil que vuelvan algún día a serlo, “estamos muy acostumbrados a vender todo lo que podemos”, escuché de un *maseual*.

Los grupos étnicos del municipio son el mestizo y el nahua. Estadísticamente, este último grupo es predominante, corresponde, según el Sistema Nacional de Información municipal para datos del 2000, a cerca de 62% de la población. Habría, sin embargo, que cuestionar dicho dato. El profundo estigma que aun predomina en la subjetividad de muchos de los habitantes *maseualmej* vuelve incómodo el reconocerse indígena, lo que dificulta el

²² Autosustentable: ésta fue la palabra que escuché una infinidad de veces en pláticas informales cuando preguntaba sobre la vida del totonaco, o cómo veían los *maseualmej* a los vecinos *totonakum*.

censar de forma precisa. Hay incluso un cuestionamiento en cuanto al término indígena, que es todavía más estigmatizado que el reconocerse *maseual*. Así, para muchos es vergonzoso el reconocerse indígena, pero no *maseual*; habrá, en este sentido, quien se reconozca como *maseual*, pero que se rehúse llamarse indígena, como si el nombrarse desde el idioma del colonizador trajera consigo un mayor peso subjetivo. Por otro lado, habrá que considerar que Cuetzalan, como todo el país, fue blanco de la política nacional de mestizaje. En este sentido, muchos de los que hoy ya no hablan náhuatl ni se identifican como indígenas son, en realidad, pueblos desindianizados. Sin embargo, muchos de ellos viven una cotidianidad mestiza profundamente permeada por la cultura indígena.

La principal lengua hablada en los hogares del municipio es el náhuatl. De hecho, en Cuetzalan se concentra el mayor número de hablantes de la lengua náhuatl, de la cual el náhuatl es una variante, de todo el país (Zamora Islas, 2009). “[San Miguel] Tzinacapan es la comunidad del municipio donde el mexicano [otra forma de referirse al náhuatl o *maseualtajtōl*] [...] mantiene una mayor vitalidad que en otras comunidades y es donde sus hablantes lo han conservado en todos los ámbitos de la vida cotidiana” (Zamora Islas, 2009:03). La profunda jerarquía étnica que predomina en el municipio se hace notar incluso en la forma como los mestizos entienden los idiomas indígenas, considerando, en su gran mayoría, que sólo el español es un idioma, mientras que el hablar indígena es dialecto (Beaucage y Taller de Tradición Oral, 2012:28).

La economía

La Sierra Norte de Puebla está comercialmente conectada a los grandes centros económicos y de consumo del país. La región es exportadora de recursos naturales, lo que se refleja en el hecho de que la mayor parte de la población se dedica a actividades del sector primario. De forma general, la producción rural es transportada a los centros urbanos de mayor relevancia, como es el caso de Cuetzalan, y de ahí es transportado para atender los grandes mercados: el Distrito Federal, la capital del estado y el mercado extranjero, para dónde va gran parte de la producción cafetalera. Los productos industrializados, a su vez, los recibe de estos mismos grandes centros económicos.

Los indígenas son, mayoritariamente, agricultores, dedicándose mayormente al cultivo del maíz y del café. Los mestizos, a su vez, son intermediarios, comerciantes, clase política y administrativa, además de ser propietarios de la mayor parte de la ascendente

infraestructura hotelera y turística. Son estas actividades que permiten a los mestizos obtener el predominio económico en la región, dado que se apoderan de una transferencia de valor de la producción agrícola indígena en la medida en que fungen como intermediarios, dándoles, a su vez, la capacidad de apoderarse de las tierras aun bajo propiedad indígena.

La principal actividad agrícola sigue siendo el cultivo del café. Además, el turismo, la producción de frutas y del maíz y las actividades de confección con algodón integran el eje principal de fuente de renta de la población. Arizpe reporta, en el año de 1973, que los productores de café no se quejaban de las dificultades agrícolas sino del sistema de comercialización del grano. “Generalmente, por falta de animales de carga o por no ser costeable el transportarlo [...], están obligados a entregarlo [el café] [...] a intermediarios mestizos” (Arizpe, 1973:37). A pesar de los años transcurridos y de la existencia de organizaciones indígenas para dar solución al problema, la cuestión del intermediario es una práctica todavía presente en la región.

El trabajo en el campo se realiza tanto para autoconsumo, como es el caso del cultivo del maíz, procurando asegurar algún nivel de seguridad alimentaria, como para la comercialización, como es el caso del café y de la pimienta, vendidos tanto en el mercado interno como en el externo. Cuetzalan está en la importante zona cafetalera de la Sierra Norte. El café, como otros cultivos comerciales, fue inducido en mayor escala a criterio de distintos programas de gobierno: hoy constituye una elección de amplios grupos. La tierra está repartida en minifundios y el tipo de propiedad es privada. La ganadería es menos representativa que la agricultura y es practicada por familias con otro tipo de ingresos, generalmente los obtenidos a través de las actividades turísticas. Sin embargo, predomina una economía campesina que combina actividades agrícolas, pecuarias y forestales. Así,

“Aquí tres de cada cuatro personas nos [los indígenas campesinos] dedicamos a la agricultura. Pero casi todos tenemos menos de cinco hectáreas, la mayoría menos de dos y algunos de plano no tenemos tierra, de modo que también nos ocupamos en otras cosas, como el comercio y, sobre todo, el trabajo a jornal” (Bartra, Cobo y Paredes, 2004:12).

El turismo es una actividad ascendiente, aunque no principal, en el municipio. A pesar del flujo económico que trae, los riesgos que implican dicha actividad son muchos, como la concentración de beneficios en manos de las familias mestizas que controlan la infraestructura hotelera de la cabecera, las visitas masivas a sitios naturales que no han

sido reguladas y que pueden resultar en perjuicios de alto impacto, el riesgo de privatización de los recursos naturales, que de hecho ha desencadenado el proceso de Ordenamiento Territorial del Municipio, el riesgo de folklorización del patrimonio cultural intangible debido al cambio de valor cultural por valor mercantil, el riesgo de destrucción de sitios ambientalmente estratégicos, así como riesgo de establecimiento de megaproyectos de inversión, que atentan contra la cultura, la economía familiar y la Naturaleza.

Algunos elementos de la cosmología y cosmogonía nahua de Cuetzalan

La cosmovisión de la población nahua que se encuentra en el municipio de Cuetzalan se fundamenta en la percepción de que la Humanidad está contenida en la Naturaleza y no apartada de ella. En este sentido, el plano en que habita el humano se constituye de una infinidad de formas de vida que trasciende lo humano, para incluir no sólo lo animal y lo vegetal, sino también los cerros, ríos, pozos, bosques y cuevas, además de la casa misma dónde el ser humano descansa y de la comunidad a la que pertenece, que tienen vida por sí mismas. Los entes no humanos son considerados como seres portadores de una capacidad superior, que ayudan a los nahuas a superar las dificultades de su vida terrenal. Así las cosas, la buena marcha del mundo y la solución a los problemas humanos residen en el equilibrio de las muchas formas de vida. Si desequilibra su entorno, el ser humano estaría condenándose a sí mismo al abandono, dado que las fuerzas extrahumanas ya no le ayudarían a resolver sus problemas. Prestando su respeto a toda forma de vida, el nahua garantiza que su vida sea buena (Báez, 2004): el *yeknemilis*.

En resumen, buena vida, para los nahuas, no viene solamente de lo que el ser humano es capaz de lograr, sino del equilibrio en el cosmos y en el entorno inmediato y, por eso, la armonía y la regularidad de la vida humana dependen de su relación respetuosa con lo que está a su alrededor.

La relación con lo no humano es tan estrecha que ambos se confunden. En este sentido, los seres humanos tienen espíritus de la Naturaleza que fungen como guardianes, que nacen juntos y se vinculan desde entonces, los *tonal*; en algunos casos, además, pueden transformarse uno en el otro: son los *nahuales*. Aquellos que detienen el don *nahual* “[...] son capaces de transformarse en animales u otras entidades, o de generar sentimientos de envidia o de venganza con tanta fuerza que provocan daño” (Vélez Cervantes,

1996:36). Estas entidades son una buena representación de como la comunicación del sagrado parte de una presupuesta dualidad, en ella tanto el bien como el mal son partes dissociables de lo sagrado. Es interesante, además, como, en los mitos de construcción social, los *nahuales*, aquellos que manejan magia negra y que se asocian con el inframundo o el diablo, están relacionados con las prácticas caciquiles. Así, antes de haber sido *nahual*, fueron pistoleros de algún cacique.

El tema de la dualidad es fundamental para la concepción nahua del mundo, razón por la cual se insistirá en él. Como bien lo señalan Lara González y Sgreccia (2010:25), “[...] el pensamiento de las culturas de nuestro continente [americano] lo [al mundo] conciben [...] en forma dual, en ella se explica el dinamismo universal de dos fuerzas que se complementan”. En este sentido, la plenitud, para los nahuas, está conformada por dos, matemáticamente conceptualizado en la palabra *ome*, que representa la junción de los ejes de la dualidad.

Así, la dualidad está conformada por dos fuerzas correspondientes que se oponen entre sí, pero que sólo existen en la presencia una de la otra. Es una dualidad de fuerzas contrarias interdependientes. Esto se ve traducido en el principio filosófico que es trasversal a toda la cultura nahua: el *omeyot*, de *ome*, dos, y *yot*, creación. Dicho principio es la traducción de una eterna dualidad entre bien y mal, materia y energía, cuyo equilibrio es el origen y manutención del cosmos entero. Como matriz intelectual y marco de percepción del mundo, la dualidad se ve reflejada incluso en la geometría nahua, para la cual no puede existir un círculo sin un cuadrado, dado que ambos contienen al otro. Es decir, para cada círculo hay un cuadrado latente y viceversa.

Existen, además, cuentos que tratan de explicar la manera en que surgen las diferencias sociales entre indígenas y mestizos que marcan la actual relación jerárquica entre ambos. En uno de ellos, los dioses reúnen a ambos grupos para que elijan las herramientas de trabajo. Los indígenas, más rápidos y creyéndose más inteligentes que el mestizo, se llevan lo más pesado, pensando que sería la mejor opción. Toman los azadones, las hachas, los picos, los palos-sembradores, los machetes y los arados, entre otros, dejando los libros, lápices, papeles y escritorios a los mestizos. Sin embargo, la elección no fue la mejor, dado que se cansan más los indígenas con dichas herramientas, mientras que los mestizos, con lo que les quedó, no se cansan. El cuento es interesante en la medida en que vuelve el *maseual*, que se equivoca al escoger su herramienta, el sujeto que origina su

subordinación (Arizpe, 1978), dándole, al mismo tiempo, la capacidad de ser sujeto de su liberación.

La Cooperativa Tosepan Titataniske

Historia

En el año de 2004, la cooperativa *Tosepan Titataniske* (“Unidos Venceremos”) publicó un libro, autoría de Bartra, Cobo y Paredes, sobre su historia. El mismo, que fue un regalo simbólico del Centro de Formación *Kaltaixpetaniloan* a los cooperativistas, se construyó a partir de los testimonios de los socios y de su misma comprensión de la historia del desarrollo del movimiento y de la organización. Para este apartado, entonces, dialogaremos con Bartra, Cobo y Paredes (2014), tratando de construir una mirada crítica a partir del discurso histórico de la organización. Recurriremos, también, a las publicaciones de Pierre Beaucage, quien ha estado trabajando en la región por más de cuarenta años, y del Taller de Tradición Oral del CEPEC, grupo de intelectuales nahuas que han recopilado la historia y la tradición oral de la región cuetzalteca, en especial San Miguel Tzinacapan, a partir de la mirada *maseual*.

Para Bartra, Cobo y Paredes, la historia de la cooperativa está dividida en cuatro etapas. La primera, que llaman de “Inicio y formación”, corresponde al periodo que va de 1977 a 1983. En él se concentran “[...] los primeros intentos de organizarnos, la formación de las Cooperativas, la lucha por el abasto de azúcar y otros alimentos básicos, así como los esfuerzos iniciales por vender directamente nuestros productos” (Bartra, Cobo y Paredes, 2014:17). El segundo periodo, “Promoviendo el desarrollo”, cubre del año 1984 y concluye en 1989. Según los testimonios, este periodo concentra el enfrentamiento a los caciques, la participación de la cooperativa en los procesos electorales del municipio y la construcción de la infraestructura industrial y comercial de la cooperativa.

El tercer período marca los años entre 1970 y 1995. Se refiere a “la producción y venta de café”, como empezaron los cafetales, la relación con Inmecafé, la respuesta a la helada y a la crisis del café de 1989, así como la diversificación de cultivos y actividades. El último período, llamado de “*Tikyektalia tonemelis uan totekipanolis* (Mejorando nuestra vida juntos)”, corresponde a la fase de consolidación del movimiento y de ampliación de los sectores de actividad de la cooperativa; este periodo empieza en 1996 y todavía sigue en

vigencia. En él, son centrales el impulso de la agricultura sustentable y la soberanía alimentaria de los socios a través de una “economía familiar integral” (Bartra, Cobo y Paredes, 2014), pero también por la proyección ampliada del elemento cultural y del concepto de *yeknemilis*, la buena vida nahua. Más que acompañar estas etapas, las dejamos como mención y fondo de pantalla para lo que sigue.

Frente a la situación de concentración de tierra y de despojo de la propiedad indígena, en los años setenta emerge en la Sierra Norte de Puebla, sobretudo en la zona media, donde la concentración era todavía mayor, un conflicto por la posesión de la tierra. En él, campesinos empobrecidos y jornaleros sin tierra se organizan para recuperar la tierra que ya desde hace años venían solicitando al Estado.

Se llevaron a cabo una serie de tomas de tierras, principalmente en la franja que va de Zacapoaxtla a Cuetzalan. Al principio dichas acciones eran espontáneas, pero luego se logró conjuntarse bajo la bandera de la Unión Campesina Independiente (UCI). Según Aguilar Ayón (2013), el malestar entre la gente de la región empezó cuando aquellos que tenían grandes parcelas de tierra decidieron no más rentarlas a quienes querían cultivarla para, en su lugar, dedicarse a la ganadería. Esto implicaba que la población local quedara sin fuentes de renta o de alimentos. De ahí parte un cuestionamiento de la propiedad de la tierra: la población indígena afirmaba que la tierra pertenecía inicialmente a sus ancestros, a “sus abuelos”, y que ahora no podrían cultivarla. Las ocupaciones que empezaron a organizar eran, según Aguilar Ayón (2013), de estilo similar a las que ha llevado a cabo el Movimiento Sin Tierra, en Brasil.

A través del movimiento, se alcanzan algunas dotaciones para los campesinos de Cuetzalan, como es el ejido Cuapa, en Santiago Yancuitlalpan. No obstante, el movimiento fue duramente reprimido por el ejército, principalmente, pero también por otros recursos más sutiles, como el paramilitarismo, representado sobre todo por Antorcha Campesina, y la introducción de proyectos asistencialista de corte paliativo a la pobreza. La operación contra-organizativa y la acción del ejército tenían como objetivo defender la posición privilegiada y la propiedad de los terratenientes.

Las políticas asistencialistas que se aplicaron junto con la acción militar son reflejos, en parte, de lo que en 1974 se conocía como Programa Integral de Desarrollo Rural (PIDER), que trataba de que las instituciones de gobierno hicieran llegar sus servicios a los rincones más pobres y marginados del país. Sin embargo, el Programa tenía como finalidad real

amortiguar los contextos de conflictividad y violencia que se derivaban del despojo y de la pobreza; por esta razón, los aproximadamente quince planes regionales (Aguilar Ayón, 2013) que se relacionan con él se ubicaban en zonas indígenas en las que se desarrollaba o se había desarrollado algún tipo de conflicto, en particular los conflictos por la tierra.

En la zona media de la Sierra Norte de Puebla se estableció el Plan Zacapoaxtla. De forma general, el Plan era una “[...] adaptación para el campesinado de la Revolución Verde que transformó la agricultura del centro y del norte de país durante los años 1950 y 1960” (Beaucage y Taller de Tradición Oral, 2012:33); en este sentido, incluía el “paquete tecnológico” compuesto por semillas de alto rendimiento, fertilizantes químicos, pesticidas y el fomento de monocultivos, promoviendo, además, la agremiación de los campesinos por parte de la Secretaría de Agricultura y Recursos Hídricos. Así, “[...] se trataba de enmarcar al campesinado minifundista en un cuadro gremialista desarrollista similar al que había asegurado la paz social en el campo después de la reforma agraria de los años treinta” (Beaucage y Taller de Tradición Oral, 2012:33). Era claro, sin embargo, que la intención política, a pesar del contenido discursivo, era tratar de solucionar la crisis agraria del modelo mexicano a través de la “modernización del campo”, evitando, así, pasar por una redistribución de tierras, lo que terminaba beneficiando a las familias mestizas, propietarias de mayores extensiones de tierra.

La década de los setenta en la Sierra Norte, entonces, fue un periodo de gran efervescencia social. En la región de Cuetzalan se destaca la llegada de dos grupos de externos que asumirían papel protagónico en el desarrollo de las organizaciones comunitarias. Por un lado aquellos que Beaucage (2014:4) llama de “[...] jóvenes profesionistas cristianos, comprometidos con el cambio social [...]”, quienes impulsarían, desde el principio, un trabajo preocupado con las cuestiones culturales. Influenciados por las nuevas ideas de etnodesarrollo²³, este grupo creía que la cultura era el eje central del desarrollo de los pueblos. Sin embargo, partían de una esencialización de las comunidades indígenas: para ellos, los rasgos conflictivos y negativos presentes en las comunidades

²³ En México, los que desde la academia presentaban las ideas del etnodesarrollo fueron Bonfil Batalla y Stavenhagen, entre otros. A nivel internacional, sin embargo, Levi-Strauss ocupa un papel central. En su publicación *Race et Histoire*, el autor afirma “[...] que rien, dans l'état actuel de la science, ne permet d'affirmer la supériorité ou l'infériorité intellectuelle d'une race par rapport à une autre [...]” (Levi-Strauss, 1961:9). Es decir, no existe tal cosa como una raza superior entre los humanos. Para Levi-Strauss, todos los grupos humanos tienen elementos que enriquecen el patrimonio global e, individualmente, cada grupo humano tiene su propia direccionalidad cultural. En realidad, entonces, cada grupo sociocultural posee una historia, y afirmar que una es más avanzada que otra es romper con dichas historicidades.

eran fruto del impacto del capitalismo y del exterior; una revitalización de la cultura propia debería restaurar la armonía interna necesaria al desarrollo. El segundo grupo, al cual Beaucage (2014) nombra “jóvenes agrónomos progresistas”, traían ideas organizativas de corte productivista y llegaron a la región en el contexto del Plan Zacapoaxtla.

La Unión de Pequeños Productores de la Sierra (UPPS), que, a partir de un cambio de nombre en 1980, se transformaría después en la Sociedad Cooperativa Agropecuaria Regional *Tosepan Titataniske*, surge en el espacio abierto por el Plan Zacapoaxtla para expandirse de forma acelerada por diferentes pueblos y comunidades del municipio de Cuetzalan. Así, dicen los testimonios,

“La Cooperativa *Tosepan Titataniske* nació en 1977, cuando campesinos, jornaleros, artesanos, carpinteros, albañiles y amas de casa, la mayoría indígenas, decidimos unirnos.

“Todo empezó porque ya estábamos cansados de que otros se quedaran con el producto de nuestro trabajo. Y que mientras ellos eran cada vez más ricos nosotros éramos cada vez más pobres.

Desde un principio la Organización fue de gente pobre y trabajadora. No se admite en ella a grandes comerciantes, acaparadores o latifundistas, pues son quienes, desde siempre, se han aprovechado de nosotros” (Bartra, Cobo y Paredes, 2014:19).

Los agrónomos progresistas señalados por Beaucage tuvieron, juntamente con el pueblo, un papel protagónico en el surgimiento de la organización. La acción de dichos agrónomos, que eran técnicos del Plan Zacapoaxtla venidos de diferentes universidades, como Chapingo y la Autónoma de Nayarit, pero que se encontraban bajo dirección del Colegio de Posgraduados de Puebla, responsable de ejecutar el Plan Zacapoaxtla, tenía por objetivo aumentar la producción campesina. Sin embargo, los campesinos se preguntaban sobre la finalidad de hacerlo dado que la política de acaparamiento le daba al intermediario, el coyote, la mayor parte de los ingresos. Es decir, ¿por qué producir más si quien sale ganando con todo eso es el coyote?

En San Miguel Tzinacapan, un grupo de artesanos, bajo influencia del maestro Valerio López Astrían, miembro del colectivo de cristianos comprometidos (Beaucage, 2014) llamado Proyecto de Animación y Desarrollo, Asociación Civil-Prade, A.C. (PRADE), se

organiza para vender en la Ciudad de México las artesanías que antes entregaban a bajo precio en la cabecera municipal. Frente a los problemas de abasto que enfrentaban, los sanmiguelenses decidieron comprar los productos básicos afuera de Cuetzalan, a precio de mayoreo, y traerlos a su comunidad. Los principales productos eran el azúcar, el frijol y telas. En Xiloxochico, otra localidad del municipio, los productores de frutas cítricas y de mamey ya venían trabajando con el apoyo de agrónomos progresistas del Plan Zacapoaxtla para organizar la venta de sus productos directamente a México. Es la conjunción de los dos grupos con otros campesinos de la región para solucionar el problema del abasto que, en 1976, da lugar a la UPPS; la necesidad de agruparse surge de la misma población, que decide solicitar apoyo a los técnicos del Plan Zacapoaxtla para organizarse no sólo para aumentar la producción, sino también para combatir la política de acaparamiento. Así, la UPPS surge en el intento de transformar las relaciones de intercambio en el municipio.

En este sentido, es necesario entender el papel de los interventores externos, los agrónomos del Plan Zacapoaxtla, como agentes en diálogo con la población local. Es decir, la organización no surge de la imposición de un modelo exógeno, al contrario es fruto de la apropiación de la gente de los recursos a mano y de un pragmatismo social consciente de sus necesidades inmediatas. De hecho, la organización surge de las estructuras cooperativas democráticas propias de la forma de hacer comunidad en la región.

Además, el gobierno federal, en aquel entonces bajo gobierno de López-Portillo, impulsaba, como forma de profundizar el proceso de modernización del campo iniciado en el sexenio de Echeverría, la fundación de entes organizativos a fin de ampliar los procesos productivos y lograr economías regionales de escala. Pero eso le permitía, también, ejercer control más fácil sobre la población, especialmente en tiempos de pósconflicto. En cierta medida, era un intento de corporativismo, política recurrente del Estado posrevolucionario a fin de vigilar y poder manejar la población (Beaucage, 2014).

“Cuando en 1977, la Cooperativa se propuso vender directamente sus productos, decidimos arrancar con la pimienta que no tenía ningún apoyo. Pero ya para el año siguiente acordamos entrar también en la comercialización del café. Así, en el ciclo 1978-1979 lo acopiamos y comercializamos por primera vez, y durante los años ochenta llegamos a mover en cada ciclo, entre ocho y diez mil quintales” (Bartra, Cobo y Paredes, 2004:51).

En 1980, la organización ya estaba presente en más de una quincena de comunidades, y, debido, entre otras cosas, a que no eran sujeto de crédito en instituciones como Banrural, se decide obtener el registro legal, hecho que da nacimiento oficial a la *Tosepan Titataniske*, “Unidos Venceremos” en náhuatl, el 20 de febrero de aquel año.

“El mismo año en que nació la *Tosepan*, se formaron otras dos cooperativas en la región: la de Zacapoaxtla y la de Ayotoxco. Hoy [2004] podemos decir con orgullo que de las tres sólo nosotros hemos logrado crecer y consolidarnos como una verdadera Organización campesina, democrática, independiente y luchona” (Bartra, Cobo y Paredes, 2004:23).

La enorme legitimidad social con la cual contó la organización desde el principio se relaciona con dos cuestiones centrales. Primero con el hecho de haber atendido la cuestión del intermediario, lo que se vio reflejado en la capacidad de la organización de ofrecer ventajas económicas perceptibles casi de inmediato por la población de las comunidades del municipio. En segundo lugar, está la asociación de la organización con la CONASUPO, lo que permitió a la Tosepan atender la cuestión de la carestía de alimentos y la inflación de los precios de las tiendas locales. A partir de ahí, los socios tuvieron acceso a alimentos más baratos.

Según los testimonios,

“[...] en 1980 se abrió en la región el primer almacén Conasupo-Coplamar, un programa de abasto del gobierno federal que después se extendió a todo el país.

“En la *Tosepan* estuvimos de acuerdo en apoyar y apoyarnos en el sistema de almacenes y tiendas del gobierno, con la condición de que en nuestra zona nos dejaran conducirlo a nosotros. De esta manera el proyecto de abasto, que habíamos iniciado con unas cuantas tiendas Cooperativas, se fortaleció con almacén, básculas, vehículos y capital de trabajo. Y así nos fuimos durante cinco años, hasta que en 1985 Distribuidora Conasupo cambió la jugada y decidimos separarnos.

“Al gobierno le convenía que la Organización se hiciera cargo del proyecto, pues bajo su conducción los comités de las tiendas y el Consejo Comunitario de Abasto regional funcionaban muy bien. Tanto así que Distribuidora Conasupo empezó a reproducir nuestro sistema en todo el país. Pero los funcionarios también querían tenernos controlados y condicionaron nuestra participación a que la *Tosepan* se transformara en una Cooperativa de Participación Estatal. Y ahí sí [sic] ya no

estuvimos de acuerdo, pues era darle paso al gobierno para intervenir en nuestras decisiones internas.

“Como el problema del abasto estaba más o menos resuelto, en la Organización decidimos conservar nuestra autonomía, apartándonos de la dirección del almacén y del Consejo Comunitario de Abasto” (Bartra, Cobo y Paredes, 2004:26).

No tardó mucho para que la organización se diera cuenta que el elemento técnico y la visión productivista, por ella sola, no ofrecía respuestas a sus necesidades. En este momento, los asesores y técnicos de las organizaciones productivas recién nacidas tuvieron que adentrar en cuestiones más social-estructurales de la región. Era importante entender la estructura económica y la jerarquía social vigente a fin de lograr mejor condiciones de vida.



Ilustración 5 - El Tosepan, agosto de 1983, s/f

Como es posible observar en la ilustración 5, existió en aquel momento una reivindicación histórica del proceso organizativo como la solución de las “gentes pobres como nosotros” para “luchar contra los que abusan de nosotros” y para que así “vivamos mejor”. Es decir, hay aquí un mandato social en cuanto cooperativa: librarse del control económico y político de los acaparadores “que abusan”, para que, una vez libres, puedan los “pobres” vivir mejor; transformar las estructuras de poder y revertir el proceso de empobrecimiento y de desigualdad de los cuales el indígena era víctima. Por supuesto que mientras la base económica se consolidaba, el movimiento pasaba a cuestiones

propiamente políticas y culturales. Dicho factor impactó incluso en las relaciones interétnicas: los indígenas ya no aceptaban ser los últimos a ser atendidos, y el náhuatl pasó a ser aceptado como idioma para el comercio en la cabecera municipal (Beaucage y

Taller de Tradición Oral, 2012). Los comerciantes no estaban dispuestos a perder la clientela indígena cuyo poder de compra iba en ascenso.

Más allá de eso, el hecho que la cooperativa se estableciera en la cabecera, el centro de poder de los acaparadores y de los mestizos, creó un espacio de circulación pública propia de la población indígena.

La fuerza de la organización terminó chocando con el control que ejercían algunas familias enriquecidas sobre las instituciones políticas del municipio. Es decir, según los testimonios, “[...] al ir ampliando la lucha, nos dimos cuenta que detrás de todos los problemas estaba el poder de los caciques. De modo que así como peleábamos por quitárnoslos de encima en el comercio, así debíamos pelear por sacarlos de las alcaldías” (Bartra, Cobo y Paredes, 2004:38). Por esta razón, la cooperativa decidió apoyar, en 1983, a un maestro que prometía democratizar la política municipal, misma que nunca se cumplió. En la siguiente elección, en 1986, la cooperativa elaboró una plataforma política propia, fundamentada en las reivindicaciones decididas en asambleas. Designaron como candidato a Agustín Ramiro, uno de los cooperados, afirmando ser el candidato de las rancherías, de las comunidades.

“Al principio ni quien pensara en pelear los puestos de elección. Nuestro objetivo era mejorar las condiciones de vida de los pobres de la sierra y algo habíamos logrado con el abasto, la venta de pimienta y de café, y algunos caminos. Pero en las comunidades todavía teníamos muchas carencias, y nos dimos cuenta de que no se iban a resolver mientras los presidentes municipales trabajaran sólo para los ricos.

“Como en las cabeceras los alcaldes no nos hacían caso, decidimos organizarnos desde las comunidades para participar en las contiendas electorales con candidatos propios” (Bartra, Cobo y Paredes, 2004:39).

La victoria del candidato presentado por la Tosepan fue un viraje en la historia política del municipio. Por primera vez desde el final del siglo XIX, Cuetzalan era dirigido por un alcalde que no estaba apoyado por las familias mestizas adineradas que por décadas controlaban las instituciones municipales. “Y ahora sí vimos resultados. El primer año de gobierno más de la mitad del presupuesto se destinó a obras en las comunidades, cuando antes apenas nos tocaban las migajas, pues los otros alcaldes sólo atendían a la cabecera municipal” (Bartra, Cobo y Paredes, 2004:44). Sin embargo, un boicoteo generalizado por parte del gobierno del estado, que incluyó el desmantelamiento de una experiencia de

vinculación de las alcaldías regionales en torno a un proyecto llamado Comité de Desarrollo Regional, terminó por dejar el gobierno municipal sin los fondos necesarios para su buen funcionamiento. Como resultado, “[...] la administración campesina-indígena no pudo cumplir con sus promesas” (Beaucage, 2014:6).

Sin embargo y frente a la situación antes mencionada,

“[...] los caciques de Cuetzalan y los políticos del PRI se reagruparon, y para 1990, aunque lanzamos como candidato a don Luis Márquez Tirado, ya no pudimos ganar las elecciones. Con los presidentes municipales que han pasado desde entonces hemos tenido relaciones buenas, malas o regulares, pero la *Tosepan* ya no ha presentado candidatos propios” (Bartra, Cobo y Paredes, 2004:47).

Es importante decir, entonces que

“Con la excepción del trienio 1986-1989, se puede decir que la orientación dominante a nivel regional durante los 70 y 80, fue *económica*. Se quiso crear una organización fuerte, arraigada en las comunidades, centrada en la comercialización y el abasto, que liberara a los campesinos indígenas de su dependencia de la élite comercial asentada en la cabecera municipal hace más d’un [sic] siglo. [...] En la visión del mundo de los agrónomos progresistas, se suponía que esta autonomía económica mayor de campesinos y campesinas permitiría el desarrollo de una ‘conciencia cooperativa’, precondition a su emancipación política y social.

“Hasta entonces, en las varias áreas de trabajo, si bien se valoraba muy positivamente la dimensión comunitaria de la cultura indígena tradicional, su intrincado ciclo ceremonial y sus gastos suntuarios se veían más bien como un obstáculo” (Beaucage, 2014:7).

La Tosepan es, desde su inicio, un movimiento social de corte regional que traspasa los límites cuetzaltecas, fruto de la “[...] voluntad colectiva de un grupo étnico subordinado de tomar su destino en mano” (Beaucage y Taller de Tradición Oral, 2012: 39). El hecho es que considerando solamente los factores económicos no se puede explicar el surgimiento y el desarrollo de la cooperativa. Para esto es necesario tener presente los elementos simbólicos que permean la constitución del movimiento mismo, grandemente vinculados con la pertenencia étnica y la identidad indígena y campesina. A lo largo del tiempo, la organización empezaría a dar mucho más peso a los elementos propiamente culturales de la región.

Al principio, la concepción traída sobre todo por los agrónomos del Plan Zacapoaxtla creía que la condición compartida de productores campesinos minifundistas desarrollaría la “conciencia cooperativista”. Ésta, a su vez, era encarada como la primera etapa para una conciencia más amplia de clase que rebasaría las identidades étnicas. Éstas últimas, sin embargo, se mostraron fundamentales no sólo en el surgimiento de la organización, como en su desarrollo y en su proyección de futuro, ganando centralidad principalmente a lo largo de los años noventa.

En este sentido, la cooperativa, bajo el mandato social de mejorar las condiciones materiales del campesinado indígena, terminó recurriendo, para lograr dicho objetivo, a elementos profundamente arraigados en la cultura nahua. Así, recuperó la faena, entonces llamada “labor social”, que involucraba a los socios en las actividades de construcción y reparación predial de la misma Tosepan, pero también en actividades diversas, como la apertura y reparación de caminos, entre otras. Además, se metió en los sistemas de cargos de las comunidades, apoyando con recursos las fiestas tradicionales, sea en mayordomías o en padrinazgos. Pero además también los cargos al interior de la UPPS y luego de la Tosepan Titataniske se inscribían en cargos sociales rotativos. A lo largo de los años ochenta, la cooperativa se transformó en la principal instancia de solución de problemas comunes, tratando prácticamente de todos los aspectos de la vida en las comunidades indígenas.

A finales de los años ochenta, la cooperativa enfrentó un profundo problema económico, iniciado por la caída brusca de los precios del café y por la supresión de las políticas de apoyo gubernamental al campo, ambos reflejos de la neoliberalización de la política económica del gobierno Salinas de Gortari, y por una helada que destruyó gran parte de los cafetales. Así,

“La bonanza del café se terminó a fines de los ochenta, cuando se cancelaron los acuerdos económicos de la Organización Internacional del Café y los precios se cayeron como nunca. Pero además, el gobierno anunció que dejaba de acopiar y dar anticipos y que en poco tiempo el Inmecafé iba a desaparecer. Por si fuera poco en 1989 se presentó en la sierra una fuerte helada que malogró más de la mitad de la producción y dañó mucho los cafetales.

“Todos recordamos ese año como uno de los más difíciles para nuestras familias. Sin cosecha, sin precio y con cafetales muertos, teníamos por delante mucho

trabajo y ningún apoyo de fuera. No contábamos más que con nuestras propias fuerzas y con la *Tosepan*” (Bartra, Cobo y Paredes, 2004:53).

Para Beaucage (2014), los años de 1989 y 1990 marcan el cierre de un ciclo comenzado en los años setenta. Después de renegociar la deuda derivada de un préstamo con el Fonaes²⁴ a través del Banco de Oriente para poder comprar la producción de los socios, la cooperativa decidió diversificar sus actividades, logrando sobrevivir a la crisis del café de 1989 y fortalecer su presencia económica y política.

Entre 1980 y 1989 es cuando la cooperativa sufre la mayor ampliación territorial de su historia. Durante los años noventa, lleva a cabo un proceso paulatino de diversificación productiva, de desarrollo de técnicas propias y de actuación en áreas culturales, lo que permitiría a la organización depender menos de instancias externas a ella misma. Así,

“En 1989 nos dimos cuenta de que no es bueno depender mucho de un solo producto, y menos de uno como el café que se cultiva para vender y va a un mercado que no controlamos. Ese año aprendimos que no hay que poner todos los huevos en la misma canasta.

“La crisis nos enseñó que era necesario dejar el monocultivo del café y diversificar nuestra producción. [...] Así, además de cafetos, decidimos producir plantas de otras especies [en los viveros de la cooperativa] como la canela, la nuez de macadamia, la pimienta y el zapote mamey. El cedro rojo, el cedro rosado y la caoba los hemos estado propagando con el sistema de *cooper block* o de contenedores para impulsar la reforestación de la zona; y la flemingia para la conservación y mejoramiento de los suelos.

“Con este sistema producimos diez veces más plantas en el mismo espacio que con el sistema tradicional y abarataremos nuestros costos de producción y de acarreo. Los cooperativistas encargados del vivero han desarrollado mucho su inventiva practicando micro-injertos que reducen los tiempos de producción de plantas. Los cítricos normalmente tardarían seis años en dar frutos, pero injertados sólo tardan dos, y la Macadamia en vez de en ocho, ensaya en tres. Gracias a este vivero hemos avanzado en reforestar la zona con frutales y árboles de maderas preciosas, además de tener una fuente de ingresos que rompe un poco la dependencia hacia el café” (Bartra, Cobo y Paredes, 2004:54).

²⁴ Fondo Nacional de Empresas en Solidaridad.

Por un lado, se buscaron alternativas productivas al interior de la misma agricultura, tratando de tecnificar los cafetales. Sin embargo, la desvalorización del mercado del café, a lo largo de los noventa, imposibilitaba a los socios comprar los insumos químicos para la producción. Por otro, la producción orgánica apareció como una alternativa, aunque el mercado no fuera capaz de absolver completamente la producción local. En este sentido, afirman los testimonios,

“Al grano que se cultiva sin agroquímicos se le llama orgánico, mientras que las redes de compradores solidarios se conocen como mercados justos. Desde el año de 2000 en la *Tosepan* estamos trabajando por producir café sin sustancias tóxicas y por certificar nuestro sistema cooperativo, pues de esta manera no sólo conservaremos mejor nuestros recursos naturales y entregaremos un producto saludable, sino que también estaremos en posibilidades de conseguir mejores precios [...].

“La crisis nos obligó a diversificarnos, pero también nos hizo ser más cuidadosos en el cultivo del café. Antes desperdiciábamos todo, hoy aprovechamos también los subproductos como la pulpa y el mucílago. Con la pulpa producimos hongos comestibles y abonos orgánicos. Del mucílago o miel de café estamos extrayendo alcohol” (Bartra, Cobo y Paredes, 2004:60-61).

También en 1989, durante la misma crisis del precio del café, cafeticultores de todo México deciden formar una agrupación propia del sector: la Coordinadora Nacional de Organizaciones Cafetaleras, la CNOC. Volviéndose un espacio de vinculación organizacional y de foro de discusión y encuentro para los cafetaleros, la CNOC es hoy una de las organizaciones campesinas más importantes del país. Entre sus acciones está, por ejemplo, haber conformado, en 2002 y junto a otras organizaciones campesinas, el movimiento nacional “El Campo no Aguanta Más”, en defensa de los pequeños agricultores en el país.

La cooperativa, desde su inicio, estuvo involucrada en los mejoramientos de infraestructura de la región, abriendo y reformando caminos y puentes, además de tendidos de electricidad y tuberías, facilitando el acceso a las comunidades y de estas a servicios. Al principio, dicho trabajo era efectuado a través de las faenas, los trabajos colectivos de mejoramiento de espacios comunes. Con la crisis de 1989, la ampliación del programa de construcción, posible también debido a acuerdos con instancias públicas, se

volvió una fuente de renta importante para las familias, en la medida que generó muchos empleos, y para la organización.

“La construcción de caminos por la Organización fue todo un éxito, pues además de dar empleo, los trabajadores se planeaban con la participación de la gente. Lo más importante fue que gracias a este programa comenzamos a romper el aislamiento de las comunidades, que por estar mal comunicadas eran presa fácil de los acaparadores y coyotes [...].

“Sin embargo, en 1997 el gobierno del estado de Puebla ya no estuvo dispuesto a que nuestra Cooperativa siguiera pavimentando y arreglando caminos, pues ‘no sabíamos hablar como contratistas’. Con la deuda ante el Fonaes a cuestas, nos urgía trabajar. Pero lo único que conseguimos fue un contrato en Chiapas. La idea no nos gustaba, pues la maquinaria era para hacer obras en nuestra región y darle empleo a los compañeros, pero no nos quedó más remedio que aceptar.

“La historia acabó mal. Nuestra fuerza está en la gente, que trabaja con ganas, pues además de ganar un salario las obras también le benefician. Pero en el sureste, y operando como una constructora más, nos quedamos sin lo más importante: nuestra gente. Por si fuera poco los contratos que nos dieron en Chiapas eran malos y pronto empezamos también a tener pérdidas. A la postre, para pagarle a Fonaes tuvimos que rematar nuestro equipo, y aún así todavía no salimos con la deuda.

“El final fue triste, pues perdimos nuestra maquinaria, pero nos queda la satisfacción de tener una región mejor comunicada que las otras sierras de Puebla y que la mayoría de las zonas cafetaleras del País. Y estando mejor comunicados sentimos que somos más libre” (Bartra, Cobo y Paredes, 2004:63-65).

En 1992, la cooperativa sufre un importante desgarre. Un grupo de mujeres que formaban parte de la Comisión Regional de Artesanas deciden deslindarse de la organización y fundar la Sociedad de Solidaridad Social *Maseualmej Mosenyolchicahuani*, “las mujeres que juntas se hacen fuertes”. Por un lado, existía una diferencia entre los asesores de la cooperativa Tosepan y las asesoras, miembros del Centro de Ayuda al Desarrollo entre Mujeres, de la Comisión de Artesanas. Según Mejía Flores (2010), había un mal manejo de las cuestiones de género al interior de la cooperativa que motivaron la escisión, sobretudo elementos vinculados a aspectos patriarcales de la cultura tradicional. Bartra, Cobo y Paredes (2004:104), a partir de los testimonios, afirman que “Las asesoras decían que la Cooperativa no valoraba la participación femenina y que a la Comisión de mujeres se le

imponían decisiones de la Asamblea General donde predominan los hombres, sin que ellas estuvieran convencidas.”

Rufina Villa Hernández, una de las protagonistas de lo que Mejía Flores (2010) llama de feminismo indígena de Cuetzalan, dice, en una entrevista cedida a Pierre Beaucage en 2011, que las mujeres habían recibido un financiamiento para construir la Casa de la Mujer Indígena y temían que los recursos se perdieran o fueran absorbidos en otras áreas de la cooperativa, en aquel entonces aun pasando por enormes problemas financieros. El desligamiento de las mujeres de la *Maseualsiamujer*, como son conocidas, de la cooperativa fue un episodio difícil, y la relación entre las dos organizaciones se mantuvieron tensas por muchos años. Actualmente, y después de haber cooperado en diferentes momentos políticos, las dos organizaciones son parte fundamental del Consejo *Tiyat Tlali* (“Tierra Tierra”, en totonaco y en náhuatl, respectivamente) en la defensa del territorio y de la Sierra Norte de Puebla frente a las amenazas de los megaproyectos.

En 1997 surge la cooperativa de acopio y comercialización. Según los testimonios recabados por Bartra, Cobo y Paredes (2004:59), “Durante los años malos del café la pimienta fue nuestro sustento, tanto de los productores que cosechamos las dos cosas, como de la organización. Por eso, en 1997, decidimos formar una nueva figura para acopiar y comercializar tanto el café como la pimienta, que es la Cooperativa *Maseual Xicaualis* (Fuerza Indígena).”

En la década de los noventa, la organización asume la idea indígena de “vida buena” o *yeknemilis*, en lengua náhuatl, como su parámetro de bienestar. En este sentido, el mejoramiento de las condiciones de vida gana una guía claramente indígena y asociada a las prácticas comunitarias e identitaria *maseual*. Esto implicaba, entonces, una ampliación de las actividades organizativas más allá de la esfera de la producción en materia de economía campesina. Así, a partir de 1995, especialmente,

“[...] en la *Tosepan* hemos trabajado para ser cada vez más autosuficientes.

“Deseamos ser autónomos del gobierno en créditos, en asistencia técnica, en insumos para la producción agropecuaria, en abasto, en educación y en capacitación.

“También queremos depender menos del mercado controlado por comerciantes y acaparadores que se aprovechan de nuestra necesidad y nos venden caro, y para esto buscamos producir nuestros propios alimentos saludables y baratos.

“Pero también necesitamos recuperar lo que la pobreza y la necesidad nos han ido arrebatando: nuestro idioma, nuestra historia, nuestras costumbres, nuestros conocimientos, las tradiciones de nuestros pueblos” (Bartra, Cobo y Paredes, 2004:67).

Sumado a lo antes dicho, las políticas de neoliberalización de la economía, constantes a lo largo de los años noventa, y la relación de intercambio desfavorable para los productos primarios permiten que, ya en el año 2000, la mayoría de las familias de la zona rural cuetzalteca ya no sacaran de la agricultura el grueso de sus recursos. El sector de comercio y servicios creció en importancia y la cooperativa Tosepan decidió incursionarse en él. Es para atender a una buena vida nahua y también para cubrir a las necesidades económicas de las familias que surgen las cooperativas de turismo alternativo, medicina tradicional, el centro de formación, la cooperativa de ahorro y crédito y etc.

En el año 2003, se inaugura el Centro de Formación *Kaltaixpetaniloan*. Actualmente el centro funge como el espacio central de la cooperativa; “su corazón” (Bartra, Cobo y Paredes, 2004:73). Si bien el Kalta surge para atender las necesidades de continúa formación de los socios, actualmente es mucho más que eso: a su interior se reúne el Consejo Administrativo, se llevan a cabo talleres y pláticas, se realizan fiestas y los tianguis orgánicos. Es en este sentido que Aguilar Ayón (2013) habla del Kalta como el gran parte aguas de la historia de la cooperativa: hay un antes y un después del Kalta.

Del año de 2004 hasta la fecha, la cooperativa se encuentra en lo que sus socios llaman período de “consolidación”. En él, las cuestiones productivas y la preocupación por una base económica fuerte se suman a la importancia ascendiente concedida a cuestiones de corte cultural y comunitario. En este sentido, la cooperativa busca cumplir con los siguientes objetivos:

1. Lograr que los socios tengan una vivienda digna y que satisfagan sus necesidades;
2. Fortalecer áreas de negocios rentables que permitan dar empleo y mejorar los ingresos de los cooperativistas;
3. Dar oportunidad a las familias de los socios para que desarrollen sus capacidades individuales y colectivas;
4. Rescatar, conservar y revalorar los conocimientos y principios de las culturas náhuat y totonaca;
5. Crear espacios de reflexión que permitan la convivencia de hombres y mujeres en equidad;

6. Aprovechar los recursos naturales de la región de forma racional para heredarlos en mejores condiciones a nuestros hijos y nietos;
7. Defender el territorio en donde viven las familias de los socios.

De forma general, es posible decir que la cooperativa está involucrada en procesos materiales, políticos y culturales que permitan el bienestar de sus socios. En este sentido, el punto 7, agregado entre los objetivos del movimiento cooperativista en el año de 2014, es especialmente importante frente al contexto de despojo actualmente vivido en América Latina, en México y también en la Sierra Norte de Puebla, en el que megaproyectos amenazan el territorio.

Entendido como espacio de reproducción biológica de un grupo humano y de supervivencia cultural de formas alternas de conceptualizar el mundo, el territorio es un espacio en disputa. En el caso de la Sierra Nororiental de Puebla, la disputa inicia cerca de diez años atrás, con la llegada de empresas mineras, que tenían otorgadas cerca de 56 mil hectáreas en concesión para la exploración de minerales, y de hidroeléctricas en ocho concesiones en diferentes ríos de la región. La cooperativa se ha involucrado en la lucha por la defensa de la Sierra Norte de Puebla en la medida en que cree que el cumplimiento de los demás objetivos planteados se vuelve imposible cuando los socios pueden, en cualquier momento, verse despojados de sus tierras, de sus fuentes de recurso e incluso expuestos a elementos contaminantes y tóxicos, entre otras cosas. Se sostiene, además, que la existencia misma de la organización, así como la buena vida cooperativista, depende de la conservación de su territorio.

La lucha por el territorio junta a diferentes colectivos y organizaciones serranas alrededor del Consejo *Tiyat Tlali*, hoy el mayor responsable por las acciones, todas pacíficas y consensadas, en defensa del territorio. En este sentido, Beaucage (2014) argumenta que estamos presenciando el nacimiento de un tercer grande movimiento indígena en la Sierra, después del movimiento agrarista por la posesión de la tierra en los setentas y de los movimientos organizativos productivistas de los ochentas, que es el origen de la Tosepan, por ejemplo.

En el año de 2008, en el aniversario de treinta años de la organización, se forma la Unión de Cooperativas Tosepan (UCT), agregando a las cooperativas que nacieron de la insignia Tosepan bajo un mismo régimen asociativo. Actualmente la cooperativa cuenta con más

de veinte y dos mil socios, y funciona con un nivel de autonomía y autosuficiencia bastante amplio.

Así y recurriendo a la palabra de algunos de los socios,

“Si queremos resumir las trayectorias de nuestra organización, podemos decir que se inicia como un movimiento reivindicativo articulado con las necesidades económicas básicas de los campesinos indígenas. Nos enfrentamos entonces con los intereses de la burguesía local, pero pudimos contar con asesores y con una alianza con sectores modernizantes del Estado federal mexicano. La crisis de 1989 determinó una reorientación profunda de las políticas del Estado que se retiró, dejando el campo libre a ‘las fuerzas del mercado’ nacionales e internacionales. En este nuevo contexto, la Tosepan Titataniske se transformó con el tiempo en una organización cooperativa multifuncional, la UCT, ampliando progresivamente sus funciones económicas. Mucho más allá de lo económico, la organización ha proporcionado un empoderamiento real de los campesinos indígenas. Son ellos quienes deciden democráticamente en las asambleas de sus orientaciones y la gran mayoría de su personal es indígena. La demostración más reciente de nuestra nueva fuerza a nivel regional es nuestra participación como protagonista en el Comité de Ordenamiento Ecológico de Cuetzalan (2010). ¡Pero aún queda mucho por hacer!” (González Álvarez et al., 2013:83).

Logros

La Tosepan figura entre las principales sociedades cooperadas de México. El nivel de reflexión y de práctica que han alcanzado sus socios hace de ella un espacio privilegiado para la construcción de alternativas a lo hegemónico desde su propio proceso organizativo. La habilidad de gestión de la organización ha promovido procesos de acción colectiva que, destinados a satisfacer las necesidades que difícilmente podrían ser cubiertas por la acción individual o de una familia de forma aislada, generan capacidades paralelas de carácter diverso.

De forma general, la Tosepan ha logrado armonizar la producción con el cuidado hacia la persona y el entorno. Este elemento da pauta para fundamentar una conciencia social y medioambiental entre los socios, a partir de la cual se desarrollan los proyectos transversales de soberanía alimentaria, trabajo, capacitación, desarrollo técnico y educación, entre otros.

La autogestión de las soluciones a los problemas percibidos por los socios, manifestado por la insignia “protesta con propuesta” (Albores, 2013), da lugar a prácticas sostenidas en el arraigo y la pluralidad cultural (mestiza, totonaca y nahua), además de un trabajo constante de valoración del conocimiento local en el manejo de los recursos naturales de la región.

La cooperativa, después de más de treinta años de funcionamiento, ha logrado dar voz a quienes no la tenían, elevando la autoestima y la seguridad de los socios a partir de una conciencia colectiva de que organizarse hace la fuerza. En este sentido, la organización y el cooperativismo por ella representado son vistos como una forma de vida; es por esto, entre otras cosas, que los socios se sienten como una “gran familia”²⁵. Los problemas de los socios deben tratar de ser atendidos por la misma organización de forma integral; el sectorizar las soluciones, haciendo la organización gremial, podría contrarrestar su fuerza.

Para finalizar, existe entre los cooperados y en el discurso de la organización elementos propiamente radicales, revolucionarios. Se trata de una visión de que la utopía no es irrealizable, sino todo lo contrario, que el vivir por la utopía es lo que permite imaginar un mundo diferente y construirlo; “el vivir de utopía permite llegar lejos.”

Así,

“En este poco más de un cuarto de siglo [1977-2004] la *Tosepan Titataniske* ha tenido momentos buenos y momentos malos. Hemos crecido y madurado, pero también hemos sufrido caídas y cometido errores. Tropiezos que, sin embargo, fueron útiles, pues de ellos aprendimos mucho” (Bartra, Cobo y Paredes, 2004:16).

²⁵ Discurso repetidas veces escuchado de socios, en asambleas de la organización y entre el personal administrativo y asistentes de la cooperativa.

La formación histórica de Tosepan Kalnemachtiloyan

El panorama educativo del municipio cuetzalteca

Las escuelas de la red pública de Cuetzalan del Progreso están inscritas a la Subcoordinación de Desarrollo Educativo número 14, perteneciente a la Coordinación de Zacapoaxtla. El estado de Puebla está dividido en diecinueve coordinaciones educativas.

En el municipio cuetzalteco funcionan, actualmente, cuarenta y dos instituciones de nivel preescolar, todas pertenecientes al sistema de educación indígenas. En ellas estaban registrados, en el año de 2002, 1886 infantes. Uno de los principales retos que enfrenta el preescolar en el municipio es la asistencia bastante irregular de los niños y niñas. Entre las razones para ello, se señalan la distancia entre sus casas y la escuela, la inestabilidad del clima y el gasto que implica a las familias escolarizar a sus infantes.

A nivel de primaria, operan dos sistemas de educación en el municipio: el de educación indígena y el de educación regular, también llamado “formal” en las comunidades de la región. Actualmente, funcionan setenta y un escuelas de educación primaria, treinta y tres de ellas bajo el sistema de educación indígena y treinta y ocho en el sistema regular. En 2002 eran 6249 los alumnos inscritos a dichas instituciones, siendo que cerca del 40.5% acuden a las escuelas indígenas, y el 59.5% asisten al sistema regular.

En dos de las comunidades del municipio se ubican albergues, antes pertenecientes al INI y ahora parte del Programa de Apoyo a la Educación Indígena de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). Éstos alojan a infantes que acuden a la primaria cuyas casas se ubican lejos de la escuela. También ahí reciben alimentación y supervisión de personas encargadas de los albergues.

Hablaremos del caso de Junta Auxiliar de San Miguel Tzinacapan para evidenciar algunos retos a la educación primaria en las comunidades del municipio. En dicha Junta se ubican nueve escuelas primarias, de las cuales cinco son parte del sistema de educación indígena. Para el año de 2002 estaban registrados 1041 infantes en las escuelas de la Junta. De ellos, 24% asistían a escuelas del sistema indígenas, mientras que el 76% acudían al sistema regular. Los datos indican, así, que las escuelas del sistema de educación indígena albergan tan solo $\frac{1}{4}$ de los infantes inscritos, aunque dichas escuelas sean mayoría. Es decir, $\frac{1}{4}$ de los infantes están en cinco escuelas, mientras que $\frac{3}{4}$ acuden a cuatro escuelas. La razón de ello es, en especial, la ubicación de las escuelas y el tamaño y

cantidad de plazas de las mismas. Las escuelas regulares están ubicadas en zonas más pobladas y de más fácil acceso, además de que cuentan con espacios más amplios, más docentes y más plazas para los alumnos; es decir, más recursos.

En San Miguel Tzinacapan,

“La escuela primaria [...] tiene una larga tradición. La enseñanza primaria se inició en 1920, con un solo maestro a cargo de 23 alumnos. El maestro, en ese tiempo, era pagado por la comunidad y las clases se pasaban en algunas casas particulares. En 1929 se inicia la escuela de niñas con 31 alumnas. Las clases ya se tienen en locales propios para las dos escuelas, y pasan a formar parte del sistema de educación oficial obligatoria. En 1941 se forma el primer Comité Pro-Educación y se inician los trabajos para la construcción del Palacio-Escuela [donde actualmente funciona la sede de la Junta Auxiliar]. En 1948 llega al pueblo el profesor Raúl Isidro Burgos, jefe de la Misión Cultural Rural, quien trajo una función de cine sonoro que duró cuatro días. El 29 de Septiembre de 1949 se inaugura el Palacio-escuela. La primaria funcionó en este edificio por más de 25 años [...]. Desde 1952 empezó a funcionar como primaria completa. En 1974 hicieron las gestiones para la construcción del actual edificio donde funciona la primaria [...]” (Antequera Durán, 2004:103).

A nivel de Secundaria, funcionan en el municipio treinta y tres establecimientos, de los cuales treinta pertenecen al sistema de telesecundarias y se ubican en las comunidades. En ellas se registraron, en el año de 2002, una cantidad de 2669 estudiantes. En la cabecera municipal, Cuetzalan, se encuentran funcionando otras dos instituciones, siendo una de ellas una Secundaria General, que contaba en 2002 con 571 alumnos, y una institución privada, el Instituto Patria, que cuenta con 30 estudiantes. En una de las comunidad hay, además, una secundaria técnica con 72 estudiantes.

El sistema de telesecundarias, ampliamente difundido en el municipio,

“[...] consiste en que las clases son transmitidas por televisión vía satélite. En cada establecimiento se cuenta con una antena que capta la señal y en cada aula se tiene un televisor del cual los estudiantes deben seguir la clase. Además cada estudiante cuenta con libro de ‘conceptos básicos’ y una ‘guía didáctica’. Cada grupo tiene un maestro para las once materias. Los periodos de clase son de 50 minutos. Una parte del periodo se debe dedicar a atender la clase transmitida y otra a las aclaraciones que pueda hacer el maestro” (Antequera Durán, 2004:104).

Aunque el sistema telesecundarias permita que jóvenes de comunidades más aisladas tengan acceso a la educación secundaria, también acá existe una profunda inadecuación de los contenidos y de las prácticas escolares. Los programas transmitidos tocan de forma superficial una serie de conocimientos desconectados de la realidad inmediata de los jóvenes, por un lado. Por otro, la actuación del maestro presencial tiende a ser pedagógicamente pobre. Sin embargo, habrá que señalar que el sistema de telesecundarias permite una mayor apropiación de comunidades sobre su proceso de escolarización, permitiendo la construcción de procesos otros. Un ejemplo de eso es la Telesecundaria Tetsijtsilin, ubicada en San Miguel Tzinacapan, de la cual hablaremos más adelante.

La cobertura a nivel medio superior en el municipio cuetzalteco ha venido creciendo constantemente desde la mitad de los años noventas, pero aún falta mucho por hacer. Actualmente hay bachilleratos en seis de las ocho Juntas Auxiliares del municipio, pero la mayoría de los estudiantes de este nivel está concentrada en la cabecera municipal, en el Bachillerato Industrial Técnico y de Servicios, el CBTIS, que contaba en 2002 con cerca del 40% de los estudiantes a este nivel, y en el Bachillerato Díaz Ordaz, que contaba con 23% de los estudiantes del municipio. Las instituciones presentes en las comunidades cuentan con cantidades reducidas de estudiantes entre otras cosas por los gastos económicos que representa a las familias indígenas campesinas.

También el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) tiene presencia en el municipio. En este sistema se encuentran veinte y ocho preescolares, dieciséis primarias y tres telesecundarias, y se atienden más de cincuenta comunidades. La razón de ser del Conafe es poder llevar el servicio educativo del Estado a lugares donde no hay escuelas regulares o indígenas: las comunidades más marginadas y de más difícil acceso. Para que pueda operar debe contar con por lo menos cinco alumnos y un máximo de veinte y cuatro por grupo. Los educadores que trabajan con la institución son jóvenes que han concluido secundaria o bachillerato. Después de recibir una capacitación intensiva de tres meses, estos jóvenes son enviados a ocupar el cargo de “Instructores Comunitarios” en escuelas del Conafe.

Los educadores asociados al Conafe deben permanecer en la comunidad que atienden de lunes a viernes, además de desarrollar actividades comunitarias y colaborar en la misma con lo que sea posible. La comunidad, por su parte, es la encargada de brindar alimentación y hospedaje al instructor.

Aunque cuente con un programa de educación diferenciada para los pueblos indígenas, el “Programa de Atención Educativa para los Pueblos Indígenas” (PAEPI), en el Conafe la comprensión de “indígena” termina recurriendo a una visión estandarizada y estereotipada. El PAEPI distribuye una imagen generalizada, romantizada y retrospectiva del indígena, pasando por encima de las especificidades de cada uno de los pueblos para construir una figura unitaria. Según Montes Oca (2001), esto tiene que ver con la necesidad de legitimar y reproducir el orden político del multiculturalismo neoliberal profundamente racista, más que con la atención de las verdaderas necesidades de los pueblos indígenas.

En la década de los noventa, la población consideraba, según Schmelkes (1997), que el principal servicio con el que contaban era la educación, mientras que los más necesarios eran la electricidad y el agua. Afirma la autora que “El 20% de la población de entre 6 y 14 años de edad es analfabeta. En esta misma condición se encuentra 35% de la población mayor de 15 años, mientras que un tercio de la población adulta nunca asistió a la escuela” (Schmelkes, 1997:57).

Una de las causas del analfabetismo se relaciona con una deficiencia de cobertura, reflejo del hecho de que muchas de las pequeñas comunidades no ameriten, bajo los criterios de la Secretaría de Educación, una escuela propia. Sin embargo, estas comunidades cuentan con niños y niñas en edad escolar, quienes deben superar la distancia geográfica, las dificultades climáticas e implicaciones económicas para asistir a escuelas en otras comunidades.

Existe un alto grado de inasistencia escolar, dado que menos de la mitad de los niños asisten al preescolar, y solamente una cuarta parte de la población en edad escolar acude a la primaria. Sumado a eso, los índices de deserción en primaria son altos debido, sobretudo, a las deficiencias económicas. La situación patriarcal de la estructura social del municipio implica que muchas niñas abandonen la escuela en los primeros grados de primaria. No es anómalo encontrarse con afirmaciones de que las mujeres sólo necesitan saber leer y escribir en lo mínimo, razón por lo cual el tercer año de primaria es el límite para muchas de ellas. Además, “[...] el currículo de la escuela primaria no se adapta a las características culturales de la región, lo cual ocasiona un ‘choque cultural’ en los niños al entrar a la escuela, y prefieren abandonarla” (Schmelkes, 1997:58).

Aunque gran parte de las escuelas cuenten con servicio de agua entubada y electricidad, muchas carecen tanto de materiales escolares como de mobiliario adecuado para su funcionamiento. Todas son multigrado y muchas de ellas, unitarias. Si bien no todas las escuelas bilingües cuentan con todos los grados, las mismas son valoradas positivamente por las comunidades en que se ubican. Los maestros tienen, generalmente, escolaridad media superior completa y son miembros de las comunidades en que trabajan, donde gozan de una posición de respeto: son las autoridades intelectuales de muchas comunidades.

Los antecedentes

Como un primer antecedente indirecto a la formación de *Kalnemachtilyan*, habrá que señalar la importante actuación del “Proyecto de Animación y Desarrollo, A.C.” (PRADE), formado por los cristianos comprometidos de los que hablábamos, a través de diferentes proyectos de corte cultural y educativo, sobretodo en San Miguel Tzinacapan.

Según Antequera Durán (2004:112-113), el PRADE

“[...] se inició en 1973, gracias a la iniciativa de un grupo de profesionistas y religiosos mestizos que conformaron un equipo con la participación de jóvenes de la comunidad de San Miguel Tzinacapan. El trabajo del PRADE se desarrolló en el ámbito de la producción agropecuaria, la organización comunitaria, la promoción de la cultura y el desarrollo de experiencias educativas. En el campo organizativo impulsaron la creación de cooperativas agropecuarias en distintas comunidades de la región, una sociedad de producción de artesanías, una clínica rural. En el campo de la producción se desarrollaron varios proyectos como la construcción de un beneficio de café. En cuanto al impulso a la cultura local destaca la creación de un Taller de Tradición Oral, que hizo posible la recopilación de cuentos, leyendas y de gran parte de la historia oral de la comunidad de San Miguel. Este taller al mismo tiempo promovió el uso y la escritura de la lengua náhuatl. En el ámbito educativo PRADE promovió muchas experiencias pedagógicas y productivas [...]”

Entre los proyectos educativos impulsados por el PRADE, se destacan dos, ambos ubicados en la comunidad de San Miguel Tzinacapan: el preescolar *Chankonemeh* y la Telesecundaria *Tetsijtsilin*. El primero de ellos hizo posible una educación preescolar fundamentada en una fusión del método Montessori con los métodos educativos

culturales y lingüísticos tradicionales del contexto nahua. Si bien el proyecto ya no sigue funcionando, principalmente por condiciones económicas y por la presión de la SEP, la actuación de los y las maestras involucradas en el proyecto ha impactado en mucho la forma como la familia se vincula a la educación escolarizada. Al mismo tiempo, los maestros han ganado un rol fundamental en la comunidad, gozando de un prestigio enorme que hace que, desde distintos proyectos, sigan influyendo en el contexto formativo y cultural de San Miguel Tzinacapan. El preescolar *Chankonemeh* es sustituido por un preescolar conducido directamente por el sistema de educación indígena de la SEP.

El segundo proyecto, la Telesecundaria *Tetsijtsilin*, ha sido fundamental en el desarrollo de una educación alternativa culturalmente pertinente en la región. A dicha institución acuden alrededor de 250 estudiantes, la mayor parte de ellos originarios de la misma comunidad de San Miguel Tzinacapan, pero también de otras comunidades, como Ayotzinapan, Tonalix, Xaltipan y Cuetzalan. Con más de treinta años de trayectoria, la escuela es valorada en la comunidad porque, entre otras cosas, inculca en los jóvenes la valoración de la cultura y de la lengua propia. Seguiremos el testimonio de González Álvarez (2012:64-67), egresado de *Tetsijtsilin* y actualmente responsable del Centro de Formación *Kaltaixpetaniloan* de la Tosepan, sobre la Telesecundaria:

“Cuando aún estudiaba en la primaria sentía un gran anhelo por ser alumno de Tetsijtsilin, a mi corta edad me atraían las obras de teatro que presentaban los alumnos más grandes de la escuela, su alegría, la posibilidad de expresarse. El tener este deseo dejaba percibir una escuela accesible, en donde los alumnos no sólo eran quienes callaban y escuchaban.

“Siempre he sostenido que los espacios educativos que más he disfrutado son el preescolar “Chankonemeh” y posteriormente “Tetsijtsilin”. Siento obligación moral de pedir disculpas a mis maestros de la primaria, pues no guardo un recuerdo extraordinario de aquel espacio; comprendo a la distancia que ellos seguían fielmente un modelo educativo, y mientras cumplían cabalmente con el sistema, convertían en isla el espacio educativo dentro de la comunidad.

“Algunos de mis compañeros de la primaria se privaron de la oportunidad de ir conmigo a la telesecundaria porque sus padres no creyeron en nuestra escuela, quizá pensaban que una escuela en donde se hablara el español o en donde se vistiese como koyomej [mestizos] era asegurar un mejor futuro a sus hijos. El tiempo es quien nos da la razón y sigo pensando que es urgente que los espacios

en donde se formen las nuevas generaciones brinden un ambiente de dignidad y respeto para nuestras raíces indígenas.

“En este momento puedo resaltar algunas de las cosas que contribuyeron, creo yo, a mi crecimiento como persona en mi paso por la telesecundaria: las *guardias* que se llevaban a cabo las miro a la distancia como una oportunidad para fortalecer la confianza en uno mismo y para ejercer la responsabilidad de cuidar por una semana las instalaciones de toda la escuela, y al mismo tiempo apoyar a los compañeros para que tomaran sus clases puntualmente.

“[...] Realizar *actividades agrícolas* era una oportunidad para seguir en contacto estrecho con nuestra Madre Tierra. Hoy valoro los grandes conocimientos de mi padre, lamento todo lo que me privé de él, cuánta sabiduría tenía mi padre y qué triste para mí el recordar que algunas veces no quise acompañarlo al campo mintiéndole, poniendo como pretexto que tenía mucha tarea.

“Quiero compartir también que en el último año en Tetsijtsilin tuvimos la oportunidad de compartir a la nueva generación lo que a nosotros se nos había brindado, con la experiencia llegó también el dolor al pensar en que cada día que transcurría era un día menos en la escuela que se había convertido también en refugio y casa [...]

“Me duele [...] cuando escucho que llega un maestro que desconoce todo lo que encierra este espacio en donde las piedras suenan [Tetsijtsilin en náhuatl significa justamente eso, “piedras que suenan”], me da tristeza pensar la llegada de un profesor con la única idea de cobrar la quincena, peor aún, que llegó por ser compadre del charro. Confío, sin embargo, en que Tetsijtsilin está vivo y cambia la vida de las personas, como lo ha hecho con nosotros. Las clases en náhuatl que nos impartían han sido una de las herencias más fuertes que recibí en mi escuela [...], el valor que otorgo a mi lengua es también producto de aquellos años en donde aprendí lo importante que era defenderla [...].

“Haber tenido la fortuna de estudiar en Tetsijtsilin para mí constituye uno de los puntos más trascendentales de mi vida, gracias a esto hoy puedo comprender situaciones y necesidades en el espacio en donde colaboro [...].

“En Tetsijtsilin recibí una gran dosis de los que significa la libertad en sus diferentes manifestaciones quizá por eso hoy estoy en la Casa donde se abre el espíritu [el *Kaltaixpetaniloan*].”

En este sentido, *Tetsijtsilin* se muestra un proyecto pionero en la reinención de lo que significa escolarizarse en un contexto indígena nahua. Para *Kalnemachtiloyan*, es inspiración en cuanto a proceso pedagógico. Así, su experiencia como escuela sirve de referente para lo que se plantea desde la escolarización en el modelo Tosepan. Por otro lado, *Tetsijtsilin* ha venido formando generaciones de jóvenes sanmiguelenses que, actualmente, desempeñan funciones determinantes en la direccionalidad como comunidad, municipio y pueblo indígena. Muchos han asumido cargos públicos, mientras otros tantos han fungido como participantes fundamentales en las distintas organizaciones indígenas. En Tosepan, son muchos los cooperativistas que asumen cargos directivos y que son egresados de *Tetsijtsilin*. Para *Kalnemachtiloyan*, sin embargo, es central que algunos de nuestros maestros sean egresados de dicha institución.

Otro antecedente fundamental es el Taller de Tradición Oral del CEPEC, una de las cooperativas impulsadas por el PRADE, pero que ya dejó de existir. Sólo para evidenciar la vinculación del Taller de Tradición Oral con el PRADE, casi la totalidad de los miembros del primero son o fueron parte del segundo, algunos de ellos maestros, sea de *Chankonemeh* o del *Tetsijtsilin*.

El Taller se ha dedicado a realizar trabajos de recopilación e interpretación de la tradición oral de la región, dando a conocer, en publicaciones, parte de los cuentos regionales, que son fundamentos de las reglas culturales que rigen el mundo nahua, y la historia de la región reconstruida a partir de testimonios, entre otras cosas. Además de eso, han ocupado un papel protagónico en la investigación y sistematización de la variante serrana y cuetzalteca de la lengua náhuatl; sus libros siempre son bilingües: en náhuatl y español.

Sin embargo, el principal antecedente de la formación de *Kalnemachtiloyan* es el Centro de Formación *Kaltaixpetaniloyan*, “La casa donde se abre el espíritu”. Como antes señalado, el Kalta surge de la necesidad de la cooperativa de contar con un espacio propio donde impartir los cursos de formación continua de los socios, así como los talleres, eventos especiales y momentos para compartir conocimientos. El Centro está formado no sólo de un edificio, sino de un complejo que incluyen “laboratorios productivos” como el huerto madre de café, la granja de lombricomposta, la bloquera y los beneficios de café y pimienta. “En él combinamos la educación para niños, jóvenes y adultos con la capacitación teórica y práctica sobre temas productivos, sociales y cívicos [...]” (Bartra, Cobo y Paredes, 2004:112).

La construcción y la inauguración del Centro fue un hecho celebrado por los cooperativistas. Su edificación tardó cerca de tres años y exigió mucho esfuerzo, tanto económico como físico, de los cooperativistas. “Desde hace mucho tiempo habíamos soñado con esto. Un sitio donde pudiéramos aprender y enseñar. Un lugar donde hubiera biblioteca, videoteca y otros materiales de información y [...] donde nos reuniéramos por un rato o por varios días para compartir conocimientos” (Bartra, Cobo y Paredes, 2004:112).

El mandato social que justifica la construcción del Kalta gira en torno a la necesidad de transferir conocimiento, al interior de la cooperativa, y contar con un espacio ideal para ello, pero también tiene que ver con la formación política. Los diferentes programas de alfabetización y capacitaciones, así como las prácticas reflexivas de las asambleas y cursos en general, también fomentan la educación cívica y política a partir de la práctica del movimiento cooperativista. Sin embargo, el mismo conocer implica relaciones distintas entre teoría y práctica según la forma de vida nahua. En este sentido,

“En la *Tosepan* casi todos somos indígenas y a través del *Kalta* aprendemos a valorar nuestras costumbres, a respetar nuestra cultura, a recuperar nuestra lengua. Porque en la sierra hay mucha discriminación y se desprecia la costumbre nuestra. En las escuelas regañan a los niños por hablar náhuatl y al final del año los que terminan deben llevar el uniforme, que es caro y no tiene que ver con nuestra tradición. También se han perdido las danzas de antes, pues los jóvenes se van a las ciudades y cuando regresan ya no les gusta bailar *xochipitsauat*. También las comidas donde se usan plantas silvestres de la zona se están perdiendo. Todo eso lo queremos conservar y recuperar a través del Centro.

“Nosotros aprendemos mejor con poca teoría, pero con mucha práctica. Por eso quienes venimos a capacitarnos aprendemos algo en los libros, en las computadoras, en los videos, en los salones de clase; pero aprendemos más en el huerto madre y en los módulos productivos. Nos interesa que quienes vengamos al *Kalta* a aprender en vivo, llevemos el encargo de transmitir lo aprendido a los demás compañeros para multiplicar los saberes. Así, nos capacitamos para luego capacitar a otros y se va haciendo una cadena que no nunca termina. Para la *Tosepan* la formación no acaba con un taller o una reunión, porque al recibir capacitación sentimos más necesidad de aprender y eso se convierte en el primer paso un cambio grande.

“Quienes más aprovecharán al Centro de Formación son nuestros hijos y los que a ellos sucederán, pues el *Kalta* les brindará la oportunidad para que se formen y se eduquen, mientras que en nosotros los adultos lo que se está dando es una reeducación y por lo mismo nos cuesta más trabajo. En el *Kaltaixpetaniloan* nos capacitamos para cambiar la forma de pensar, para cambiar la forma de ser, para mejorar la vida en beneficio de nuestras familias y comunidades” (Bartra, Cobo y Paredes, 2004:117-118).

En este sentido, podemos decir que la escuela *Tosepan Kalnemachtiloan* es una iniciativa que nace en un contexto de valoración de una educación propia y pertinente, pero que, además, cuenta con la experiencia de distintos procesos de escolarización de los cuales aprende y pueden fungir como espejo, como es el caso de la Telesecundaria *Tetsijtsilin*, por ejemplo. Además, un contexto más amplio de investigación y sistematización de la cultura nahua y del *maseualtajtol*, realizadas por investigadores locales, intelectuales indígenas, como es el caso del Taller de Tradición Oral, ofrecen herramientas que facilitan la operativización de una escolarización pertinente y de tener como Lengua 1 el náhuatl, misma en que se lleva a cabo el proceso de alfabetización de *Kalnemachtiloan*. Sin una lengua estudiada y sistematizada y una cultura interpretada, el proceso de construcción de *Kalnemachtiloan* hubiera sido mucho más difícil. No son raros los casos en que los intentos de construir una escolarización pertinente son obstaculizados por la dificultad de escribirse la lengua o de contar con materiales propicios para ello.

Por fin, la experiencia de los cooperativistas en el eje formativo de la *Tosepan* funge como elemento central en el proceso. Haberse involucrado en procesos de educación formal les dio a los cooperativistas un punto de partida organizativo desde el cual concretar un proyecto de escolarización infantil autónomo. En este sentido, el centro de Formación *Kaltaixpetaniloan* es pieza clave en la formación de *Kalnemachtiloan*.

Kalnemachtiloan: escolarización y mandato social

A partir de un estudio realizado por estudiantes de la Universidad Iberoamericana²⁶, se comprobó algo que los socios y los asesores de la *Tosepan* ya tenían claro: en la Sierra Nororiental de Puebla había un fuerte rezago educativo frente a la sociedad nacional, primero, y también frente a otras regiones con condiciones sociales semejantes; y que el

²⁶ No fue posible encontrar el documento o la fuente, razón por la cual no se cita autoría.

rezago era, en parte, consecuencia de la mala calidad y cobertura del sistema oficial de educación, cuya primera expresión de debilidad estaba en el preescolar. En este sentido, desde el preescolar, los estudiantes acumulaban deficiencias que se hacían sentir en los niveles que se seguían, lo que empeoraba, año tras años, el nivel de rezago de los niños y de las niñas.

El punto central en el preescolar estaba, sobretodo, en el hecho de que las familias de la región no veían la importancia de que los niños atendieran a dicho nivel, priorizando la asistencia de los infantes de nivel primaria. También acá la cuestión económica tiene peso: mantener un niño o una niña en el preescolar implica gastos importantes para el núcleo familiar.

Al mismo tiempo, las familias percibían, en aquellos infantes que asistían al sistema educativo oficial, un proceso de desarraigo de la identidad. Los padres y madres de familia, entonces, entendían el preescolar como una pérdida de tiempo y de esfuerzo y la escuela, en general, como un espacio de desarraigo.

No siempre este último punto, el desarraigo, es visto como algo negativo. Acordémonos del testimonio de González Álvarez (2012) sobre como muchos de sus compañeros de la primaria, en lugar de acudir a la Telesecundaria *Tetsitsijlin*, terminaron yendo a las Secundarias de la cabecera municipal entre otras cosas porque la educación es en español y más cercana al contexto nacional y mestizo. Sin embargo, en la cooperativa, muchas de las familias veían el desarraigo con preocupación en la medida en que los padres sentían sus hijos infelices con lo que eran, sobre todo los que migraban a los centros urbanos. El argumento era: “nos cuesta tanto, como campesinos e indígenas, poder mandar nuestros hijos a la escuela y, una vez formados, ya no les gusta su lengua, su gente y lo que son; migran y terminan en la parte periurbana de una ciudad como la de México o Puebla, sin condiciones reales de vida e infelices”.

Es en este contexto que se manifiesta y se concreta la necesidad de construir una escolarización funcional, “fuera del sistema capitalista” (Albores, 2013), que al contrario de fomentar un proceso de desarraigo cultural, funcione armónicamente frente a la identidad local y cooperativista, al mismo tiempo en que permitiera la reapropiación cultural; “que mantenga lo que somos”. El proceso de escolarización nace, entonces, con el claro mandato social de fungir como *locus* de una educación que se construya en armonía con la cultura local y la pertenencia a un colectivo organizado.

Por un lado, motivaciones personales llevaron a que los directivos y asesores de la cooperativa priorizaran la concreción de proyecto de escolarización, lo que le dio un lugar privilegiado entre las metas de la organización para aquellas fechas. Por otro, los ingresos obtenidos por la diversificación de la pauta productiva y por el funcionamiento de *Tosepantomin*, la cooperativa de ahorro, permitían que la organización contara con los recursos económicos suficientes para desarrollar y financiar el proyecto.

Tosepan Kalnemachtiloyan empieza a funcionar en el ciclo escolar 2006 como un preescolar. Por tanto, se decide llevar a cabo sus actividades en la casa sustentable modelo de la cooperativa, ubicada próxima al huerto madre. Dicha casa había sido la primera construida en el marco del programa de viviendas sustentables a fin de que los socios la conocieran y decidieran replicar el modelo en sus lugares. Actualmente, en dicho edificio funciona la dirección de la escuela y el comedor de primaria. En aquel entonces, fue donde empezó clases el primer grupo de primero de preescolar, cuyos miembros son ahora parte del grupo de Segundo de Secundaria.

Inspirados en la experiencia de *Chankonemeh*, el preescolar de San Miguel Tzinacapan donde habían estudiado muchos de los miembros del cuadro de la cooperativa, se decidió aplicar en *Kalnemachtiloyan* el modelo metodológico de María Montessori, fundado en el principio de la autonomía del infante. Por tanto, las maestras contratadas fueron enviadas a una escuela montessoriana en la ciudad de Puebla. Allí estuvieron un par de meses para aprender cómo llevarse a cabo el rol de Instructora Montessori. Luego, una maestra especializada en dicha metodología fue a trabajar a la escuela. Actualmente ya no se trabaja el método Montessori como tal en el preescolar. Como bien ha dicho nuestra asesora pedagógica, Ana Mary Rodríguez, Montessori no es lo mejor cuando se está tratando de construir una escolarización que fortalezca el colectivo. Para Ana Mary, ya era hora de que empezáramos a trillar la construcción de la metodología Tosepan, de corte claramente cooperativista.

Por otro lado, se identifica un grave problema nutricional y cultural en cuanto a la alimentación de los niños y de las niñas. Se enfrentaba la doble condición de obesidad y desnutrición, causados no sólo por las condiciones de marginación social, sino también por la introducción de alimentos chatarra en la región. La cooperativa entendió, entonces, que se estaba dando un proceso de secuestro del paladar, que se manifestaba incluso en el desdén hacia la alimentación propia de la zona. La propuesta que surge junto y como parte de proyecto de escolarización en materia de alimentación es justamente revitalizar

la cocina local, ofreciendo a los niños un desayuno diario basado en una dieta equilibrada y que al mismo tiempo rescate los productos de la región. Para la concreción del proyecto, se trabajó junto con los padres y las madres la propuesta de que ellos se encargaran de ofrecer a los niños su desayuno. En este sentido, a cada familia le toca dar de desayunar a todos los niños de la escuela una vez al mes, aproximadamente. El costo de eso, sin embargo, era bastante reducido en comparación con aquellos de las familias que deben alimentar a sus niños en escuelas oficiales. Así, al mismo tiempo en que representaba una reducción de costos para las familias, se garantizaba el acceso de los niños a una alimentación balanceada.

Pero también se decidió promover la inclusión de las familias en otros niveles. En primer lugar, la decisión de que la limpieza cotidiana y las faenas bimestrales deberían ser responsabilidad de los padres de familia. Luego, los familiares de los niños acudían a la escuela para enseñar técnicas productivas y artesanales de las comunidades o para contarles una historia, un cuento o una eventualidad. Veremos, en los próximos capítulos, la importancia que ha ganado el involucramiento familiar en la potenciación del proyecto educativo de la cooperativa.

Si bien el desarrollo de *Kalnemachtilyan* nunca ha estado exento de tensiones, como cualquier otro hecho social, habrá que señalar que, sobretudo en los primeros años, conflictos de corte personal pusieron en riesgo el proyecto y, de una forma u otra, terminó generando cierto aislamiento: la escuela, según relato de familiares y maestros, no estaba vinculada a la cooperativa como se esperaba; “estábamos olvidados”, me dijo una maestra. Sin embargo, los mismos maestros y maestras, así como los directivos y asesores de la cooperativa, fueron, poco a poco, tratando de retomar lazos más estrechos entre el cotidiano de la escuela y el de la cooperativa. La llegada de Ana Mary, la asesora pedagógica, fue fundamental en este sentido. Luego, se nombra un nuevo director para la escuela, quien sigue en el cargo hasta ahora: Leonardo Durán Olguín.

Según los maestros, el acompañamiento de Ana Mary y el cambio de director fueron fundamentales para reestructurar la práctica educativa de la escuela y sistematizar y optimizar la experiencia que ya se tenía. En este momento gana fuerza la necesidad de pensar una metodología de escolarización propia, la metodología Tosepan, y de construir procesos concretos para lograrlo. Fue evidente, además, que no sólo la vinculación de la escuela con el cotidiano organizativo era central, sino que además el pensar y repensar el proyecto, tratando de profundizarlo, era vital.

Por un lado, el director, Leonardo, ha impulsado con mucha fuerza el trabajo agrícola y las actividades en los espacios exteriores, además de acompañar el desarrollo académico de los niños de forma cercana, revisando libretas, discutiendo avances y estrategias de evaluaciones con los maestros, los padres y madres de familia y los niños. Por otro, Ana Mary ha sido constante en la formación de los maestros, preparando cursos de actualización y revisión de avances, además de transferir, desde su experiencia como maestra, técnicas de apoyo y formas de mejorar el proceso educativo, desde el manejo de grupo hasta el tipo de material óptimo para cada edad.

Es fundamental, además, evidenciar el nivel de autonomía con el que cuentan los maestros en nuestra escuela. Si bien el director y la asesora pedagógica determinan marcos pedagógicos generales, cada maestro y maestra tiene la capacidad de decidir cómo actuar dentro de estos marcos y cómo traducirlos en prácticas educativas concretas. Esta flexibilidad pedagógica permite que los maestros puedan, juntos con los infantes, utilizar la creatividad para dar lugar a procesos más adecuados a sus necesidades inmediatas, apoyando, además, en la innovación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, y es necesario apuntarlo, esto demanda un gran nivel de organización y preparación de los maestros y maestras, quienes han actuado con un profundo nivel de profesionalismo y preocupación por los infantes. En este sentido, el ejercicio del cargo de maestra o maestro es también una posición desde la cual traducen el amor por su organización y comunidad en prácticas educativas cotidianas. Con bien dice Isaura Monserrat Reyes Martinez, una niña de cuarto de primaria, “en nuestra escuela somos como una familia” y esto es, en mucho, reflejo del compromiso y dedicación del grupo de docentes.

Actualmente, uno de los proyectos principales que se está desarrollando al interior de la escuela es el de formar una metodología de alfabetización inicial en náhuatl, partiendo de los mismos elementos culturales y el contexto lingüístico de la región. Hablaremos más de ello en los próximos capítulos.

La escuela está dividida en en dos grandes bloques, el de Preescolar y Primaria, por un lado, y el de Secundaria, por otro. En el primero de ellos, tenemos cuatro grupos multigrados. Los multigrados surgieron, en primera instancia, por cuestiones de recursos y por la cantidad de estudiantes. Es menos costoso mantener a un maestro o maestra que de clases a dos grados distintos, por ejemplo, que mantener una por grado. Luego, muchos de los grados cuentan con cuatro o cinco niños. Juntarlos, entonces, en grupos

multigrados parecía más conveniente. Una vez que la escuela empezó a funcionar, el multigrado demostró ser muy codiciente con la intención de formar una identidad cooperativista. Los infantes mayores apoyan a los menores, y se construyen relaciones más horizontales entre niños y niñas de diferentes edades. En la tabla que sigue es posible observar las distribuciones de los grupos.

Nombre	Casa de Niños 1	Casa de Niños 2	Taller 1	Taller 2
Equivalencia SEP	Primero y Segundo de Preescolar	Tercero de Preescolar y Primero de Primaria	Segundo y Tercero de Primaria	Cuarto, Quinto y Sexto de Primaria
Cantidad de Alumnos	6	14	15	16

Más que obedecer a las divisiones por edad o la forma como señala la Secretaría de Educación Pública, los grupos están formados según las necesidades de los infantes en cuanto a su aprendizaje. En este sentido, el grupo de Casa de Niños 2, por ejemplo, que abarca infantes que corresponden a tercero de Preescolar y primero de Primaria, está concebido así por en esta edad la mayor parte de los infantes consolida su proceso de lecto-escritura inicial.

En el caso de Secundaria, los grupos se dividen así como señalado por la Secretaría de Educación Pública. Al largo del ciclo escolar que empezó en agosto de 2014 y concluyó en julio de 2015, sólo contábamos con los dos primeros años de Secundaria. Para el próximo ciclo, sin embargo, tendremos tres grupos, uno de Primero, uno de Segundo y otro de Tercero de Secundaria. Cada grupo consta de doce estudiantes.

Otros elementos sobre la dinámica escolar, su cotidiano, marcos pedagógicos, sus maestros y partícipes en general serán desarrollados con mayor cuidado al largo del próximo capítulo.

Conclusión

El contexto del municipio cuetzalteco revela una estructura de relaciones sociales basada en una jerarquía colonial en que los *maseualmej* ocupan la base. Sin embargo, como hemos visto, son históricos los procesos de resistencia en el municipio y Tosepan es, en parte, reflejo de dicho desarrollo histórico.

La organización en si misma demuestra una gran capacidad de manejo de proyectos y adaptación a adversidades. En primer lugar está una fuerza interna capaz de movilizar recursos para sobrevivir a diferentes crisis. Luego, la diversificación de pautas que, entre otras cosas, ofrece mayor estabilidad material para que la cooperativa opere, pero que, además, indica una concepción compleja de bienestar desde los socios; en gran medida, los diferentes planos de actuación de la organización es traducción de las necesidades de los cooperativistas y de su direccionalidad propia como indígenas organizados. Por fin, hay que evidenciar el desarrollo discursivo y autoadsriptivo de la misma Tosepan: primero como una organización de campesinos pobres y, luego, como una organización étnico-campesino. Queda evidente que a lo largo de los años la Tosepan reivindica cada vez más abiertamente su identidad indígena *maseual*; es en este contexto que una serie de proyectos de corte político-cultural son llevados a cabo, como es el caso de *Tosepan Kalnemachtilyan*.

Nuestra escuela, entonces, es expresión de la lucha organizada del pueblo nahua en la cooperativa Tosepan. Así, es parte de un proceso más amplio en el que los mismos cooperativistas deciden tomar en sus manos actividades relacionadas con su bienestar. Pero tampoco puede ser entendida desasociada del contexto más amplio de resistencia y experiencia en materia de educación indígena y de sistematización de la lengua náhuat.

En el próximo capítulo conoceremos lo que los infantes de Tosepan Kalnemachtilyan tienen que decir sobre su escuela y su organización, la cooperativa Tosepan. Veremos como la historia del movimiento cooperativista se vincula en sus mundos, y como la reivindicación de su identidad étnica y organizativa es parte concreta de nuestro proceso de escolarización autónoma.

Capítulo 4

Los infantes de Tosepan, su organización y su escuela. Representaciones sociales en nuestro espacio escolar

“Los niños nahuas saben que hacen muchísimos años el mundo era muy frío y los hombres comían carne cruda, porque aún no conocían el fuego. Pero esto se terminó cuando el tlacuache descubrió el lugar en el que nacen las llamas, y encendió su colita para traer a los humanos ese regalo luminoso y cálido. Los tlacuaches tienen el rabo pelón, porque desde entonces quedó quemado. Y ahora los niños nahuas sueñan con encontrar el lugar en el que nace el fuego, para traer como regalo algunas flores incandescentes” (Olmos, 2010:09).

A partir de un posicionamiento epistémico-metodológico que pretende fundar la investigación académica en el diálogo de saberes, en el que las diferentes posiciones de aquellos que conocen se unen de forma comparativa y complementaria, este capítulo se plantea como un espacio en el cual los niños y las niñas de *Kalnemachtilyoyan* tendrán la posibilidad de comunicar, por medio de sus propias representaciones de lo real y de lo socioculturalmente percibido, sus puntos de vista, sus sentimientos y sus imaginarios sobre nuestra escuela y organización.

Para eso, fueron planteadas estrategias interactivas a fin de que los niños y las niñas pudieran, a partir de sus propias lógicas, saberes y órdenes culturales, expresar su subjetividad. Esto permitió que manifestaran su mirada, dando a los interlocutores la posibilidad de que entren en contacto con los sujetos de nuestro proceso de escolarización en un lugar en el que mi intervención es menor; esto pretende fungir como una ventana hacia el otro sin tanta mediación del investigador. Espérase, aquí, que los niños digan, a través de sus dibujos y textos, algo sobre su escuela y su organización, permitiendo a los interlocutores de la investigación tener contacto con su voz y mirada.

Luego, usaremos los materiales presentados en un primer momento, que pertenecen a niños de preescolar, primaria y primer año de secundaria para un señalamiento de elementos por parte de los estudiantes del segundo grado de secundaria. Se presentan, entonces, textos que se construyen a partir de la observación de algunos dibujos por los jóvenes de secundaria, quienes enumeran una serie de elementos en los productos de los pequeños de preescolar y primaria. Además, al señalar elementos de los materiales, los alumnos de secundaria dicen mucho sobre sí mismos: sus propias representaciones

sociales, manifiestas a través de los criterios aplicados para entender y clasificar los productos.

En un mundo que necesita desesperadamente interculturalizarse, la metodología planteada para los capítulos que siguen y para esta tesis, en general, pretende obtener dos diferentes discursos sobre la escuela *Tosepan Kalnemachtloyan* y sobre la cooperativa: uno de los infantes, presentado en este capítulo, y otro mío, reconstruido a partir de los dibujos y textos en el próximo capítulo. Se espera que, juntos, dichos discursos construyan un panorama más próximo a la realidad social de nuestro proyecto de escolarización. Así, el encuentro del otro no se dará solamente a través de mi mirada, sino que ésta será solo una de las vertientes de trabajo, permitiendo un conocer posicionado desde mi propia experiencia.

El orden de los materiales

Los materiales que siguen vienen separados por grupo. Se empieza por los más jóvenes miembros de nuestra comunidad escolar para terminar con los más grandes. Así, el primer grupo a ser presentado será Casa de Niños 2, que abarca tercero de preescolar y primero de primaria. Después tendremos Taller 1, donde están los niños de segundo y tercero de primaria. Después, tendremos los niños de Taller 2, que corresponde a los tres últimos años de primaria. Por fin, se presentará los productos realizados por los niños de primer grado de Secundaria.

En el caso de los niños y niñas de Casa de Niños 2, el taller realizado consistió en solicitarles que dibujaran su escuela, incluyendo todo lo que les gustaba y lo que no les gustaba. Después, les pedí que me explicaran oralmente qué elementos habían puesto en su dibujo. Algunos solamente señalaron los componentes del dibujo, otros explicaron porqué habían puesto las cosas, y otros dos niños crearon historias completas para relatar sus dibujos; fue una lástima no haberme planteado grabar sus explicaciones.

Una vez que iban terminando de dibujar, algunos niños y niñas me solicitaron utilizar la parte de atrás de su hoja para hacer otro dibujo. La mayoría de ellos hicieron algo relativo al mismo tema del taller, con excepción de un niño, que dibujó un policía combatiendo otros dos personajes. Dicho dibujo también viene a continuación. Así, para algunos casos, tendremos dos dibujos, mientras que para otros, solo uno. Decidí acompañar los dibujos

de Casa de Niños 2 con un pequeño resumen de los elementos indicados por cada niño o niña y que tenía anotado en mi diario de campo.

Mientras estábamos haciendo el taller, los infantes se comunicaban continuamente entre ellos y comparaban sus dibujos. Me di cuenta, entonces, que tres elementos habían sido blanco de un fenómeno común cuando se trabaja los dibujos: la copia. Dichos elementos son: la bandera de México, el columpio y la danza de los voladores. Al principio me preocupé un poco por las dificultades que esto podría causar al posterior análisis de los dibujos. Tampoco quise intervenir en su proceso propio de creación y alertarlos sobre la copia. No quería que ellos sintieran que era un tipo de “examen” en el cual no se puede copiar, ni que ellos se limitaran por eso. Lo que hice fue decir que sus dibujos estaban muy bonitos, y que trataran de pensar cada quien en lo que les gusta. Al final, viendo sus dibujos ya terminados y escuchándolos explicarme los elementos de los mismos, me di cuenta que los elementos copiados fueron muy bien adaptados por cada niño o niña, en situaciones diferentes. Es decir, no siento que la copia haya creado dibujos artificiales, sino más bien que los infantes que decidieron poner dichos elementos en sus trabajos, lo hicieron porque les era significativo.

Por otro lado, conociendo el grupo de Casa de Niños 2, esperaba que después de un rato se hartaran de la actividad. Razón por la cual traía preparado un taller de emergencia con plastilina. Pero fui sorprendido por un gran interés en el taller de dibujo. Los infantes no sólo estaba contentos y divirtiéndose, sino estaban realmente dedicados a ello. Algunos caminaban por el salón comparando sus dibujos y platicando sobre lo que habían hecho. Incluso los niños más activos, que necesitan cambios más frecuentes de actividad, andaban concentrados en ello. Me dio mucho gusto que el taller se volviera una actividad placentera para ellos, y que se hubieran apropiado de él, platicando y comparando sus productos.

Al grupo de Taller 1, así como con los de Casa de Niños 2, les pedí que dibujaran su escuela, representándola de la forma que ellos creían más adecuada, y que podían dibujar cosas buenas y cosas que no les gustara. Después, deberían escribir porque habían dibujado lo que dibujaran. Por esta razón, sus dibujos vienen acompañados de la imagen de sus textos y su transcripción, misma que trata de mantener la forma original en que fue presentado.

Los niños y niñas de este grupo, después que les expliqué lo que esperaba que hicieran, tuvieron algunas preguntas. Querían saber si tenían que hacer un mapa de la escuela o qué exactamente esperaba yo. Les contesté que el dibujo era libre, que ellos podían dibujar como querían y que, en este sentido, no había dibujo correcto o incorrecto. Que ellos podían decidir el qué y el cómo. De forma general, los niños se mantuvieron concentrados en su trabajo. Algunas veces platicaban entre ellos, pero muy poco. Una niña, al entregarme su dibujo, me dijo “que cosa tan rara de pedirse”. Le sonaba extraño que le solicitara un dibujo libre, razón por la que decidí volver a explicarles qué iba a hacer con los dibujos.

En el grupo de Taller 2, el taller consistió en que con un dibujo me explicaran qué es su organización, la cooperativa Tosepan, y luego redijeran un texto sobre ello. Los infantes se animaron con la tarea y empezaron a trabajar inmediatamente en ello. Me pidieron que pusiera música en mi tablet mientras lo hacían y se mantuvieron en silencio la mayor parte del tiempo, lo que indicaba su concentración en la tarea asignada.

Al final, después que el último niño entregó su dibujo, platicamos un rato sobre sus dibujos, sin que yo lo hubiera planeado. La charla se centró en las diferentes cosas que hace la cooperativa y lo que significa ser parte de ella. Hablamos, además, del proceso de formación histórica de la organización y de su carácter indígena y comunitario. Aunque esto no estuviera planeado, y de que no sea un elemento central para el análisis, me sentí muy grato con el hecho de que el taller detonara dicha plática entre los niños y niñas, la maestra y yo. Me dio gusto estar en contacto, una vez más, con la capacidad crítica de los infantes y percibir lo central que la organización es para sus vidas familiares. Volveremos a este tema en el próximo capítulo.

Al final, se encuentra el apartado llamado “Segundo de Secundaria”, en el que reproduzco textos cortos de los jóvenes de dicho grupo sobre algún dibujo en especial. Su texto viene acompañado del dibujo con el cual se relaciona.

En las próximas páginas siguen los productos de los niños, separados por grupos y respondiendo a los diferentes estímulos que cada taller indicó.

Casa de Niños 2

Aldo Uriel



Primer dibujo: Edificio de Casa de Niños 1; en un mismo espacio están Casa de Niños 2, Taller 1 y Taller 2; en la parte de arriba está Secundaria.

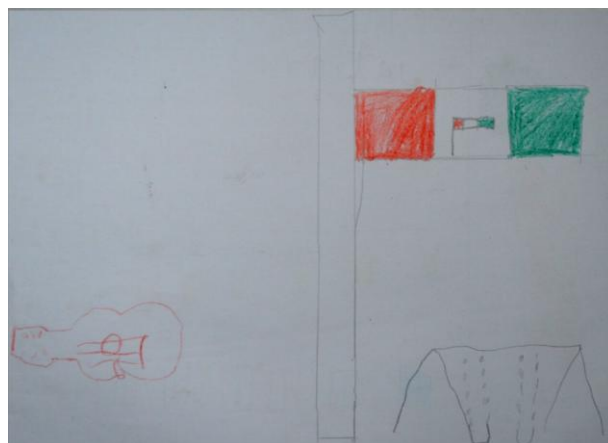
Segundo dibujo: piñata, peces, tiburón, lunas, soles, alguien pescando con la tijera; la escuela con todas sus escaleras.

Citlali



El edificio café representa Casa de Niños 1; el edificio amarillo es Casa de niños 2: el edificio verde y beige es donde está Taller 1 y Taller 2. En frente de Casa de Niños 2, se puede observar una bandera de México.

Cristian



Primer dibujo: un árbol de manzanas al lado del edificio que contiene Taller 2 (arriba) y Casa de Niños 2 (abajo). Los escritorios de Casa de Niños 2.

Segundo dibujo: La guitarra de Maestro Gabriel, los columpios y las banderas de México.

Alberto



Fuego en San Miguel Tzinacapan, internet, él saliendo a jugar, él sacando la punta a su lápiz con su material sobre la mesa, un compañero juega con el castillo (material Montessori), alguien está poniendo la bandera mexicana en el techo de la escuela con pegamento, el reloj indica que ya es hora de la salida, hay lunas y estrellas porque él está observando el cielo con un telescopio, hay luces prendidas, las escaleras de la escuela y él jugando en el columpio.

Angel Harael



Primero dibujo: bandera mexicana; Casa de Niños 1; edificio de Primaria dividido en tres segmentos: abajo Casa de Niños 2, arriba: Taller 2 y biblioteca; los voladores;

Segundo dibujo: su salón y la Secundaria arriba, pero no es un segundo piso; escaleras.

Roberto



Él escribe y juega con el columpio, en dos momentos diferentes. El segundo dibujo es libre: representa un policía luchando contra “los malos”.

Mario



Primer dibujo: representa Casa de Niños 1, el camino de piedras, el edificio de Casa de Niños 2 y Taller 1, la bandera de México, escalera, Taller 2 en un edificio aparte, y los ganchos para colgar sus mochilas.

Segundo dibujo: los voladores y la bandera de Corea.

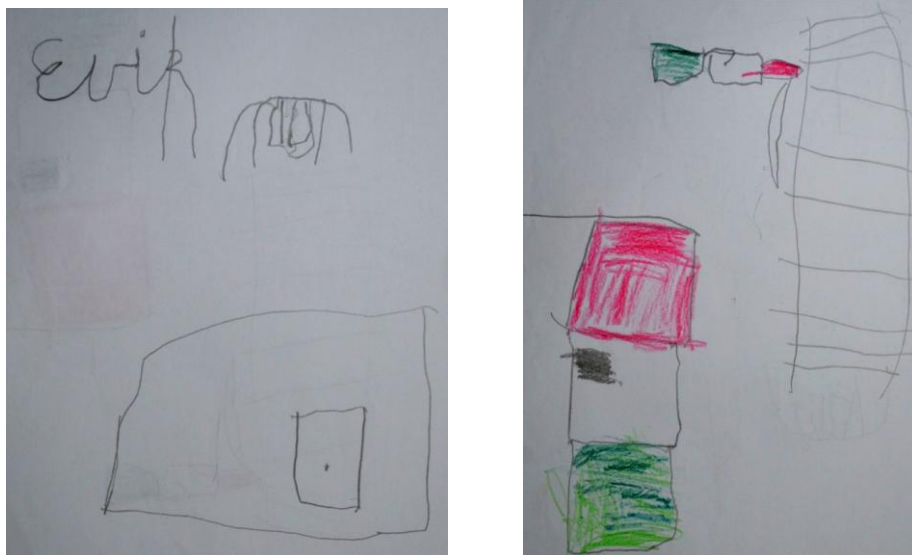
Belem



Primer dibujo: los cuatro edificios de la escuela (comedor y Kaltaixpetaniloyan, donde estaba la secundaria en aquel entonces), calle; su casa con una flor y una mazorca, que la niña llama milpa.

Segundo dibujo: ella y sus papas, su casa, el columpio, las montañas con “osos de nieve”.

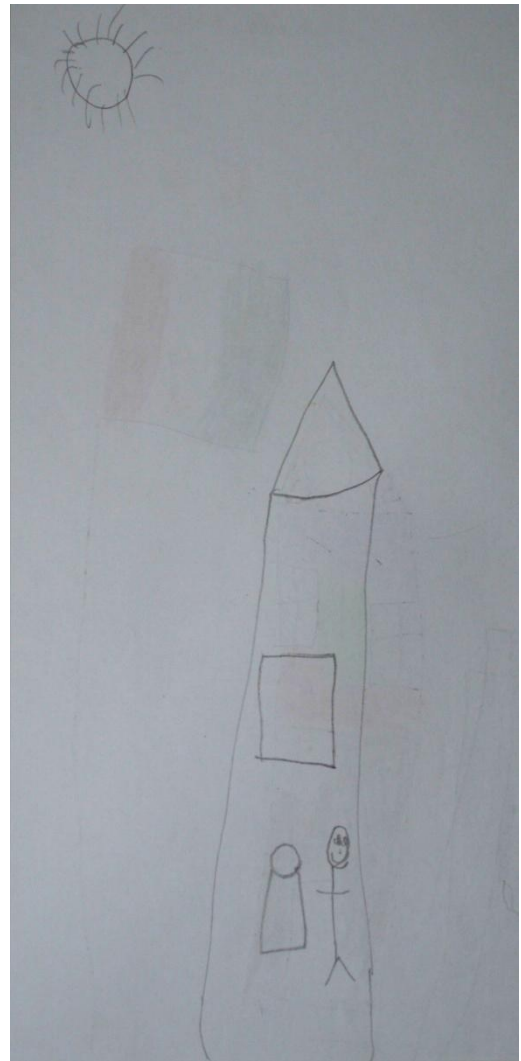
Erik



Primer dibujo: la escuela en un único edificio y los columpios;

Segundo dibujo: las escaleras de la escuela y dos banderas de México.

Dulce



Primer dibujo: la escuela, en general, la bandera de México, el columpio, el sol.

Segundo dibujo: el sol, su salón, donde están ella, el pizarrón y un objeto de la clase.

Pablo



Escalera, edificio de dos pisos, bandera, puerta, silla donde se cambian los calzados.

Carlos



Primer dibujo: camino, voladores, niño juega con el tobogán; pirámide de bambú.

Segundo dibujo: Sol, nube, estrella; él avienta "hielo con fuego" para matar al ciempiés; el edificio de la escuela, banco para cambiar calzado; él riega las plantas.



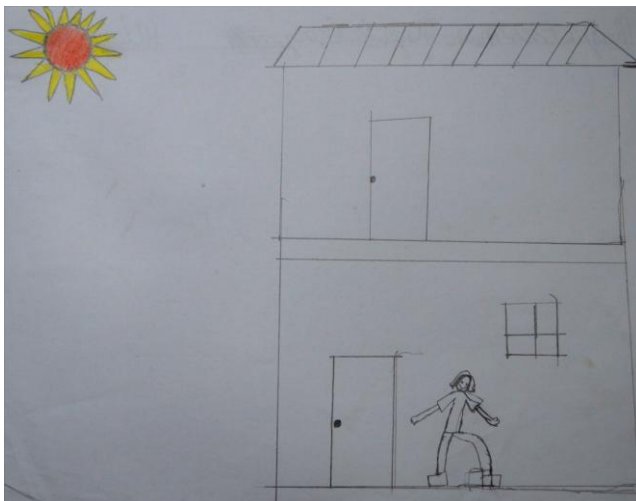
Daniela



La escuela, la escalera y ella jugando en el columpio.

Taller 1

Miguel



Megustacomer megutalassquela

Megustacomer Megutalassquela Miguel

Uriel



Yo dibuje a la escuela Tosepan y dibuje
todo taller 1 me gusta mi escuela me
gusta por los maestros y los compañeros
y me gusta el tema cada día.

Yo dibuje a la escuela Tosepan y dibuje todo taller 1 me gusta mi escuela me gusta por los maestros y los compañeros y me gusta el tema cada día.

Elvira



Elvira
es un sol me gusta la escuela y me gusta
la naturaleza y porceapredo y me gusta la comida
me gusta lamaeta porqe nore gania lamaetra.

Es un sol me gusta la escuela y me gusta la naturaleza y porceapredo y me gusta la comida
me gusta lamaeta porque nore gania lamaetra.

Tonal



me gusta la escuela porque es
grande y no me gusta que mis compañeros
no hagan nada.

Megusta la escuela porque es grande y no me gusta que mis compañeros no hagan nada.

Dean



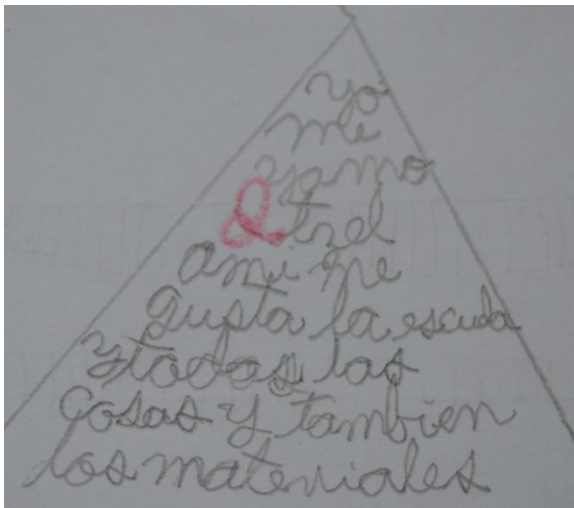
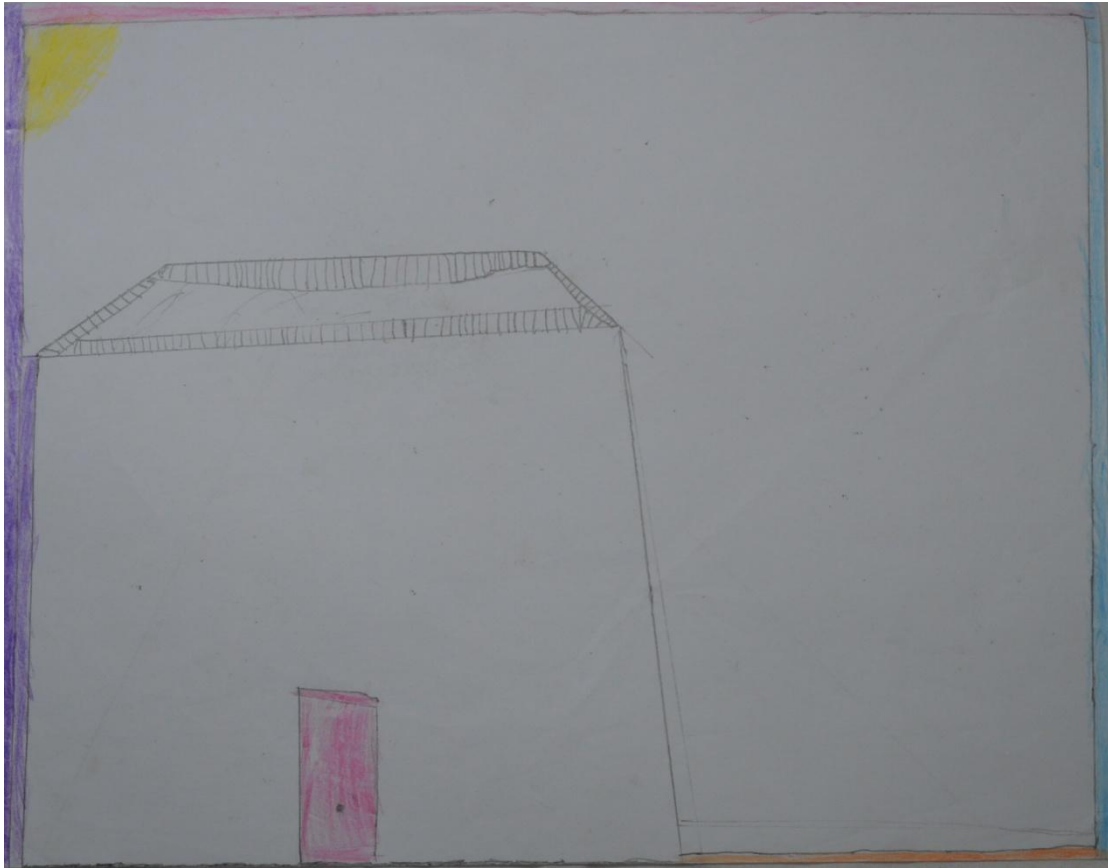
Dean amimejusta es tudiar y
mejus Losjuegos y.
Mejus tacons

Dean Amimejusta es tudiar y

Mejus Losjuegos y

Mejus tacons.

Itzel



Yo me llamo Itzel a mi me gusta la escuela y todas las cosas y tambien los materiales.

Edilberto



ami mejusto miescuela porce mendenian cosas ce son bonitas
gracias Edilberto

Ami mejusto miescuela porce mendenian cosas ce son bonitas gracias Edilberto.

Germán



Ola me llamo Germán y estudio en la tosepan y
me gustan las plantas los arboles y me gustan los estudios.

Ola me llamo Germán y estudio en la tosepan y me gustan las plantas los arboles y me gustan los estudios.

Dana



No me gusta los colupios
Si me gusta la Escuela
Me gusta la comida

No me gusta los colupios

Si me gusta la Escuela

→(la flecha señala el "Si") *Megusta la comida*

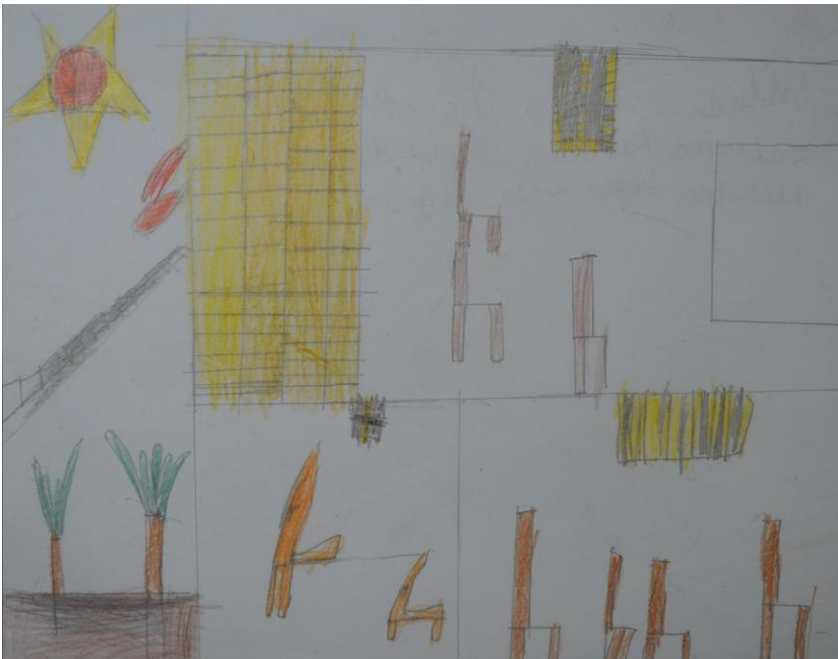
Sin nombre (Miztli)



Nexsta xucar i tianagat i laspltas

(me gusta jugar y ¿? y las plantas).

Andrés Gomez Paredes



*A. Andrés
Andrés Gómez Paredes
mebusta laecuela pocepodemo apredere
mebustan jugar comis amgos*

*Mebusta laecuela pocepodemo
apredere y mebustan jugar
comis amgos*

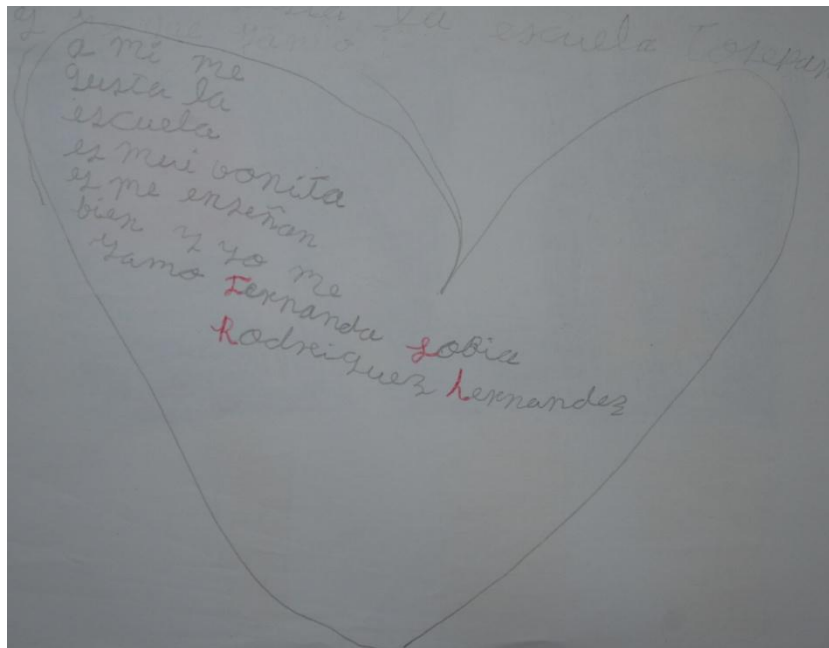
Sin nombre (Silvestre)



Ami me gusta mi escuela porque a y estudio y aprendo me gusta jugar
y me gusta leer con mis amigos donde

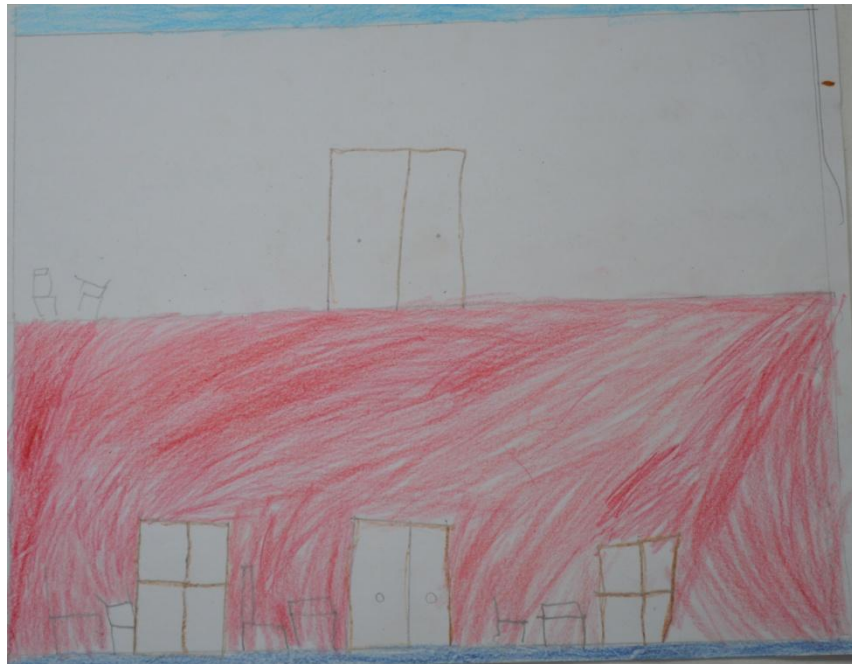
Ami me gusta mi escuela porque a y estudio y aprendo me gusta jugar con mis amigos a
atrapar y mi gusta leer con mis amigos

Fernanda Sofia Rodriguez Hernandez



A mi me gusta la escuela es mui bonita es me enseñan bien y yo me yamo Fernanda Sofia Rodriguez Hernandez

Omar



Omar
Me gusta la escuela me gusta los cursosdeberano
me gusta sembrar las plantas
Me gusta jugar con mis amigos
Me gusta la
escuela

Me gusta la escuela

Me gusta los cursosdeberano

Me gusta sembrar las plantas

Me gusta jugar con mis amigos

ME GUSTA LA ESCUELA

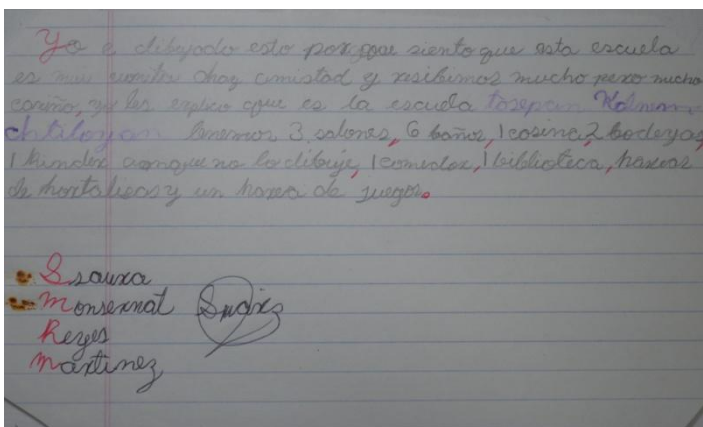
Ixchel



Me llamo Nuna Ixchel y a mi me gusta todo lo que tiene la escuela pero que no me gusta es que spantan.

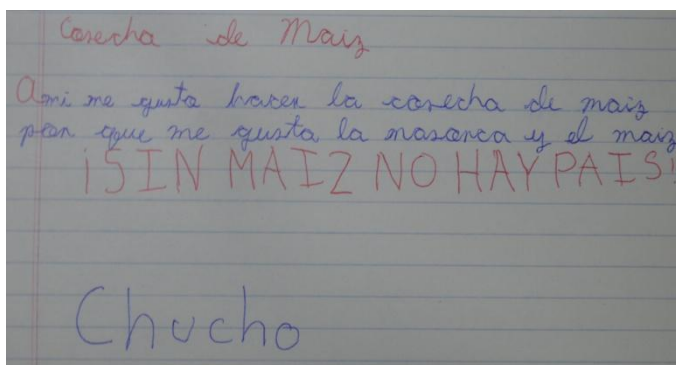
Taller 2

Isaura Monserrat Reyes Martinez



Yo e dibujado esto por que siento que esta escuela es mui bonita hay amistad y resibimos mucho pero mucho cariño, yo les explico que es la escuela tosepan Kalnemachtiloyan tenemos 3 salones, 6 baños, 1 cosina, 2 bodegas, 1 kinder aunque no lo dibujé, 1 comedor, 1 biblioteca, hareas de hortalizas y un harea de juegos.

Chucho



Cosecha de maiz

A mi me gusto hacer la cosecha de maíz por que me gusta la masorca y el maíz.

¡SIN MAIZ NO HAY PAIS!

Chucho

Lupita



Lupita

La tosepan

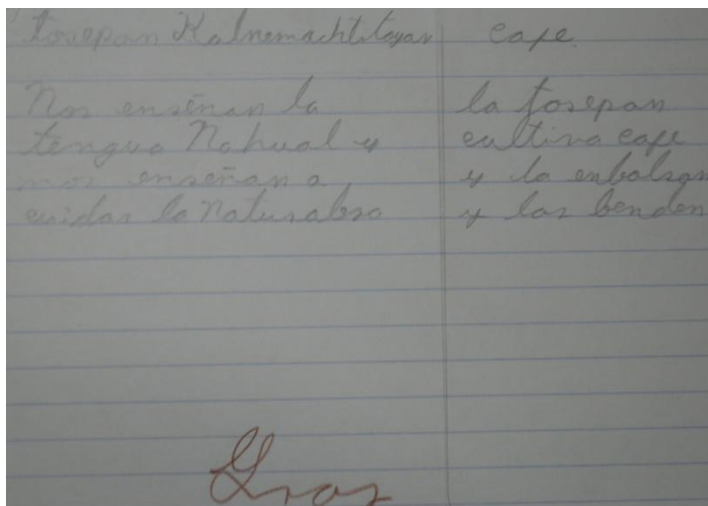
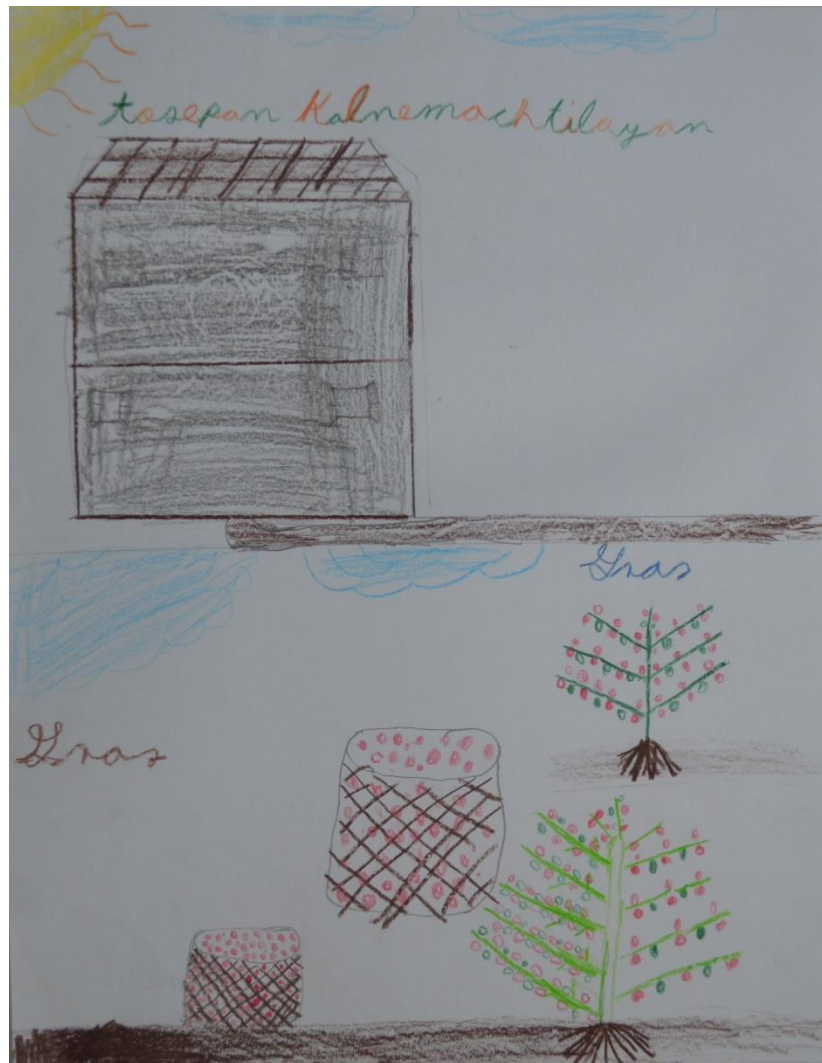
Mi dibujo es una muestra de la tosepan. Como la jente cuetzalteca le va poniendo como nombre de tosepan a sus tiendas el chamaki, milpa, bambu y café son muestra o semillas de los abuelos que construyeron la tosepan. Para mí la tosepan es una unión del pueblo de la jente indígena.

La tosepan

Mi dibujo es una muestra de la tosepan como la jente cuetzalteca le va poniendo como nombre de tosepan a sus tiendas el chamaki, milpa, bambu y café son muestra o semillas de los abuelos que construyeron la tosepan.

Para mí la tosepan es una unión del pueblo de la jente indígena.

Gras



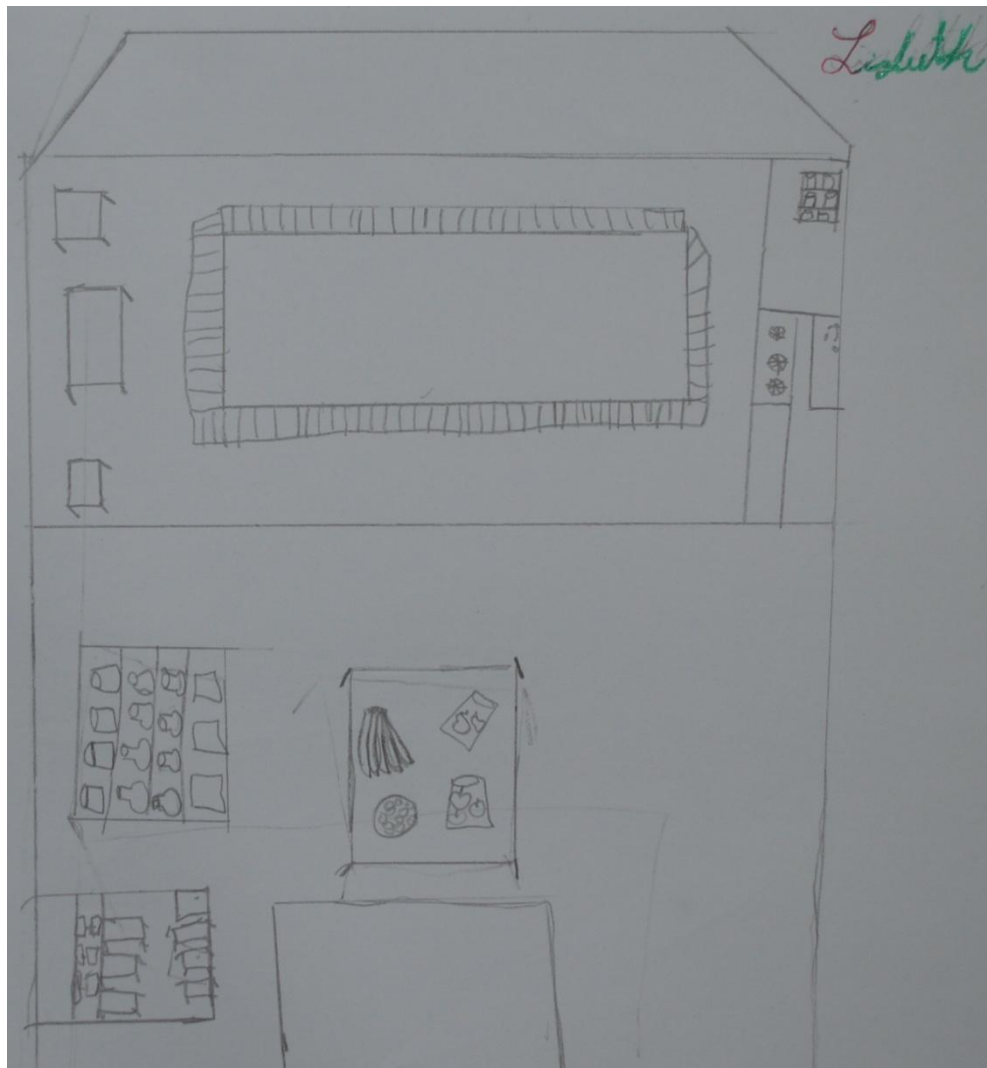
Tosepan kalnemachtilyan

Nos enseñan la lengua Nahuatl y nos enseñan a cuidar la Naturaleza.

Café

La tosepan cultiva cafe y la enbolsan y las venden

Lizabeth

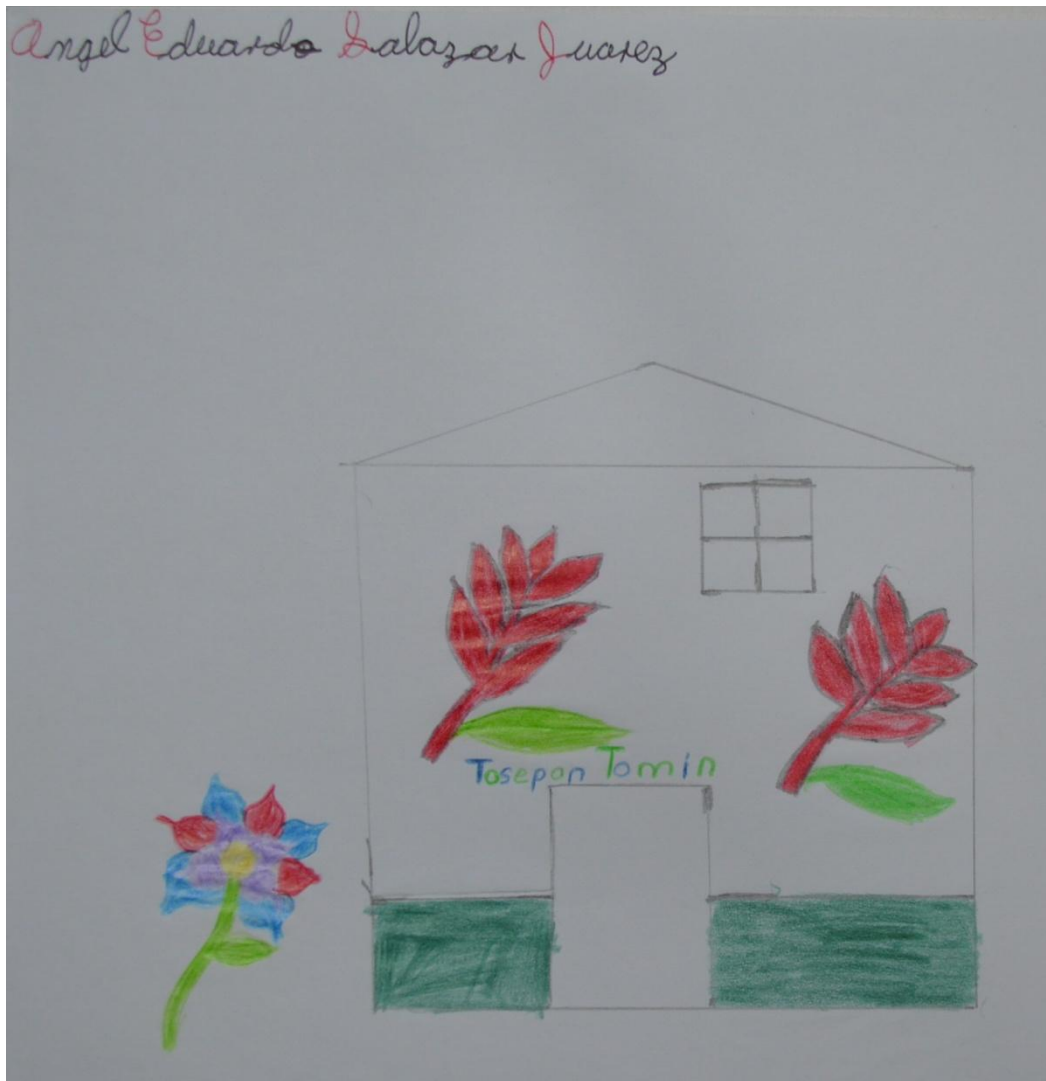


Yo dibuje la Tosepan Kali donde esta la escuela de secundaria el mueble donde estan los frascos de miel los tipos de vinos los juegos en náhuatl la mesa donde ai juntas hay huevos y dibuje el segundo piso donde esta la cocina y las mesas.

Lizabeth

Yo dibuje la tosepan kali donde esta la escuela de secundaria el mueble donde estan los frascos de miel los tipos de vinos los juegos en náhuatl la mesa donde ai juntas hay huevos y dibuje el segundo piso donde esta la cocina y las mesas.

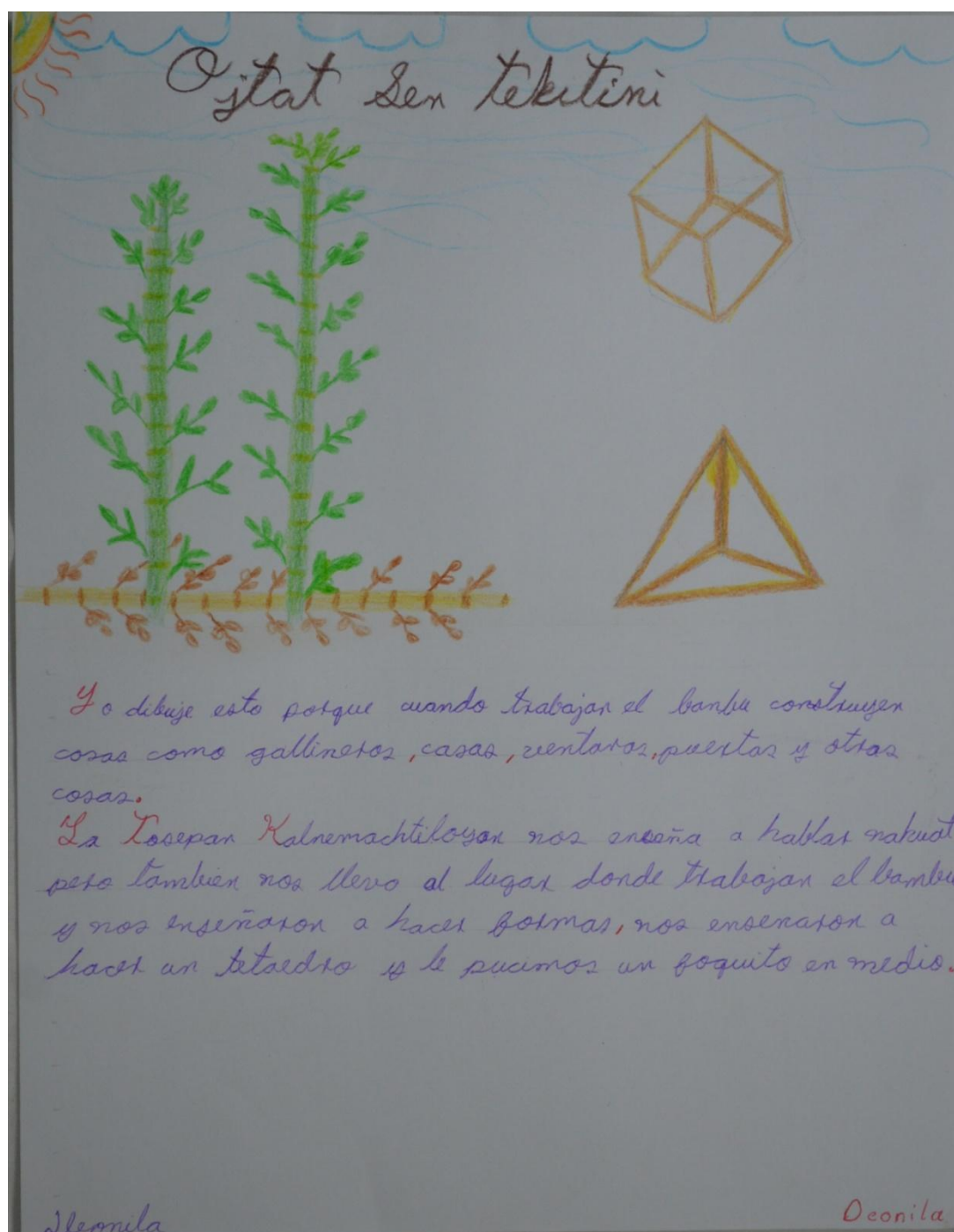
Angel Eduardo Salazar Juarez



Yo ise a Tosepan Tomin porque alluda a las personas a guardar su ahorro para juntarlo y luego retirarlo para tener dinero y no les falte dinero.

Angel Eduardo Salazar Juarez

Yo ise a Tosepan Tomin porque alluda a las personas a guardar su ahorro para juntarlo y luego retirarlo para tener dinero y no les falte dinero.



Yo dibuje esto porque cuando trabajan el bambu construyen cosas como gallineros, casas, ventanas, puertas y otras cosas.

La Tosepan Kalnemachtilyon nos enseña a hablar náhuatl pero también nos llevo al lugar donde trabajan el bambu y nos enseñaron a hacer formas, nos enseñaron a hacer un tetraedro y le pucimos un foquito en medio.

Luis Angel M.



yo ise kalta porque me gusta mucho y por que hay va la gente de san miguel a dejar sus platanos o tzapotes, y para que lo que ganen lo ban a haorrar en la tosepan tomin o si no con eso se compran el jitomate no halgo pero que sea para la casa.

Luis
angel m.

Yo ise kalta porque me gusta mucho y por que hay va la gente de san miguel a dejar sus platanos o tzapotes, y para que lo que ganen lo ban a haorrar en la tosepan tomin o si no con eso compran el jitomate o halgo pero que sea para la casa.

Dulce Maria R. H.



Dulce Maria R. H.

yo divuge la tosepan tomin por que apoya a la guente con bajo recurso. Toda la guente que va a vender la mitat la guarda en tosepan tomin para ocupar la en otra ocasión mas importante.

Yo divuge la tosepan tomin por que apoya a la guente con bajo recurso. Toda la guente que va a vender la mitat la guarda en tosepan tomin para ocupar la en otra ocasión mas importante.

Aranzza Cristina



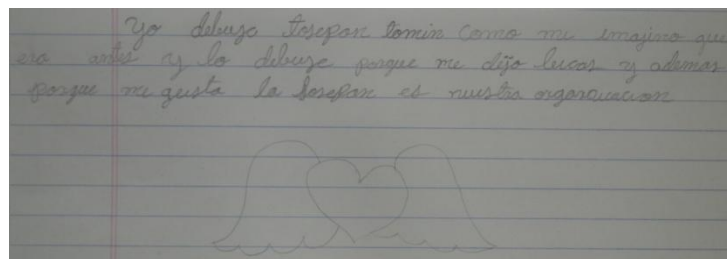
A mi me gusta dibujar esto porque la tosepan es nuestra organización y nos ayuda en el hogar de la familia y nos enseña a como cosechar la miel el café y lo demás y es lo mejor por eso tenemos que ayudarlos con todo y a que no entren las minas y las presas hidroeléctricas y por eso tenemos a los maestros que nos enseñan bien y al mejor director y a Lucas y tenemos que luchar por eso hice esto
Tosepan Unidos Venceremos
Fin
Aranzza Cristina

A mi me gusta dibujar esto porque la tosepan es nuestra organización y nos ayuda en el hogar de la familia y nos enseña a como cosechar la miel el café y lo demás y es mejor por eso tenemos que ayudarlos con todo y a que no entre las minas y las presas hidroeléctricas y por eso tenemos a las maestras que nos enseñan bien y al mejor director y a Lucas y tenemos que luchar por eso hice esto

Tosepan Unidos Venceremos

Fin

Aleth



Yo dibuje tosepan tomin como me imagino que era antes y lo dibuje porque me dijo lucas y además porque me gusta la tosepan es nuestra organización

Alvaro Aguilar Taboada

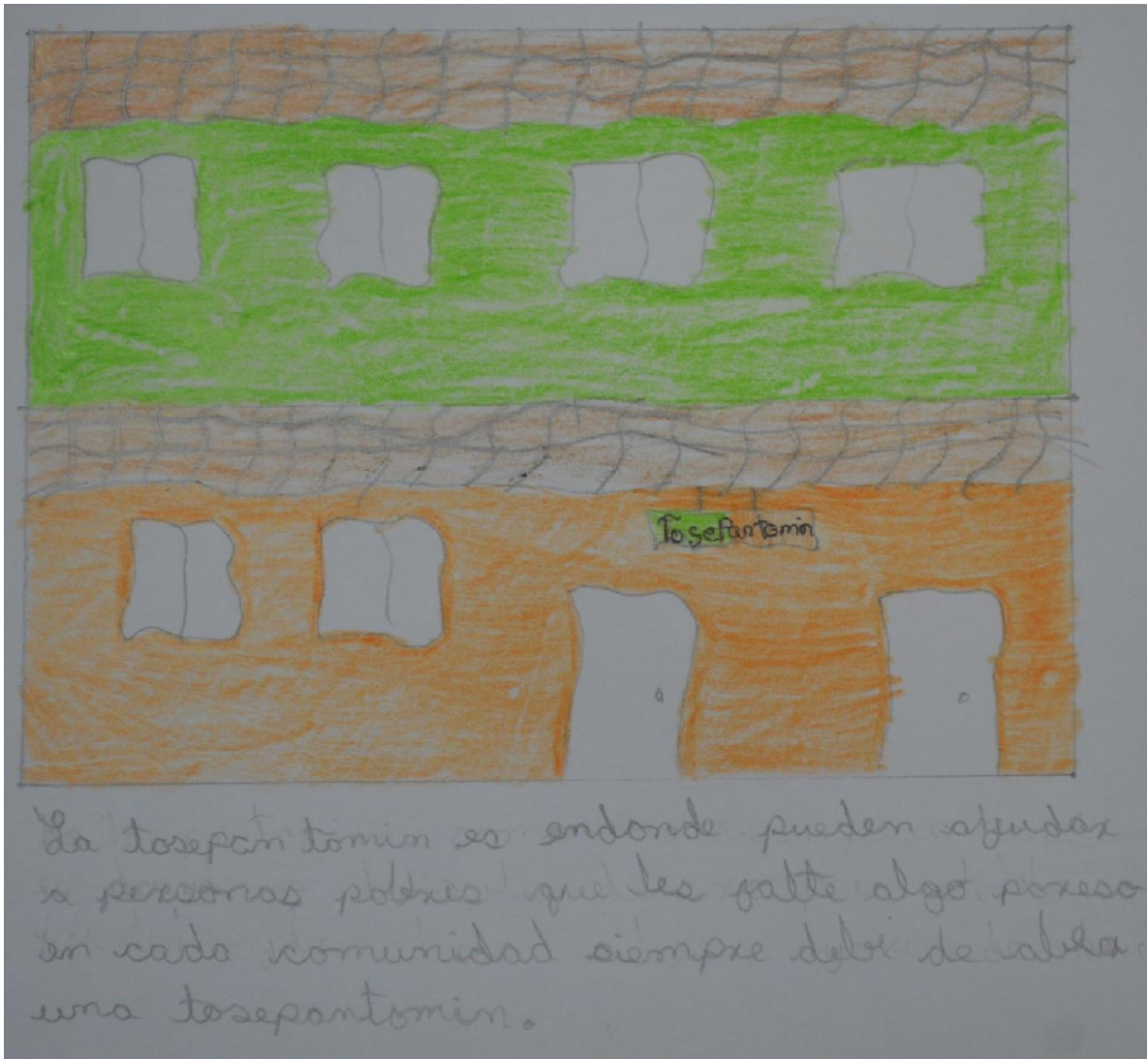


Aquí es donde plantaron las milpas, café y
también isieron un abono para las lombrises
y le echan agua cuando esta caliente pero para ver
la temperatura ponen un palo y ponen la mano
para saber si esta caliente o frio.

Alvaro Aguilar Taboada

Aquí es donde plantarán las milpas, café y también isieron un abono para las lombrices y le echan agua cuando esta caliente pero para ver la temperatura ponen un palo y ponen la mano para saber si esta caliente o frio.

Sin nombre (Adolfo)



La tosepan tomin es endonde pueden ayudar a personas pobres que les falte algo poroso en cada comunidad siempre debe de haber una tosepantomin.

Santos



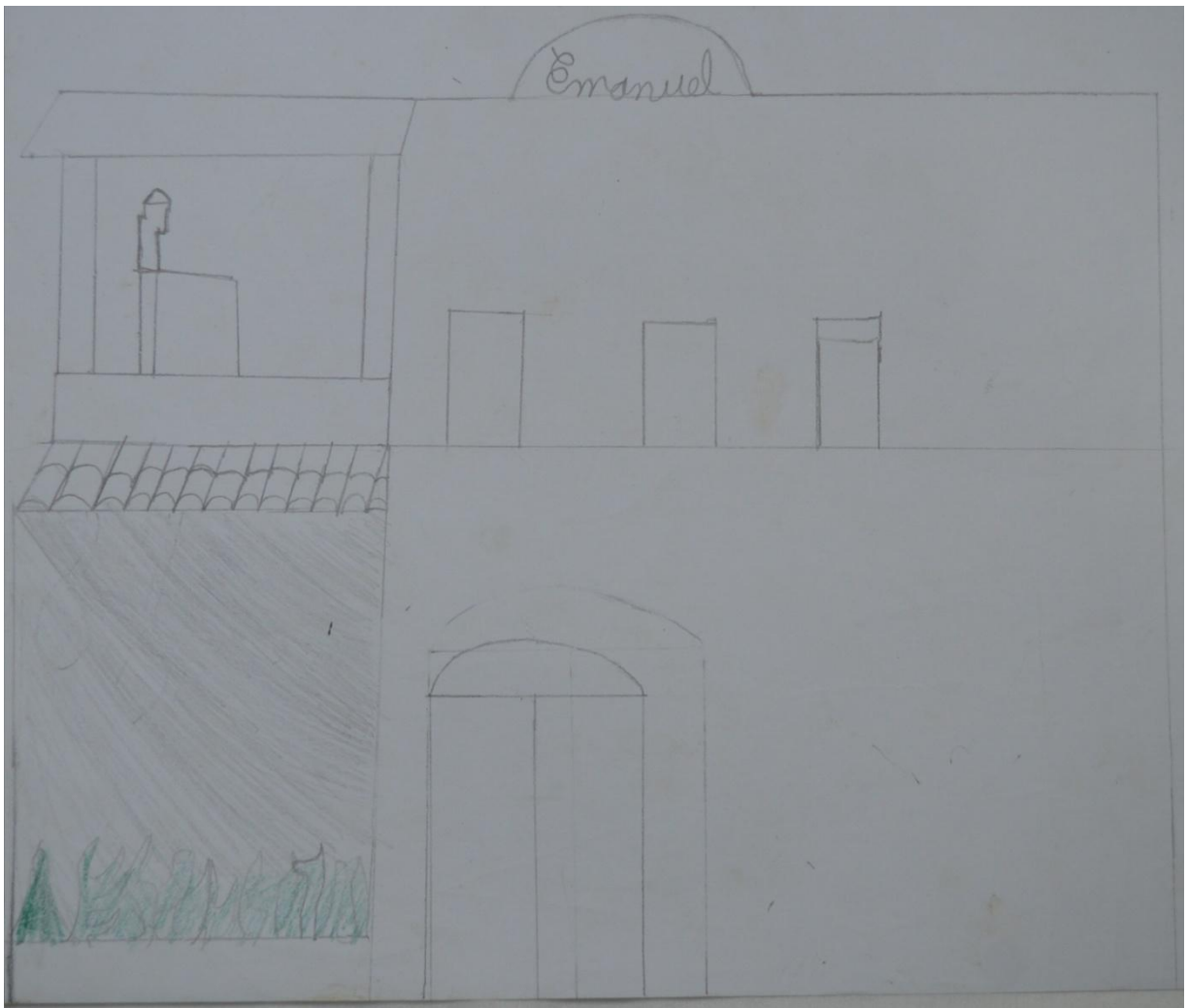
Yo izé este dibujo por el aniversario de la Tosepan por que cumplen 7 años la Tosepan nos ayuda a pagar el taikwondo y también isieron la escuela para que yo Santos estudie sino yo no estubiera estudiando gracias Tosepan por ayudarme.

Atentamente: Santos

Yo izé este dibujo por el aniversario de la Tosepan por que cumplen 7 años la Tosepan nos ayuda a pagar el taikwondo y también isieron la escuela para que yo Santos estudie sino yo no estubiera estudiando gracias Tosepan por ayudarme.

Atentamente: Santos

Ema



dibuje el kalta porque ^{Ema}es bonita y ahí trabaja mi mamá también porque tosepan es una organización inicio cuando mi papa había nacido se organizó porque en cuetzalan vendían muy cara el azúcar también la pimienta y en ese momento empezó la tosepan.

dibuje el kalta porque es bonito y ahí trabaja mi mamá también porque tosepan es una organización inicio cuando mi papa había nacido se organizó porque en cuetzalan vendían muy cara el azúcar también la pimienta y en ese momento empezó la tosepan.

Primero de Secundaria

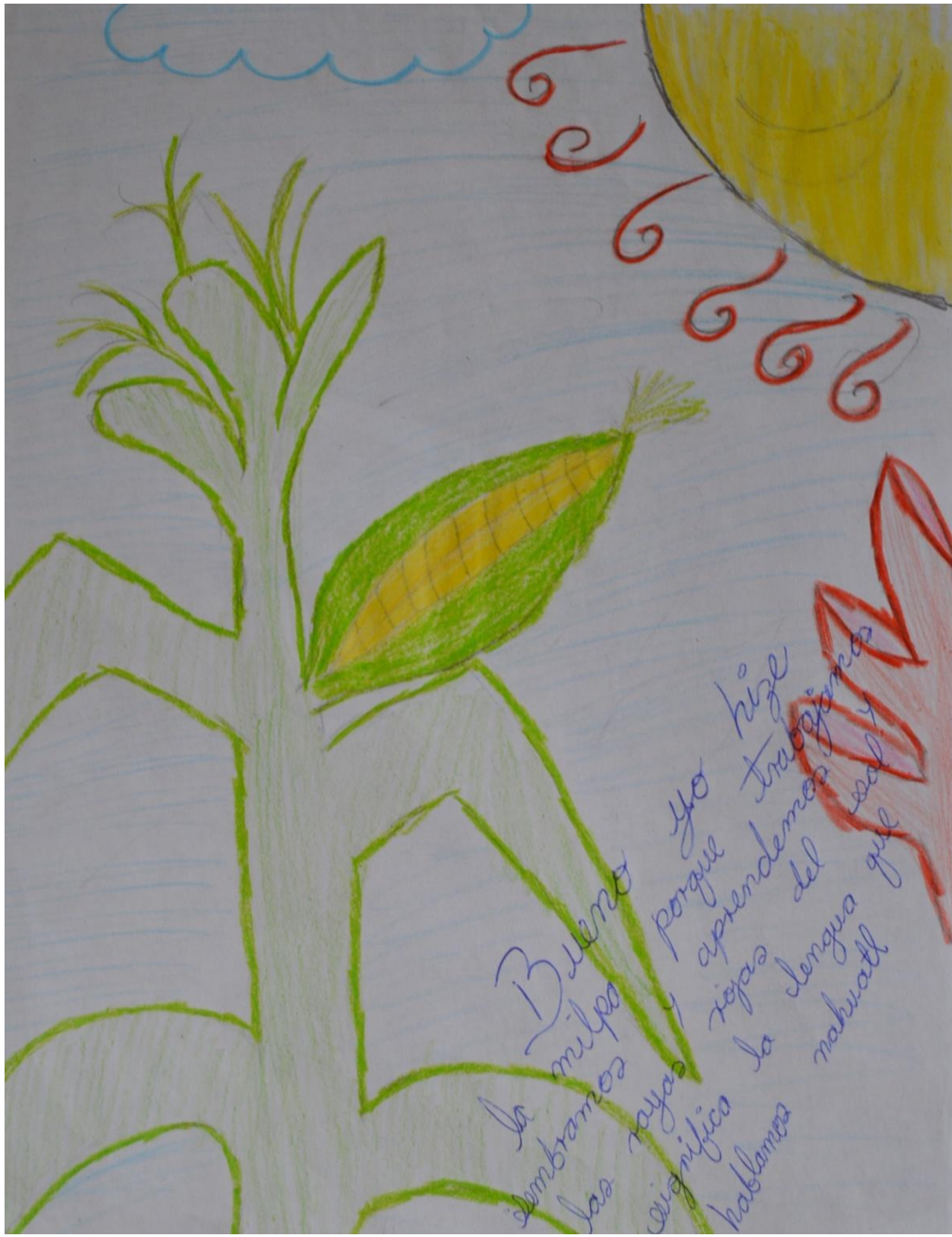
Sin nombre



ESCUELA TELESECUNDARIA TOSEPAN KALNEMACHTILOYAN

Para mi la escuela
es un libro de enseñanzas
hay maíz chamaki y
mucho bambú

Sin nombre



Bueno yo hice
la milpa porque trabajamos
sembramos y aprendemos
las rayas rojas de sol
significa la lengua que
hablamos náhuatl

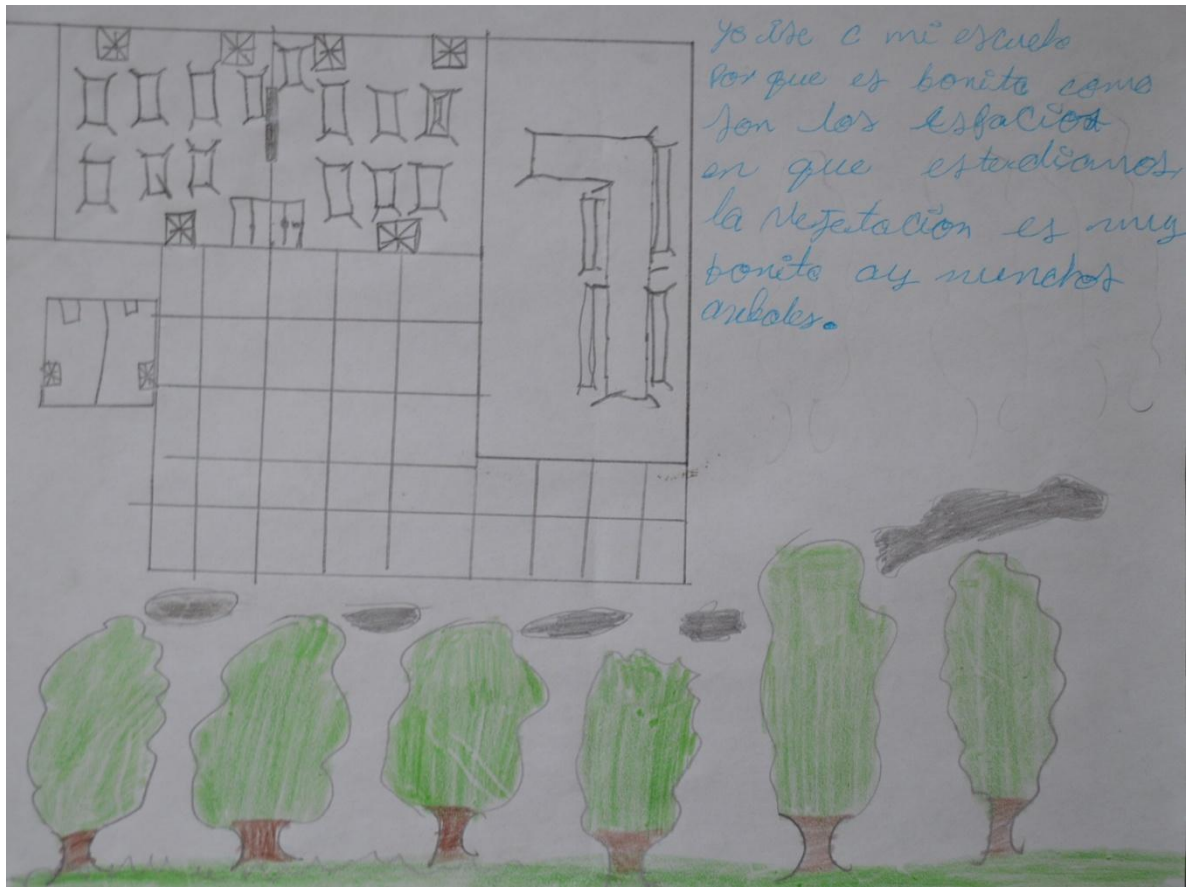
Sin nombre



*Esta es mi escuela y está
en la naturaleza, porque
me gusta: porque es muy
buena y linda escuela*

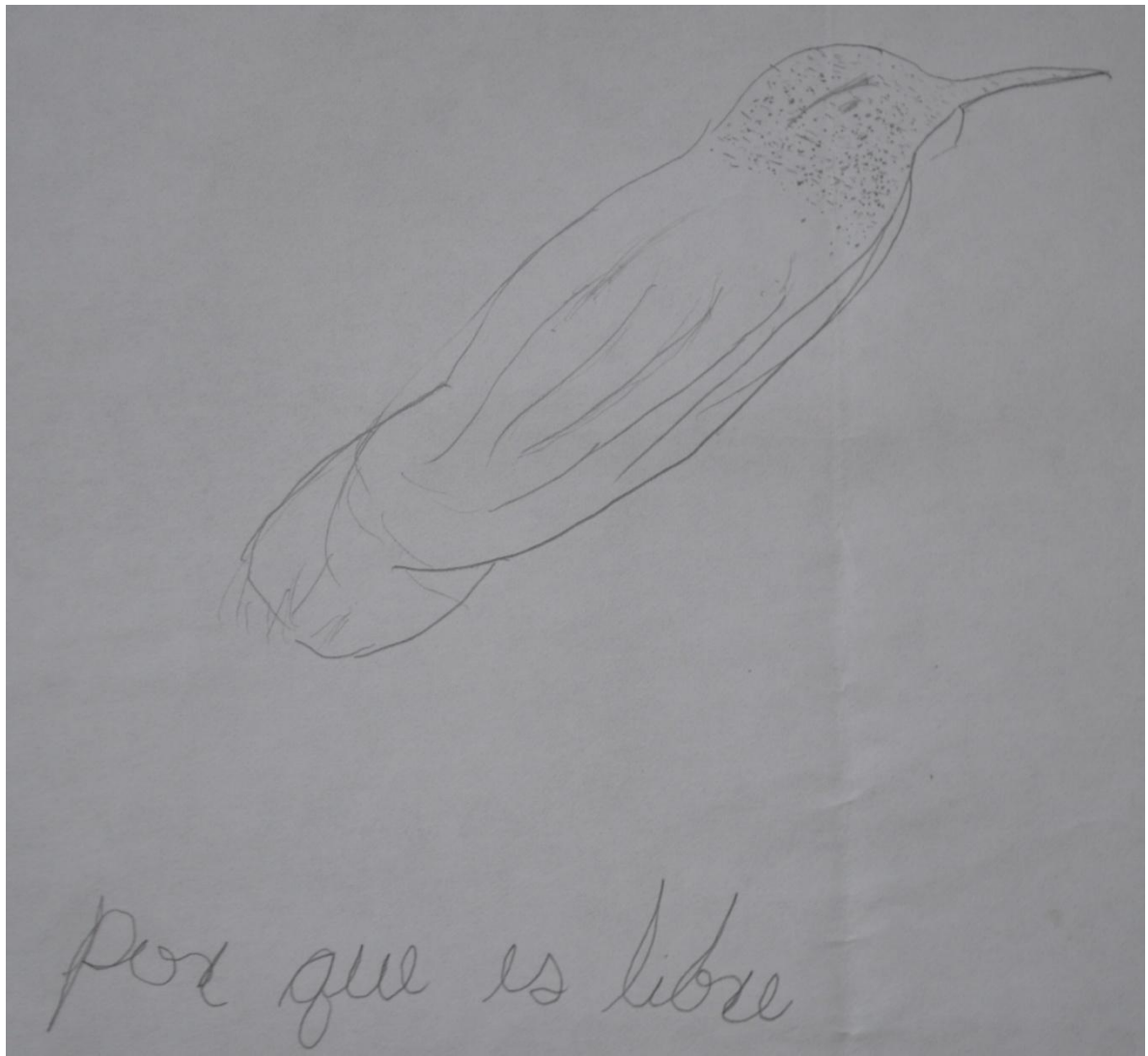
Chamakij

Sin nombre



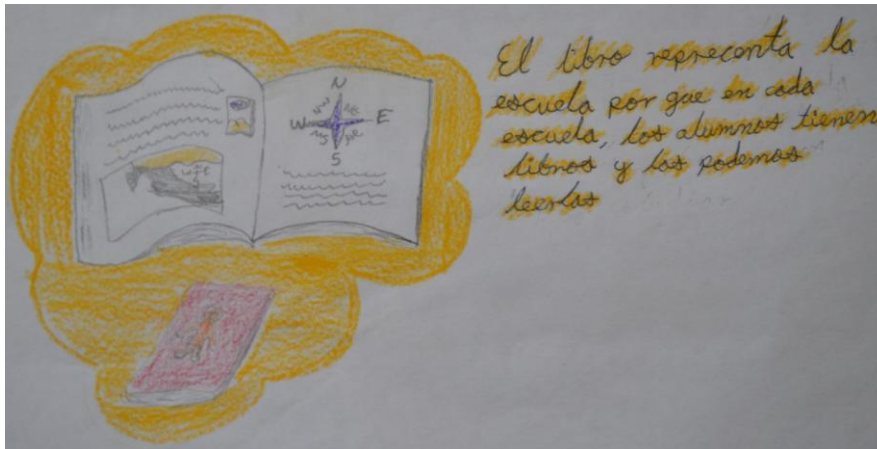
Yo ise a mi escuela
por que es bonita como
son los espacios
en que estudiamos
la vegetación en muy
bonita ay muchos
arboles.

Sin nombre



Por que es libre

Sin nombre



El libro representa la escuela por que en cada escuela, los alumnos tienen libros y los podemos leerlos

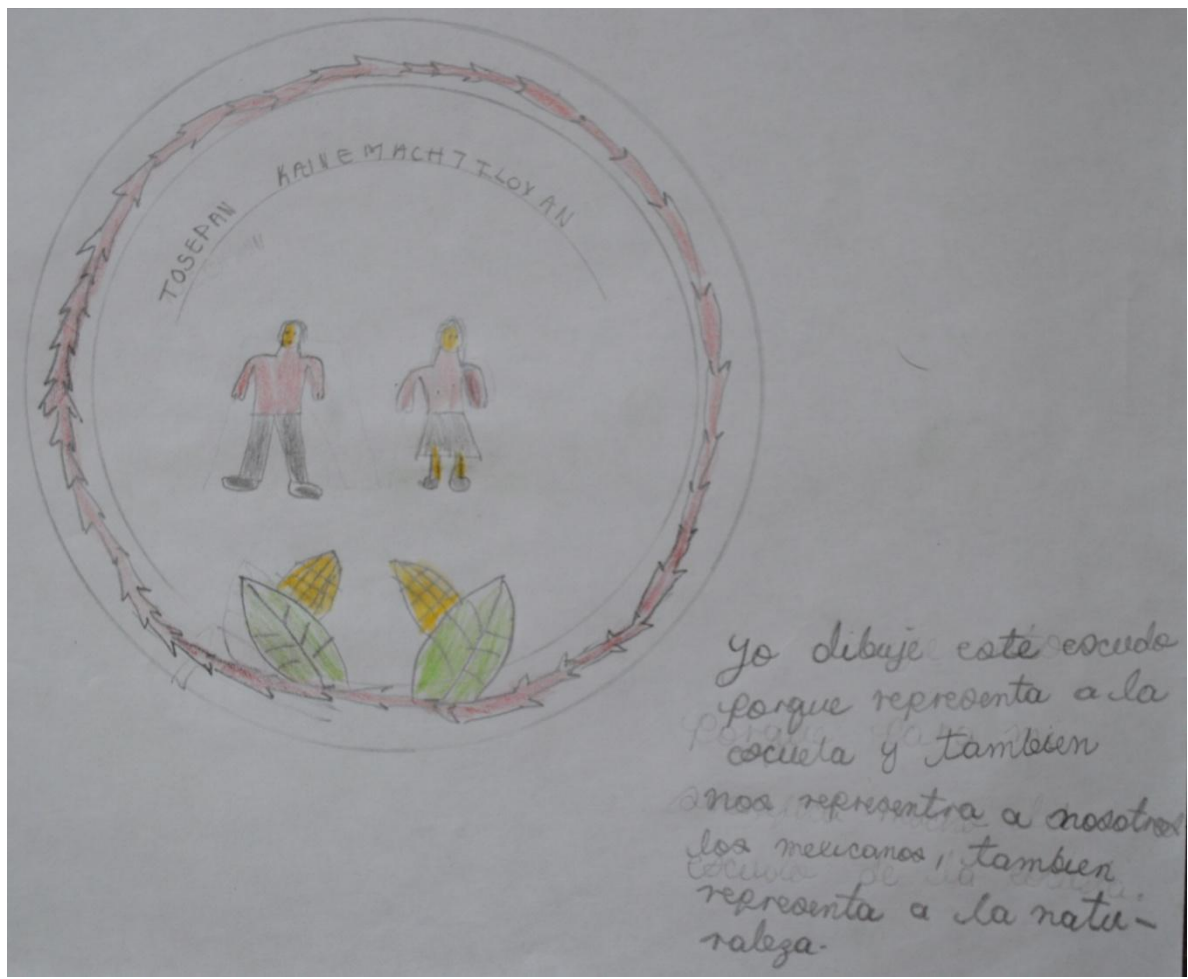
Sin nombre



Este dibujo representa la escuela y tambien representa el

chamaki y las gentes indigenas y su tradicion

Sin nombre



Yo dibuje este escudo
porque representa a la
escuela y tambien
nos representa q nosotros
los mexicanos, también
representa a la natu-
-raleza.

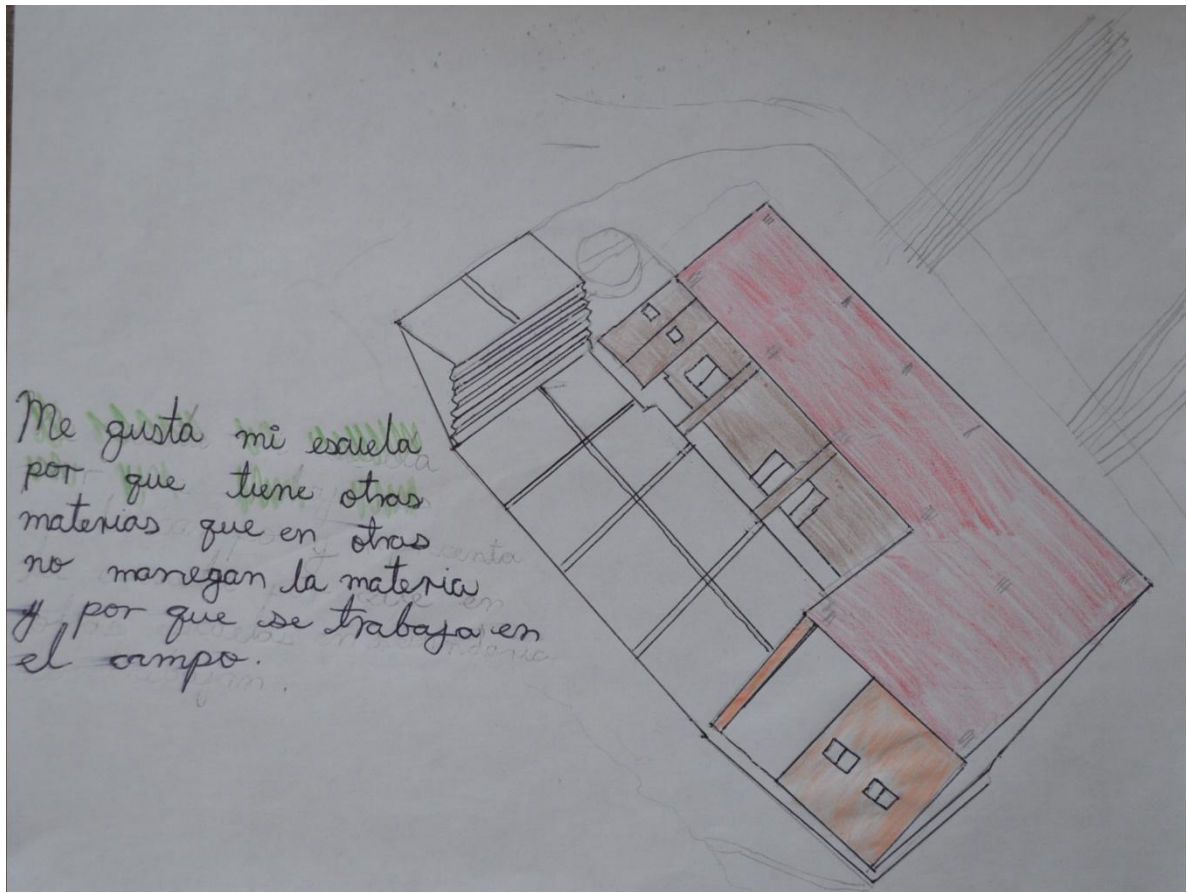
Sin nombre



*Esto repre-
senta a:*

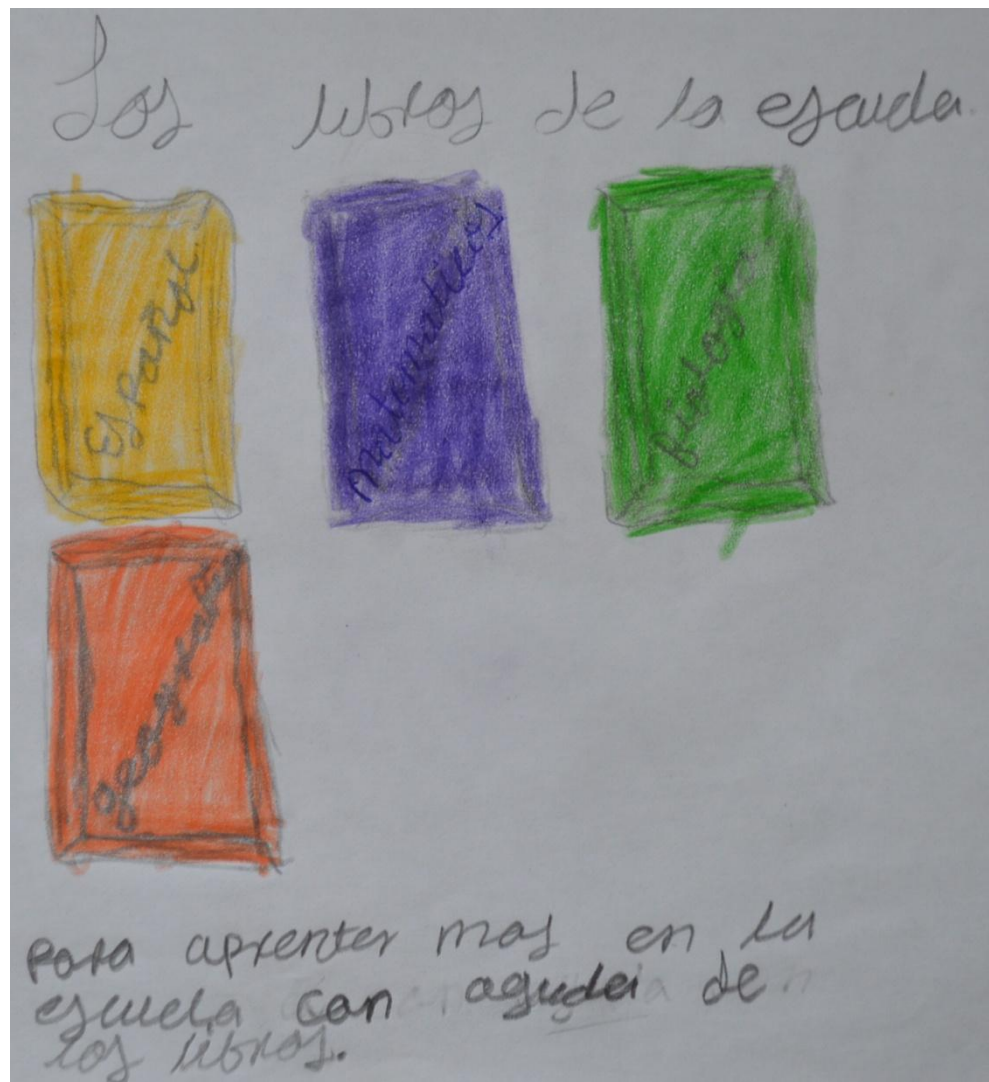
La escuela tosepan kalnemachtiloyan

Sin nombre



Me gusta mi escuela
por que tiene otras
materias que en otras
no manejan la materia
y por que se trabaja en
el campo.

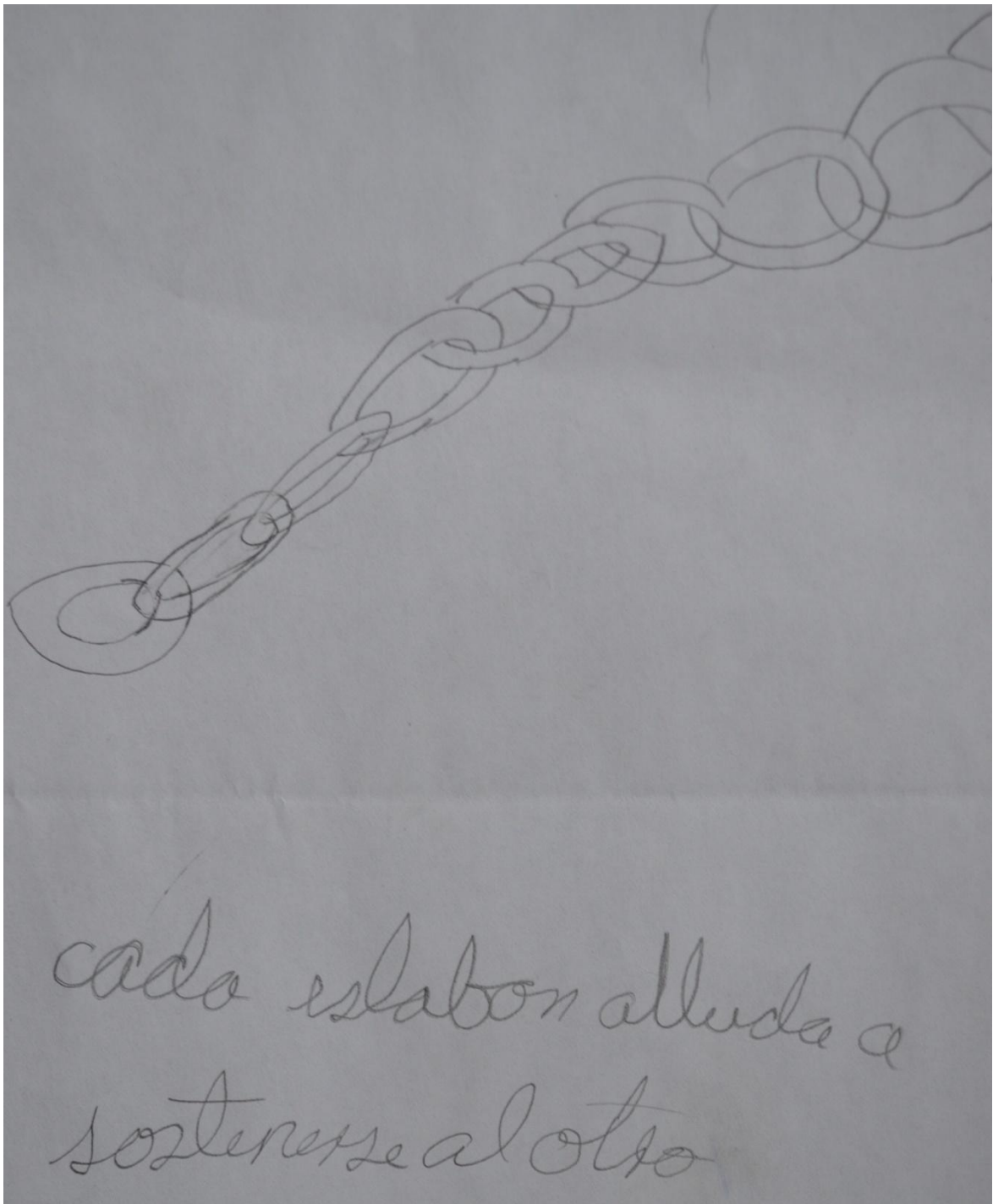
Sin nombre



Los libros de la escuela

*Para aprender mas en la
escuela con ayuda de
los libros.*

Sin nombre



Cada eslabon alluda a sostenerse al otro

Segundo de Secundaria

Primer Texto – sobre un dibujo de Taller 1

En la hoja en ta dibujado Kalta el santito de san Isidro tambien la esfuta ecologica Ahí se muestra como es la organización de tosepan



Segundo Texto – sobre un dibujo de Taller 2

el niño que iso ese dibujo fue que quería representar que se trabaja con el bambu que an echo cosas como casas de banbu que lo trabajan en la copera tiba asta an echo nichos para las imágenes



Tercer texto – sobre un dibujo de Casa de Niños 2

Bueno yo entendí en el dibujo que en nuestra tenemos danzas bueno cuando la cooperativa cumple años viendo que vienen muchas danzas y nuestra escuela tambien participamos en una danza llamada Quetzales y los respetamos.



Cuarto texto – sobre un dibujo de Taller 2

*Cuetzalan Pue a 18 de febrero del 2015
esta imagen reprecenta ala
or ganisasion de la tosepan
donde se ubican y que
coperatibas hay
fin*



Quinto texto – sobre un dibujo de Taller 2

*en el dibujo lo que dibujo el niño
fue que era kalta y las colmenas y
la cancha y el restaoran*



Sexto texto – sobre un dibujo de Taller 2

*Nosotros los alumnos en la escuela
sembramos el maíz, para rescatar la
cultura y el maiz para que podamos
tener nuestros alimentos, lo limpiamos
al tener sembrado, y todo lo hacemos
nosotros con ayuda de un adulto.*



Séptimo texto – sobre un dibujo de Taller 2

En el dibujo representa a un señor que esta cultivando maíz en su terreno y despues lo lleva a vender a Tosepan.



Conclusión

En este capítulo tuvimos contacto directo con los dibujos y los textos de los infantes de *Tosepan Kalnemachtilyan*. En ellos vimos una infinidad de elementos que conforman su percepción de la realidad representada: su escuela y su organización. Dichos elementos, al final, construyen una narración propia sobre su entorno y su vida al interior de un proceso de escolarización autónoma y de un movimiento social de corte étnico-campesino.

Sus dibujos y textos hablan de procesos productivos, de espacios físicos, de la geografía de la región, de las tradiciones locales, de su cultura e identidad indígena nahua y cooperativista, entre otras cosas, pero, sobretodo, habla de ellos mismos como sujetos plenos de su contexto social. En este sentido, las representaciones sociales en sus dibujos y textos reconstruyen un discurso sobre ellos y el mundo a partir de ellos mismos. Sin embargo, son infinitas las aproximaciones y las formas de leerlos.

Todo proceso comunicativo implica la participación activa y plena de dos sujetos: el emisor, que traduce ideas en códigos y símbolos, y el receptor, quien, a partir de su comprensión, decodifica los símbolos en ideas. La idea que obtiene el receptor no siempre es la que quiso codificar el emisor. Sin embargo, la comunicación es el hecho mismo de imprimir sentidos. Así, en el próximo capítulo decodificaré las representaciones de los infantes a partir de mi propia experiencia como sujeto: maestro, apoyo y académico comprometido con la praxis de nuestra escuela autónoma. En este sentido, la reconstrucción del discurso que a partir de acá se lleva a cabo es un conocimiento situado que se lleva a a partir de mi propia subjetividad (Haraway, 1995).

Capítulo 5

Las representaciones sociales y el análisis del discurso: ¿qué me dicen los dibujos y los textos?

En este capítulo, que contiene la reconstrucción y análisis del discurso obtenido de los dibujos y de los textos contruidos por los infantes a partir de mi experiencia, seguiremos el orden de presentación de los materiales gráficos y textuales del capítulo anterior. Lo haremos manteniendo los bloques por Grupo y Taller. Empezaremos, así, con los de Casa de Niños 2, pasando, en seguida, a los de Taller 1, Taller 2 y Secundaria.

Casa de Niños 2

Como he mencionado anteriormente, en el grupo de Casa de Niños 2 se encuentran los niños de los grados de tercero de preescolar y primero de primaria. En general, los infantes de este grupo tienen entre cuatro y seis años de edad. La maestra responsable de grupo es Esthelita, quien es encargada del proceso de alfabetización, de lectoescritura y de desarrollo del pensamiento matemático. Además de la maestra Esthelita, los niños toman clases de forma regular con los maestros Gabriel y Cuecha, quienes son responsables por las clases de música y educación física, respectivamente. Además, tienen contacto esporádico en actividades escolares con el director, Leonardo Durán Olgúin, con jóvenes de servicio social o prácticas escolares, especialmente estudiantes vascos de la Licenciatura de Educación Infantil de la Mondragon Univertsitatea, y conmigo.



Ilustración 8 - Roberto durante el Taller



Ilustración 7 - Mario y Harael durante el Taller



Ilustración 6 - Aldo durante el Taller

Con intención de que tengamos presente las características del taller realizado con los infantes de Casa de Niños 2, vuelvo a repetir que les solicité que dibujaran su escuela, incluyendo lo que les gustaba y lo que no les gustaba, y, luego, pedí que me explicaran oralmente los elementos de sus dibujos. Con eso en mente, debemos decir que todos los

niños decidieron representar la escuela con elementos del espacio físico. Así, en todos los dibujos la escuela aparece como algún tipo de edificio. Empezaremos el análisis por la relación entre escuela y espacio.

Escuela y espacio

Si bien la respuesta de los niños frente a la solicitud de que dibujaran su escuela fuera una representación espacial de la misma, debemos notar una diversidad de formas espaciales entre los dibujos. En primer lugar están aquellos dibujos en que la escuela aparece como un edificio genérico; seis de los trece niños y niñas así lo hicieron. Sin embargo, hay diferentes proporciones en cuanto al tamaño de esta escuela como un edificio genérico y los demás elementos del dibujo. En algunos, la escuela es menor que la propia auto-representación del niño, pero en otros, es grande, en uno en especial, tiene muchas ventanas.

En los demás casos, existe algún tipo de separación de los espacios de los grupos escolares y también la biblioteca. En algunos dibujos vemos, sin embargo, que la separación del espacio al interior de los edificios dibujados no responde a la misma lógica observada en la escuela. Así, el salón de Taller 2, que está en el piso superior del edificio de primaria, mismo que cuenta con dos pisos y alberga Casa de Niños 2 y Talleres 1 y 2, puede estar representado en un edificio aparte, mientras que los salones de Casa de Niños 2 y Taller 1 ocupan el mismo espacio. Hay el caso en que la escuela está representada por cuatro edificios, el de Casa de Niños 1 y el de Primaria, además del edificio donde se ubica el comedor de primaria y la dirección y el edificio del *Kaltaixpetanilo*, donde se ubicaban los grupos de Secundaria en el momento de realización del taller, antes de la inauguración del edificio propio para el funcionamiento de la Secundaria.

Algunos niños entienden la escuela limitándola a su salón. Su escuela, así, es la que él o ella experimenta. Los demás salones no están incluidos en su dibujo de escuela. En un caso, se representa la escuela entera con su salón, y en un edificio alterno, la Secundaria. Las razones posibles para eso es que en este caso se entienda la Secundaria como otra escuela, o como una representación jerárquica, “son los niños grandes”, o en razón del menor contacto; los niños de Secundaria no interactúan con los más chiquitos en la misma condición que aquellos de los últimos grados de primaria. No porque no quieran, sino porque hacen sus actividades de forma más independiente; participan menos en el

cotidiano escolar de Preescolar y Primaria, que funcionan de forma más cercana. Creo que este punto quedará más claro poco a poco, pero por ahora lo importante es notar tres cosas en cuanto a ello:

1. sólo en un caso la Secundaria está representada en el mismo edificio que Primaria;
2. en aquellos casos en que la escuela es un solo edificio genérico tampoco queda claro si los niños incluyen Secundaria en “su escuela”;
3. en un caso específico, Secundaria es un espacio a parte, suscitando una escuela otra;
4. en muchos casos la Secundaria ni siquiera es representada.

En algunos casos, la separación de los espacios al interior de los edificios y la diferenciación misma de los edificios, según la función que les corresponda, se hace con el uso de diferentes colores. Así, aunque sea el mismo edificio, el primer piso es de un color y el segundo, de otro. Esto es interesante cuando se tiene en mente la función de los colores como herramienta taxonómica en la lengua náhuatl y en el mundo *maseual*. Un ejemplo de eso, como me hizo ver Pierre Beaucage, es la clasificación animal. En este sentido, cuando una palabra que indica un género animal gana un prefijo de color, pasa a indicar una especie. Así, *tokat* se refiere al género araña: cualquier araña. Pero *nextiktokat*, *poktokat* y *chichiltokat* son especies diferentes de arañas; la primera es, literalmente, la araña del color de la ceniza; la segunda es la araña del color del humo de la leña, es decir, más oscura que la primera; mientras que la tercera es la araña del color del chile (rojo). No son solamente arañas de colores diferentes, son especies diferentes, arañas completamente distintas. El color, así, estructura diferenciaciones. Más que un sistema de adjetivación, es también un sistema cultural taxonómico; sirve para diferenciar cosas que parecieran iguales.

En otro caso, se percibe la representación de la casa de la niña, su espacio familiar, como parte de la escuela. Además de su casa, la niña representa a sus papás como parte del espacio escolar. Hablaremos de la participación de los padres y madres de familia más adelante, sin embargo, es importante notar la idea de la escuela como una extensión de la casa; es decir, también como espacio de desarrollo de la vida familiar. En mi acompañamiento de los niños, sobre todo de los pequeños de preescolar, pude notar que la distinción entre casa y escuela no siempre es clara, y el hecho de que exista entre algunos niños y entre otros no, no indica para nada un desarrollo más tardío, sino una concepción concreta de su cotidiano: pasan parte importante de sus días en la escuela, y

luego en sus casa. Casa y escuela, entonces, son sus espacios más comunes de interacción social y desarrollo subjetivo. Hay que entender, además, que las casas familiares en la región cuetzalteca albergan una gran cantidad de familiares. En este sentido, muchos de los niños crecen viviendo con sus primos, tíos y tías, abuelos y abuelas, además de agregados de diversos tipos.

Relataré un hecho que nos puede ayudar a entenderlo. Durante el último ciclo escolar, dos hermanos iban en Casa de Niños 1, que está en un edificio independiente, pero en grados diferentes. En el ciclo actual, los hermanos fueron separados. El más grande pasó a tercero de Preescolar y ahora se encuentra en el grupo de Casa de Niños 2, cuyo salón se ubica en el edificio de primaria. En una mañana de noviembre, antes de que empezaran las clases, iba caminando del edificio de comedor de primaria/dirección hacia el edificio de primaria. Cuando paso por el edificio de Casa de Niños 1, me encuentro al menor de los



Ilustración 9 - Román y Lupita, alumnos de Kalnemachtiloyan, y yo, en la fiesta de San Miguel 2014; Lupita baila como toreadora, Román es quetzal y yo fui padrino de los quetzales.



Ilustración 10 - Maestras Maité y Mica con el grupo de los Quetzales de San Miguel, donde bailan ocho infantes de Kalnemachtiloyan; Mica, además, ocupó el cargo de teniente, la responsable de la danza por el sistema de cargos religiosos.

dos hermanos sentado, con cara de aburrido. Decidí preguntarle si estaba todo bien. Me dijo que sí, pero que no tenía con quien jugar. Casi automáticamente le pregunté por su hermano. Su respuesta fue: “Beto [el hermano mayor] ya no vive aquí. Ahora él vive allá arriba, en la otra casa, con Carlos [otro de los niños que pasó al

tercer grado de Preescolar].” Si bien la afirmación de que Beto vive arriba puede haber sido por una ausencia lexical que permitiera al

niño explicar claramente la situación, el trabajo con los niños y con los dibujos me hace pensar que no es casual. Para muchos de los infantes de Preescolar, la escuela es, efectivamente, una extensión de su casa, el lugar donde se vive.

Algo semejante pasa en otro dibujo, en el cual el niño dibuja “fuego en San Miguel”. San Miguel Tzinacapan, comunidad nahua con mayor presencia en la escuela, es lugar de una de las más importantes fiestas patronales del municipio

cuetzalteca. La participación de la comunidad escolar en ella es enorme y muchos de los niños y niñas son danzantes en los grupos tradicionales de la comunidad. Además, toda la comunidad se involucra en el trabajo comunitario necesario a la ejecución de la fiesta, y que es parte del sistema religioso de cargos. A lo largo de todo el año y también durante la fiesta misma, los niños acompañan el involucramiento de sus familias, cuando no están ellos mismos directamente involucrados. Todo lo que pasa durante la fiesta, entonces, tiene enorme importancia para la comunidad, tanto social como simbólicamente. Este año, durante la fiesta, fuimos sorprendidos por un incendio. Una de las casas de la comunidad se prendió, y toda la gente se conmovió. El tema fue asunto de las pláticas durante y después de concluida la fiesta. El niño retrata dicho evento en su dibujo. Más que la representación de un fuego cualquiera, el hecho revela la proximidad entre la escuela y la comunidad. Más allá del hecho de que la escuela siempre está involucrada en la fiesta de San Miguel, el dibujo del niño nos vuelve a dar elementos para afirmar la escuela como un espacio de extensión de lo familiar, ahora no sólo la casa, sino el pueblo.

El pueblo entendido como el lugar de la fiesta, sí, pero también como el espacio de interacciones familiares, de compadrazgos y de construcción del sentimiento comunitario que es, él mismo, importantísimo para la cooperativa Tosepan. Al trasladar el pueblo sobre la escuela, vemos la reafirmación de ésta última como parte fundamental de la vida social de los niños, de la ubicación de lo conocido. Frente a eso, podemos hablar de una escuela como extensión de la casa y del pueblo.

Por fin, es fundamental señalar la distinción entre espacio abierto y espacio cerrado. Se puede observar en los dibujos que los niños conceptualizan la escuela como una sumatoria de espacios abiertos y cerrados. Es decir, aunque el salón sea un edificio, la mayor parte de los niños representan la escuela también a través de actividades en espacios abiertos. Hay, además, una distinción de actividades. En uno de los dibujos, por ejemplo, el niño se auto-representa en una gran diversidad de actividades; entre ellas está sacar la punta a su lápiz, sentado en su escritorio y con su material escolar sobre la mesa. Esta es una actividad cotidiana del interior del salón, razón por la cual el niño la representa en un espacio cerrado, dentro del edificio. Sin embargo, él también observa el cielo, mirando las estrellas y la luna. Esta es una actividad de espacio abierto, así como el jugar en los columpios, por ejemplo. Otro niño se auto-representa regando el jardín, que es otra actividad de espacio abierto. Esto es fundamental en la medida en que revela la

capacidad de los niños más pequeños de representar la importancia de las actividades en áreas abiertas para la metodología de enseñanza.

Bastante recurrente en los dibujos de los niños, las escaleras están por todos lados en la escuela. Ubicada en la espalda de la loma en la que se ubica el centro de formación *Kaixpetaniloan* y el hotel *Tosepan Kali*, la escuela es, literalmente, una bajada. El edificio de Primaria y el de Secundaria se encuentran en la parte más alta, mientras que el de Casa de Niños 1 está en la parte media y el de comedor/dirección es el que está más abajo. Así, los niños se mueven a lo largo de todo el día subiendo y bajando la loma. Para facilitar el traslado, sobretodo debido a las intensas precipitaciones de la región, que transforman la tierra en lodo y aumenta la posibilidad de una caída, se ha ido construyendo escaleras y pavimentando zonas de paso. Las escaleras son parte de nuestro cotidiano escolar, razón

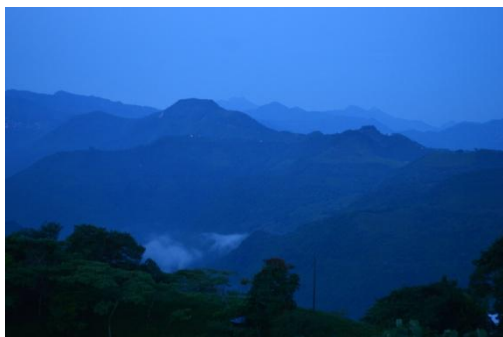


Ilustración 11 - Amanecer en la recortada topografía de la Sierra Norte de Puebla

por la cual aparece en ocho dibujos. Están sobre la tierra, pero también permite acceder a los pisos de arriba de los edificios. Además, revela el contexto de desnivel geográfico en que nos encontramos, que es propio de la región de la Sierra Norte de Puebla. Las escaleras son, entonces, los caminos de la escuela, pero también son la topografía de nuestra zona.

La naturaleza

Antes de realizar el taller, esperaba encontrar mayor cantidad de elementos referenciales a la naturaleza de lo que se puede notar en los dibujos de Casa de Niños 2. Sin embargo, un árbol de manzanas, algunos animales, algunas flores, nubes, estrellas, lunas y el Sol nos remiten a los elementos naturales. Me llamaron la atención algunos puntos, que señalo a seguir:

1. Aunque los elementos naturales no sean recurrentes, el más recurrente de ellos es el Sol, que aparece en los dibujos de cinco de los niños. En la mayoría de las veces, además, el sol aparece con rostro, nariz y boca, y manifestando una expresión de felicidad; las nubes también aparecen, y en un caso especial hay tres nubes: una

con expresión de felicidad, otra con expresión neutra y una última con expresión triste²⁷;

2. En algunos dibujos se notan la presencia de estrellas y lunas, algunas veces acompañadas, en el cielo, por el Sol. Me llama la atención porque la escuela funciona en horario diurno, así que los niños nunca están en la escuela mientras las estrellas y la luna están en el cielo. Aunque el tema pueda suscitar cuestiones interesantes, preferiré dejarlo a nivel de mención;
3. En algunos casos, la naturaleza no está dibujada en sí, pero está presente a través de color verde. Este caso queda muy claro observando el último dibujo presentado en el grupo de Casa de Niños 2, de Daniela. La niña colorea de verde el piso debajo de la escuela, el columpio y la escalera. Además de la ya obvia asociación del verde con la naturaleza, dicho color viene representar el pasto y la vegetación de la escuela;
4. Uno de los dibujos presenta muchos animales acuáticos, como los peces y el tiburón. En él, alguien aparece pescando con una tijera. Más allá de que en la región no exista una cultura alimenticia a base de carne de pescado, y que los tiburones obviamente no son parte de la fauna acuática de la Sierra, creo que estos elementos son traducción de elementos simbólicos que llegan a los infantes a través de canales externos, como la televisión, por ejemplo;
5. Lo mismo pasa con uno de los dibujos en el que la niña representa “montañas con osos de nieve”. En la región tenemos montañas y existe un tipo de oso, pero que vive en las partes más bajas de la Sierra y lejos de las regiones ocupadas por humanos; la nieve, sin embargo, no es parte del cotidiano de la región. Creo, entonces, que acá tenemos un elemento de la industria cultural del Norte que llega por los canales externos;
6. En uno de los dibujos, un ciempiés ocupa un lugar central. El ciempiés a que se refiere es un animal de la orden de los miriápodos quilópodos que puede llegar a medir treinta



Ilustración 12 - Ciempiés

²⁷ Sin entrar a detalles, debo decir que el niño que representa dichas nubes ha tenido una mudanza familiar importante este año y que esto lo ha influenciado en cambios visibles de humor, hecho que estamos tratando de atender con mucho cariño y dedicación.

centímetros y que tiene un par de colmillos venenosos. Su nombre en náhuat es *Sempoualmayej*, que literalmente quiere decir “veinte manos”, pero es interesante la elección del *Sempoual*, dada la importancia de este número en el pensamiento matemático mesoamericano. Hablaremos de eso más adelante. En la región, el ciempiés es un animal cuyo contacto puede ser peligroso. Se cree que puede llegar a matar un infante. Es un animal veloz y de cuerpo color rojo muy vibrante. En el dibujo, el niño se auto-representa aventando piedras de “hielo con fuego” sobre el ciempiés, a fin de matarlo. El dibujo, representa, sin embargo, un hecho real. Los niños encontraron un ciempiés en el banco en que el grupo de Taller 1 se sienta para hacer el cambio de calzados toda vez que participan en actividades en espacios abiertos. Los maestros que estábamos alrededor lidiamos con el hecho, pero cercados por los niños, que estaban impresionados con el animal. El hecho marcó al niño que dibujó al ciempiés, dado que había acontecido a más de un mes antes de la realización del taller. La razón, pienso yo, está en el miedo infundido entre los infantes en sus comunidades, de cierta manera justificada dado el peligro, frente al encuentro con el animal. Si bien no está entre los animales considerados por la cultura nahua como malos o que portan presagios, los ciempiés pueden causar susto en los niños, así como el alacrán. Más que el susto de simplemente espantarse, se trata de un susto en el sentido de la medicina tradicional mesoamericana: una enfermedad. Así, y representando un riesgo real y cultural para los niños, no es un animal idóneo para un espacio repleto de infantes como la escuela. Es importante notar, sin embargo, como el niño traza una línea de separación en su dibujo. Él está en la parte de arriba, desde donde avienta las piedras, mientras que el ciempiés está abajo. Este último es, él mismo, mayor que la escuela, que la banca de cambio de calzados y que el niño mismo, que aparece dos veces, regando las plantas, en la parte baja, como en un momento temporal otro, y arriba, atacando al ciempiés. El ciempiés es, de hecho, el más grande elemento del dibujo. Aunque el color azul dificulte visualizarlo, el cuerpo del ciempiés está hecho de bolitas, que son sus anillos, y una infinidad de patitas. Es decir, el niño conoce la anatomía del animal. El dibujo revela, además, la situación de peligro: el ciempiés es grande y es algo que se debe temer, porque el niño está a distancia, separado por una línea que parece darle seguridad frente a la ocasión. Sin embargo, también el niño es valiente, está atacando al ciempiés con sus “piedras de hielo con fuego”. Quiere librarse del ciempiés y restablecer la

seguridad del ambiente escolar. Las piedras de hielo con fuego son, sin embargo, fruto de la imaginación del niño. Es interesante, entonces, la mezcla de elementos propios de la región con otros, de la industria cultural, en la reconstrucción de un hecho cotidiano. Revela, además, como los niños se apropian y re-significan los símbolos.

Los juegos y el acto de jugar



Ilustración 13 - Beto, Alonso, Roberto y Ángel, de Casas de Niños 1 y 2, jugando en los columpios

Luego está el tema de la zona de juegos de la escuela. Siete de los niños representan los columpios. Como ya he señalado anteriormente, el columpio fue un elemento copiado entre los niños. Es decir, un primer niño dibujó su columpio y los demás, al verlo, decidieron hacerlo también. A pesar de ello, en cada dibujo el columpio tiene su encaje propio. Los niños, así, dieron significación propia al columpio. En cuatro de los siete casos en

que aparecen, más que representar el columpio en sí, el dibujo es la representación del juego: son niños que juegan con el columpio. El sujeto de la representación, entonces, no es un objeto, sino una acción. El columpio y los niños que juegan en él implican diversión. Además, el tobogán y la pirámide de bambú que los niños escalan, mismos que junto con el columpio integran el área de juegos, también aparecen en los dibujos.

Los juegos simbolizan cuatro cosas. En primer lugar, también son referencia a las actividades en áreas abiertas. En segundo lugar, simbolizan los momentos libres, cuando los infantes no están en las actividades propiamente académicas; los niños están en la zona de juegos en dos momentos principales: antes de las nueve de la mañana, cuando llegan de sus casas, y durante el recreo, al finalizar el desayuno; Tercero: representa el espacio abierto y de actividad libre propia de los niños de Preescolar; si bien no hay cualquier restricción para la participación de los niños con más edad, en la zona de juegos se concentran los más pequeños, los de Casas de Niños 1 y 2; es su zona de interacción libre, donde juegan, donde construyen sus relaciones de forma más autónoma, sin tanta participación de los adultos. En cuarto lugar, el representarse jugando para un niño significa alegría y felicidad. Vemos, entonces, que la zona de juegos es fundamental para

la construcción de la escuela como un lugar que les guste a los más chiquitos, y que además, se apropien de dicho lugar como suyo; es representado, porque les es importante.

Los materiales y el “escribir”

Como era de esperarse, los niños asocian su escuela con el acto de escribir y con los materiales escolares. Así, hay dibujos en que los niños están escribiendo, sacando la punta a su lápiz y jugando con el material de la escuela. Eso es fundamental teniendo en cuenta el hecho de que estamos hablando de un contexto cultural en que el lenguaje oral es el canal principal de vinculación de conocimientos y de la ética misma de la cultura. Si bien los nahuas de Cuetzalan no son ágrafos, el eje de su comunicación es oral, diferentemente de la sociedad urbana-occidental, en la que el eje de transmisión es la lengua escrita, o de algunos pueblos en Brasil, por ejemplo, que son ágrafos, y el eje de transmisión cultural no sólo es completamente oral, sino que el acto mismo de escribir, entendido como la representación de la lengua escrita, implica un gran desafío al contexto sociocultural.

Es interesante, además, el hecho de que dibujen parte del material Montessori que tiene la escuela; al principio, como se ha señalado, la metodología ocupada era montessoriana, pero ahora ya no lo es. El castillo, que uno de los niños dibuja, es un material montessoriano que sirve para que los infantes traten de reproducir, con sus piezas, la disposición que la maestra les enseña con sus propias piezas. Si bien en Casa de Niños 1 se ocupa mucho más los materiales Montessori, en Casa de Niños 2 eso no pasa. Sin embargo, los niños, cuando tienen actividades libres, cuando no están en clases o cuando terminan sus actividades, pueden escoger un libro para leer/hojear o un material para jugar. Es decir, aunque no sean parte de las programaciones de actividades regulares de las clases, los niños interactúan, por decisión propia, con los materiales Montessori, razón por la cual también los representan en sus versiones de la escuela.

Otro elemento fundamental del cotidiano de la escuela, que es parte de los planteamientos de María Montessori sobre el desarrollo de los niños, tiene que ver con las actividades de vida práctica. Dichas actividades buscan desarrollar la psicomotricidad fina y gruesa de los infantes, pero también su autonomía como personas. Los niños representan, en dos casos, los bancos para el cambio de calzado. Dicho cambio se hace siempre que los infantes pasan de una actividad interna a los edificios a otra, externa, y

vice-versa. Además de facilitar la manutención de la limpieza de los espacios internos, el cambio de calzado es parte de la vida práctica en la medida en que cada niño y niña, independiente de su edad, es responsable por su cambio de calzado, lo que no significa que no pueda contar con ayuda de sus compañeros y maestros. También en este sentido, uno de los niños representa los ganchos para colgar sus mochilas en las mañanas. Dichos ganchos se encuentran al exterior del salón, cerca de los bancos para cambiar calzado, y cada niño es responsable de depositar su mochila en los ganchos todos los días.

Música y trabajo de agropecuarias



Ilustración 14 - Maestro Gabriel con los infantes de Taller 1 y 2, en clase de música

En un dibujo vemos la “guitarra del Maestro Gabriel”, quien es responsable de las clases de música. Es fundamental notar que el niño no dibuja cualquier guitarra, sino la de su maestro. Gabriel es muy querido y respetado entre los infantes, pero más que esto, su clase es un espacio de interacción entre los niños y niñas, porque se lleva a cabo en bloques. Los infantes de Casa de Niños 2, por ejemplo, toman la clase de Gabriel junto con los pequeños de Casa de Niños 1. En su clase, los niños

no sólo cantan las canciones elegidas por el maestro y el director, sino que bailan, juegan y se divierten. Es un momento alegre, y los infantes siempre están riendo, razón por la cual no podría faltar en las representaciones de los dibujos.

También las actividades de agropecuarias, centrales al funcionamiento de la escuela, aparecen entre los dibujos. Uno de los niños se auto-representa regando las flores. Aquí es fundamental aclarar que en Casa de Niños 1 no existen las actividades de agropecuarias. Los niños de tres y cuatro años, mientras que los demás están en agropecuarias, hacen actividades de psicomotricidad gruesa. Los infantes de Casa de Niños 2, a su vez, son los responsables del jardín y apoyan con el semillero. En este sentido, les toca abonar, regar, sembrar y trasplantar las flores. El niño, entonces, representa la más recurrente de estas actividades: el riego.

La bandera de México, de Corea y los voladores

Luego está la bandera de México, que es representada por siete de los infantes. Así como los columpios, la bandera mexicana también fue un elemento copiado. Sin embargo, habrá que ubicar dos elementos centrales frente a ello. En primer lugar, el hecho de que el taller de dibujo se haya llevado a cabo pocos días después de la celebración de las fiestas patrias. Es decir, la bandera había sido un símbolo con el cual los niños habían tenido contacto constante en el momento en que se realizaron los dibujos. Por otro lado, todos los lunes se lleva a cabo el evento cívico de inicio de semana, momento en que no sólo se saca la bandera, pero que además se hace el juramento y se canta el himno nacional mexicano en nahuát y del estado de Puebla. Es decir, a lo largo de todo el ciclo escolar, los niños y las niñas están en contacto con los símbolos patrios. Veremos, luego, qué papel ocupan estos símbolos y de qué manera se trata de vincular el nacionalismo mexicano en la escuela. Por mientras, es importante tener en mente que los niños conocen la bandera, la nombran y deciden representarla en su escuela, aunque influenciados por la copia de otro compañero.



Ilustración 16 - Pablito cargando la bandera de México y la Maestra Esthelita y Belém que presiden el homenaje cívico de uno de los lunes



Ilustración 15 - Dulce carga la bandera mexicana en otro homenaje cívico de los lunes



Ilustración 17 - Grupo de taekwondo; diez de los niños de la foto son alumnos de Kalnemachtilyoyan. Al fondo, mitad de la bandera de Corea

En otro dibujo podemos notar una bandera de Corea. Su presencia se debe a una de las actividades extraescolares que *Kalnemachtilyoyan* impulsa: el *taekwondo*. A partir de un acuerdo establecido con el centro de entrenamiento del comité olímpico mexicano del deporte en Cuetzalan, los niños de la escuela pasaron a entrenarlo. No sólo es una actividad física importante, sino que también implica una reflexión sobre las

relaciones humanas que establece puentes importantes con la cultura nahua y con el mandato social de la escuela. A lo largo del tiempo, los niños y las niñas han tomado mucho cariño al deporte, y muchos de ellos son deportistas premiados. Una vez que el *taekwondo* es un deporte de origen coreano, la bandera de Corea está presente en el interior del espacio donde los infantes practican el deporte, pero también en las competencias que participan. En el dibujo, la bandera de Corea, entonces, representa el *taekwondo*, que hoy es uno de los elementos de la cotidianidad de la escuela y de los alumnos.



Ilustración 18 - Los voladores en la fiesta de San Miguel 2014

Por fin, cuatro niños representan la danza de los voladores. Como en el caso de los columpios y de la bandera, también hubo copia en los voladores. Sin embargo, se trata de un elemento cultural fundamental. Dicha danza figura como una de las más ancestrales entre las tradicionales de la región, y es, asimismo, una marca del *Totonacapan*.

Además, por la impresionante bajada de los danzantes atados por cuerdas a un palo de gran altitud, que es un ritual a la fertilidad de la tierra, la danza impresiona a los niños. Los he visto, repetidas veces, jugar a los voladores; imaginan que son voladores y que pueden volar. Muchos niños y niñas también manifiestan la intención de danzar como volador o voladora en sus pueblos, una vez que tengan la edad para hacerlo.

Taller 1

Así como en el grupo de Casa de Niños 2, a los infantes de Taller 1 les pedí que representaran su escuela de la forma que creían más conveniente, pero que después escribieran un texto, del tamaño y de la forma que ellos quisieran, explicando sus dibujos y lo que les gustaba o no de su escuela. Veremos diferentes niveles de capacidad al plasmar ideas en textos. La razón es simple. Algunos de estos niños están en tercero de primaria, y su proceso de alfabetización inicial ya está consolidado. Mientras que los demás están en segundo de primaria, el grado en que la alfabetización inicial termina de cuajar. Como el taller se llevó a cabo a principios del actual ciclo escolar, los niños estaban

recién ingresados al grupo de Taller 1. La intención de pedir que escribieran un texto era, también, una estrategia de dos funciones: primero ser coherente con los objetivos de aprendizaje de cada grupo; por eso los de Casa de Niños 2 hicieron el ejercicio de explicar los elementos de su dibujo oralmente, mientras que los de Taller 1, en textos.

En segundo lugar, la idea era encontrar también los avances académicos de los niños que, aunque no sea el eje central de esta investigación, deja ver partes fundamentales del funcionamiento de la escuela, como el uso de las cursivas²⁸, que más que un capricho, encuentra justificativa en dos elementos centrales: los niños, durante la alfabetización inicial y continua, tienen contacto con palabras de trazos únicos; cada trazo es una palabra, que, a su vez, corresponde a una idea, concepto, objeto o movimiento. Al trabajar con cursivas, potenciamos el aprendizaje de la lectoescritura, disminuyendo la recurrencia de casos en el que los infantes no diferencian los espacios que separan palabras, enmendando frases completas, o separando palabras a la mitad. Eso no quiere decir que no pase situaciones como estas, como es posible identificar en los textos de los infantes. Simplemente disminuye su frecuencia y gravedad. Son por estas razones que la cursiva es recomendada en el tratamiento de casos de dislexia y disgrafía, por ejemplo. Al mismo



Ilustración 19 - Parte de Taller 1 durante el taller de dibujo

tiempo, permite trabajar el pensamiento holístico al asociar una idea completa a un trazo completo. Algunos especialistas afirman, y la cooperativa cree en ello, que la cursiva permite mayor margen de personalidad a la expresión gráfica de cada niño. Además, facilita el entendimiento y manejo de la espacialidad, así como un mejor desarrollo de la psicomotricidad fina. En resumen, la cursiva potencia el proceso de alfabetización

en la medida en que les hace más fácil a los niños el reconocimiento de los patrones ortográficos, espaciales y de su misma personalidad.

A partir de acá, entonces, haremos análisis no solo de los elementos gráficos presentes en los dibujos, sino también de los textos de autoría de los niños. Veremos, además, que muchos elementos guardan relación con las representaciones de los infantes de Casa de Niños 2. Indicaré dichos elementos, pero concentraré esfuerzos en lo nuevo.

²⁸ En otros espacios escolares, la llaman escritura manuscrita.

Escuela y espacio

También entre los niños y niñas de Taller 1, la escuela guarda vinculación muy estrecha con la idea de espacio. En todos los dibujos, la escuela es representada como alguna forma de espacio. La relación está siempre guardada por edificios. En cuatro casos, la escuela es un edificio de dos pisos. En cinco de los casos, es un edificio de un piso, pero en tres de ellos se trata de la representación de su salón; la escuela como su propio salón, su experiencia directa del espacio de aula. En otro de esos casos, la escuela es un único edificio que aparenta tener un piso, pero que es muy alto, como una torre, pero que no presenta cualquier división entre niveles, ni con trazos, ni con colores. En un caso, la escuela es un conjunto de tres edificios, dos de dos pisos y uno de un piso; parece ser que la intención del niño era hacer un croquis de la escuela. En los dos últimos casos, los niños representan el edificio del *Kaltaixpetaniloan* como su escuela. Primero habrá que decir que mientras estábamos en el taller, uno de los niños que representó el “Kalta” me avisó que el otro le estaba copiando. Realmente, los dibujos son casi idénticos, con la diferencia de que el del niño que me alertó cuenta con mayor riqueza de detalles y con colores. De todas formas, es interesante notar cómo, al ser solicitado que dibuje su escuela, el niño plasma el “Kalta”. Es decir, encuentra dicho espacio como parte de su espacio escolar. Y la asociación no es rara. Primero porque el “Kalta” albergaba los grupos de Secundaria antes de la inauguración de su espacio propio, como ante he señalado. Segundo, las clases de educación física se llevan a cabo en la cancha que está en frente del “Kalta”. Tercero, los niños acuden al “Kalta” de forma frecuente dentro de la cotidianidad de la escuela y a partir de sus lazos familiares o propios con las actividades generales de la Unión de Cooperativas. De una forma general, esto evidencia la proximidad del cotidiano escolar al cotidiano organizativo; el “Kalta” es el corazón de Tosepan, como se ha visto.

Dicha vinculación entre escuela y espacio se vuelve a reafirmar en los textos de los infantes. En uno, el niño afirma que le gusta la escuela porque es grande. La referencia al espacio es clara, pero además, se trata de una idea de la espacialidad que no está limitada. La escuela es grande porque no se reduce solamente a las áreas exclusivas de actividad de *Kalnemachtiloan*, incluyendo otros lugares, como el Kalta, por ejemplo. La escuela, además, no tiene ni muros, ni gradas que separe el espacio abierto en interno y externo a la escuela. Es decir, al no tener muros, la escuela se vuelve un espacio más amplio, no sólo físico, sino psicológico. Uno tiene la sensación de estar en un lugar mayor. Eso no significa, por supuesto, que los niños pueden correr para donde quieran. Ellos

mismos, al jugar e interactuar entre ellos, se mantienen cerca de los edificios de la escuela. En otro texto, la niña afirma que le gusta la escuela porque es bonita; es decir, es un espacio estéticamente agradable.

La delimitación de los espacios al interior de los edificios aparece en cuatro dibujos, pero siempre con trazos, ninguno con color. Sin embargo, los colores aparecen para diferenciar elementos distintos del paisaje en tres casos. El techo, la pared, la puerta y la ventana ganan colores diferentes. Como en el bloque anterior, vemos que el uso de colores diferentes indica cosas distintas. Es decir, para cada cosa, un color.

También las escaleras aparecen entre los dibujos, aunque no con la misma frecuencia que en el grupo de Casa de Niños 2. Son cuatro los casos: en uno de ellos, las escaleras es un elemento central: son tres, son grandes y están en la parte céntrica del espacio de la hoja dibujada. Los caminos en subida aparecen en dos casos. En uno de ellos, los caminos están discriminados por tipos, según el color. Así, los caminos pavimentados son grises, mientras los no pavimentados, “de tierra”, digamos, son color café. En uno de los dibujos, el que pudiera ser un croquis, la escuela es representada sobre las montañas. Así, también acá la topografía de la escuela y de la región está presente.

En uno de los dibujos podemos ver una chimenea sobre el techo de la escuela. En primer lugar, habrá que decir que a partir de la introducción de las estufas ecológicas-ahorradoras por diferentes programas y organizaciones, la Tosepan entre ellas, no es raro encontrar casas con chimeneas en las comunidades. Sin embargo, las mismas normalmente son cilíndricas y de metal, sobretodo de aluminio. Sin embargo, lo más tradicional es encontrar estufas que no almacenan el humo ni cuentan con chimeneas; así, el humo revolotea por la cocina de forma libre, y se sale por el techo, razón por la cual existe en las cocinas tradicionales un espacio entre el techo y la pared. De todas formas, la chimenea que vemos en el dibujo está hecha de ladrillos y es cuadrada. Dicho modelo es más común en casa de campo de Norteamérica y Europa. Así, la chimenea representada parece ser un reflejo de elementos externos, especialmente la iconografía de los productos comerciales de la industria cultural para niños.

La estufa ecológica-ahorradora también aparece entre los dibujos, acompañada de su chimenea propia. La misma ha sido adoptada en programas de diversos orígenes; al interior de la Tosepan ha sido impulsada por los compañeros y compañeras de *Tosepan Pajti*, la cooperativa de salud, en la medida en que no sólo ayuda en la optimización del

rendimiento energético de la leña, sino que previene una serie de enfermedades respiratorias, principalmente entre mujeres e infantes, debido a la exposición continua al humo. En el segundo piso del edificio del *Kaltaixpetaniloyn* está el restaurante de *Tosepan Kali*, la cooperativa de turismo alternativo. En la terraza del restaurante, se ubican una serie de estufas ecológicas que los compañeros utilizan para guisar y preparar sus tortillas a mano. Muchos de los niños y niñas de la escuela son hijos de los y las cooperativistas de *Tosepan Kali*, así que la terraza del “Kalta” es uno de los espacios en los cuales los niños están después que salen de clases. Pero además, también la escuela cuenta con su estufa ecológica, así como las casas de muchas de las familias de los infantes de *Kalnemachtiloyn*. Su representación en uno de los dibujos, entonces, no es accidental, sino que refleja un elemento más de su cotidianidad.

Fijando la atención en las puertas y en especial en las ventanas presentes en los dibujos, notaremos tres cosas:

- a. Algunas de las ventanas aparecen dibujadas divididas en cuatro o más cuadros en cinco de los dibujos. En la mayor parte de ellas se trata de una ventana que cuenta con una cruz que la divide en cuadro cuadrados de vidrio. Dichas ventanas no son usuales en la región. Sin embargo, aparecen en casi todas las representaciones de casas de la industria cultural de masa para público infantil, que obedece a los parámetros de los países del Norte. Así como en el caso de la chimenea, dichas ventanas son reflejo de la influencia externa;
- b. En uno de los dibujos, la ventana aparece con el formato de como realmente son las ventanas en la escuela, en especial en el salón de Taller 1. Es una ventana grande que se abre hacia afuera. Lo interesante, sin embargo, es que el niño decide colorear la ventana de verde y anaranjado, así como el techo de la escuela. La combinación de colores no es aleatoria. Verde y anaranjado son los colores de la cooperativa: todo lo que pretende expresar la identidad cooperativa es, intencionalmente, verde y anaranjado, porque son los colores del logo de la organización. Si uno va al restaurante de *Tosepan Kali*, por ejemplo, encontrará que sobre las mesas hay una combinación de manteles sobrepuestos, un verde y otro anaranjado; los servilleteros son verde y anaranjado. *Tosepantomín* regaló plumas a sus socios; eran verde y anaranjado. Al pintar la ventana de estos colores, el niño no sólo está reproduciendo una combinación de colores que ve todo el tiempo: está expresando, por medio del acto de decidir que colores usar y de

colorear, su identidad cooperativista. Y es más, la está espacializando, aplicándola sobre una ventana que, en realidad, está hecha de bambú y es amarilla;

- c. Las ventanas están hechas de bambú en tres de los dibujos. En uno de ellos, la niña fue increíblemente detallista sobre ello. No sólo dibujo las ventanas de bambú, sino también las puertas y los pilares. Es posible decirlo porque dibujó cuidadosamente la disposición de los bambús. Sobre eso debo decir que este es el primer ciclo en que la niña es parte de nuestra comunidad escolar. Ella llegó junto con sus dos hermanos. Me acuerdo haberlos escuchado, en las primeras semanas, hablar de como la escuela era bonita. Se referían, por supuesto, al espacio: los salones y los edificios. Para muchos de los niños nuevos, la escuela llama la atención por la forma en que está construida, ocupando los materiales de construcción producidos por la cooperativa y el bambú, mismos que son combinados según la (eco)técnica constructiva de la Tosepan. Efectivamente, el bambú da un aire estético muy agradable a los espacios. Además, para los infantes es imposible no comparar nuestro espacios escolares con las escuelas en donde estudiaban antes o con las escuelas de sus pueblos, generalmente en muy mal estado de conservación, de infraestructura deteriorada. Podemos decir, entonces, que dicho dibujo trae a colación las técnicas sustentables de construcción de la cooperativa y la importancia del espacio en una ambientación escolar agradable.

La naturaleza en la escuela y el trabajo de agropecuarias

En cuantos a los elementos de la naturaleza, debemos empezar por el emblemático tema del Sol. En doce de los quince dibujos de este bloque podemos observar la representación del Sol. Éste aparece con rostro humano en seis de los dibujos, siempre sonriendo. En uno de éstos, el Sol tiene puesto unos lentes oscuros. Las combinaciones de colores son: 1) centro rojo y rayos amarillos en cuatro casos; 2) centro amarillo y rayos amarillos en dos casos; 3) centro sin color y rayos anaranjados en un caso; 4) centro sin color y rayos amarillos en un caso; 5) centro anaranjado y rayos sin colores en un caso; 6) centro amarillo y rayos sin color en un caso; 7) completamente sin color en un caso; 8) una bola de color amarilla, sin cualquier trazo, en un caso. En uno de los textos, además, la niña, después de haber dibujado el Sol, lo reafirma al escribir: “Es un Sol”.

También las nubes aparecen: están en seis dibujos, siendo que en dos de ellos contienen expresión de felicidad. Es interesante notar, sin embargo, que las nubes están sin color en mitad de los dibujos, mientras que en la otra mitad aparecen coloreadas de azul. En los dos casos en que las nubes aparecen contentas, están coloreadas de azul. Parece que el Sol ocupa un espacio más importante que las nubes en los dibujos. Pero en las representaciones de éstas últimas, la indicación de felicidad siempre viene acompañada de color.

Aunque no esté calificado para hacer un trabajo analítico más preciso sobre el tema y que quizá tampoco sea la intención de esta tesis que lo haga, debo decir que me llama la atención que los dibujos con mayor riqueza de detalles o con mayor cantidad de colores son justamente aquellos en que el Sol aparece sonriendo. Las nubes que sonríen siempre vienen acompañadas de un Sol que también sonríe, y ambos siempre están con colores, y eso también vale para Casa de Niños 2, con la mención de que solo en el caso en que las nubes aparecen con tres diferentes expresiones el Sol no aparece en el dibujo. Debo decir, como quien observa los dibujos, que aquellos en los que aparece el Sol transmiten una sensación de mayor felicidad al interlocutor, especialmente cuando el Sol está sonriendo.

También entre los dibujos de Taller 1 podemos ver como la naturaleza es genéricamente representada por el color verde. Así, cuando el niño o la niña quiere plasmar la presencia de pasto, por ejemplo, no lo hace dibujando, sino coloreando el piso de verde. En este mismo sentido, la tierra es genéricamente representada por el color café. Además, en siete de los dibujos podemos observar la presencia de algún tipo de flora; en uno de los dibujos hay un árbol, pero cargado de diversas frutas. Hay frutas verdes y amarillas. Pero, además, hay frutas redondas y triangulares, y un niño y una niña que las están recolectando y depositando en sus canastas. Se trata de una naturaleza que produce alimentos y de infantes que los consumen. Evidencia tres cosas:

- a. A la primera vista pensé ser el naranjo de la escuela, dado que los infantes luego recogen las frutas, pero después cambié de opinión. Se trata, más bien, de un árbol genérico, que tiene frutas diferentes. Es



Ilustración 20 - a la derecha, el naranjo, cargado de frutas

decir, no es un árbol y una fruta en específico, sino la representación de un acto: de la naturaleza que, al reproducirse, genera alimento;

- b. Luego, es también la interacción del ser humano con la naturaleza que lo contiene. Es, en otras palabras, la traducción plástica de la relación esencial de la producción agrícola que se construye a partir de la interacción “Hombre y Naturaleza unidos”, como viene en el logo de la cooperativa (a pesar de la ocultación de la mujer en ello);
- c. Por fin, también se refiere al trabajo de la tierra, que incluye la cosecha y que es parte de las actividades de agropecuarias de la escuela.

En uno de los dibujos, en especial, podemos observar una de las zonas cultivables, que, según mi mirada, es el área de hortalizas. En el primer contacto, podemos ver un espacio pintado de café, cinco plantas con colores y formas distintas, y un trazo rectangular, intencionalmente trazado con una regla, alrededor de ello. Podría ser sólo eso. Sin embargo, lo más frecuente al representar la naturaleza silvestre es colorear el piso de verde, que es un referente genérico al pasto. Pero la niña lo colorea de café y lo hace para dejar evidente que lo que está representando es el piso sin pasto, la tierra. Además, representa cinco variedades diferentes de plantas, que son en realidad especies distintas, posicionadas con una espacialidad organizada: entre una planta y otra hay una distancia calculada para ser más o menos simétrica, como si alguien las hubiera acomodado intencionalmente, revelando la acción humana. Por fin, está el rectángulo. El trazo está hecho para dividir el espacio a su interior de lo que está afuera. Adentro tenemos la tierra y las cinco plantas de especies diferentes. Afuera del rectángulo está un edificio genérico, que representa la escuela, y el Sol. En nuestras escuelas sólo hay dos espacios cerrados que contienen plantas: las áreas de agropecuarias, una de milpa y otra de hortalizas. Dado que en la milpa se siembra el maíz, la calabaza y el frijol, mientras que en hortalizas hay una mayor diversidad de especies, mi apuesta es que la niña está plasmando el área de hortalizas. Es, en este sentido, no sólo una referencia a un espacio de la escuela, sino también a una parte de su cotidiano escolar, las actividades agropecuarias, que a su vez es uno de los ejes centrales de la metodología pedagógica de nuestra escuela.

Otros elementos naturales aparecen en los dibujos: mariposa, abejas, piedra, “víbora voladora”²⁹ y pájaro. Está representado, además y por primera vez, el bambú como

²⁹ Yo la llamo voladora porque parece estar en el aire. Según tengo entendido, no existe en la región ninguna especie de reptil que vuele, así que parece ser fruto de la imaginación del infante.

planta, que es muy importante para la cooperativa. Si bien se trata de una planta que al principio no se cultivaba, empezó a serlo como sombra y protección para los cafetales. Luego, la cooperativa descubrió que podrían construir edificios, puertas, ventanas y muebles con el bambú, y que además no tenían que matar la planta para hacerlo, como es el caso de cedro, por ejemplo. Ahora el bambú es también un nicho nuevo de producción y renta para las familias, que lo cultivan para comercializarlo a través de la *Tosepan Ojtasentikitinij*. Además, el bambú también es parte de la flora en la escuela y alrededor de ella. En frente del edificio del *Kaltaixpetaniloyn*, por ejemplo, tenemos grandes matas de bambú.

En uno de los dibujos vemos una maquinaria utilizada en el procesamiento del café. Si bien los infantes nunca la han manejado de forma directa, muchos de sus papás trabajan en *Maseual Xikaualis*, la responsable del acopio y comercialización de los productos agrícolas. Además, en la escuela siempre participamos en la cosecha del café del huerto madre. Vale decirse que la escuela está ubicada justo a una orilla del huerto, razón por la cual uno de los accesos a la escuela pasa por el interior del mismo. En repetidas ocasiones, las Maestras de agropecuarias, que también son técnicas de la cooperativa, han realizado demostraciones del procesamiento del café con los niños.

En los textos, cuatro infantes vinculan el gusto por la escuela con el gusto por la naturaleza, las plantas, los árboles y por “sembrar las plantas”. Me parece, entonces, que el espacio abierto de la escuela es un espacio placentero porque, entre otras cosas, permite el contacto con los elementos naturales, especialmente la flora. Pero, además, el acto mismo de sembrar es placentero. Que le guste sembrar las plantas quiere decir que las actividades agropecuarias son agradables. Es decir, por medio de ellas se está construyendo un sentimiento de gusto y placer por el trabajo de tierra y por la naturaleza, en general. Hablaremos más de ello adelante, pero, en este punto, me parece importante evidenciar que el eje pedagógico de trabajo de la tierra, que es también el trabajo



Ilustración 21 - Maestros Gabriel y Bety con los niños Aldo, Pablito, Román y Mari Jo en la cosecha del café



Ilustración 22 - Maestra Lulú realiza demostración del procesamiento del café con los infantes

productivo y además una apuesta central del proyecto de *Kalnemachtilyan*, genera gusto entre los infantes, y lo tienen presente en su concepción de la escuela. Dicho eso, quisiera aclarar que sólo en un caso aparece la palabra “naturaleza”. En los demás la referencia es “plantas”. En otro caso, el niño dice que le gustan las plantas y los árboles. Es decir, para él árboles y plantas son cosas diferentes: el campo semántico de planta, en su mundo, no cubre los árboles. Aunque el tema es interesante, no cuento con los elementos para entrar más afondo en él. Lo dejaremos a título de mención.

Las personas en la escuela

En cuanto al tema de las personas, es necesario decir que entre los dibujos de Taller 1 son menos los que representan personas que entre los de Casa de Niños 2. No queda claro si, entre los tres dibujos en que podemos observar seres humanos, alguno trata de auto-representar al autor o autora del dibujo. En Casa de Niños 2, las auto-representaciones son recurrentes.

Entre los dibujos de Taller 1 hay un caso en que está representada una sólo persona. A juzgar por su cabello, es una mujer. Dadas las proporciones – es casi del tamaño de la puerta – pensaría que es una mujer adulta. Su expresión es de felicidad, parece estar caminando y tiene los brazos abiertos, como invitándonos a un abrazo; su imagen transmite una sensación de confiabilidad. El hecho que esté al lado de la puerta y frente al edificio, me hace pensar que, quizás, sea la Maestra de grupo, quien siempre está esperando a los niños en ese lugar, por las mañanas. La actual maestra titular de Taller 1, Joselin, así como la anterior, Bety, son mujeres muy cariñosas, grandes maestras, muy pacientes y atentas con sus alumnos. En uno de los textos, una niña manifiesta que le gusta la escuela por su maestra, entre otras cosas, porque no regaña: está hablando de Joselin. No me parecería extraño, entonces, que el dibujo represente a la maestra en una actitud positiva y cariñosa.

En otro dibujo, las personas representadas están recolectando frutas y trabajando en el jardín. Son cinco los seres humanos que observamos. Dos infantes, un niño y una niña, recolectan frutas, mientras otros dos infantes, igualmente un niño y una niña, trabajan con las flores. Los dos primeros traen una canasta cada quien, donde depositan sus frutas, mientras que los otros dos parecen cargar dos regaderas. Hay otro ser humano, que considero ser un adulto por la proporción que guarda frente a los cuatro niños, que está

parado al lado de los que traen regaderas, pero que, por la inclinación, no parece estar trabajando, sino observando a los niños. Este dibujo me parece interesantísimo por algunas razones:

- 1) La elección de la niña de plasmar parejas de trabajo; dos infantes que trabajan juntos sobre lo mismo, en trabajo colectivo;
- 2) Luego la elección de los géneros: las dos parejas están conformadas por un niño y una niña, lo que parece indicar la participación de la mujer en la atribución del trabajo agrícola, tradicionalmente un rol masculino;
- 3) La distinción de los géneros los plasma, además del tipo de cabello, por el tipo de ropa. Mientras los niños y el adulto son garabatos simples, las niñas traen una falda o vestido: una la tiene del color morado y la otra, rosa;
- 4) La diversidad de los niños representada por sus diferentes tipos de cabello. Las niñas, por ejemplo, tienen una el pelo lacio, cargando un moño, y la otra el pelo rizado;
- 5) Los cuatro niños, mientras están trabajando, traen una expresión de felicidad: todos sonríen;
- 6) El único adulto está dibujado de manera mucho menos atenciosa que los cuatro niños. El adulto no tiene cara, ni carga nada en las manos. Mientras los niños están coloreados, el adulto no tiene nada de color, excepto por el pelo, que está trazado con lápiz de color azul. Parece ser, por la falta de una falda, que es un hombre adulto. Mirando al dibujo, tienes la impresión de un adulto que está en segundo plano, que no importa mucho para el dibujo. Pienso en dos razones: la niña representa un momento, las actividades de agropecuarias, en el que los infantes son lo más importante e interactúan de forma menos vigilada que las actividades de salón. Pero jamás sin supervisión alguna: el adulto está presente, observando, pero no ejerce tanto control. La segunda razón es que el sujeto represente una figura masculina no tan agradable para la niña, y por eso no le puso atención. Prefiero quedarme con la primera hipótesis, dado que la niña autora del dibujo tiene muy buena relación con todos los hombres adultos que conformamos la comunidad escuela.

En el último de los dibujos, la niña representa cuatro personas. Para mí, se tratan de cuatro niñas. Las cuatro tienen los cabellos largos; tres los tienen lacios – representado por un único trazo curvilíneo - y una los tiene rizados – representado por una cadena de

pequeñas bolitas. Las cuatro tienen expresiones felices. Tres de ellas, las de pelo lacio, son de mayor estatura que la cuarta, que tiene pelo rizado. Quizás la última sea más joven que las demás. Pero no solo la estatura diferencia la cuarta: es la única que usa pantalón, y tiene los ojos pequeñitos comparados con las demás. Las cuatro usan playera rosa, pero solo las tres grandes usan falda, todas amarillas. Asumo que la cuarta sea niña por su pelo y playera rosa, pero es, realmente, una imagen enigmática. De todas formas, me parece que la niña está representando un grupo de amigas.

Otro elemento importante en la representación de seres humanos en este bloque es que siempre están en espacios abiertos. Al contrario de los dibujos de Casa de Niños 2, acá no hay ningún caso en que se representa una persona en actividades al interior de la escuela. Es decir, nadie escribe, lee, organiza su material o juega al interior. Tampoco hay representaciones de juego en las partes abiertas. En un caso parece ser una mujer adulta que camina, en otro son niños acompañados de un hombre adulto en actividades agrícolas, y en el último, cuatro niñas que están paradas, sin actividad aparente, aunque felices. El juego, como una acción del sujeto humano, no aparece.

En los textos, sin embargo, tres niños justifican el hecho de que les guste la escuela porque ahí pueden jugar. En dos de estos casos, el juego está asociado con la interacción con sus compañeros: “jugar con amigos”. Es decir, si bien el juego no aparece dibujado, sí está presente en el discurso escrito de los infantes. Al mismo tiempo, cuatro de los niños afirman que les gusta la escuela por las personas que acuden allí, sea por la maestra (un caso), los amigos (dos casos), o ambos (un caso). Uno de los niños dice que no le gusta que sus “compañeros no hagan nada”. Se está refiriendo al cumplimiento de las tareas y actividades asignadas por los diferentes maestros. Una niña afirma que lo que no le gusta de la escuela es el hecho de que “espantan”.

Para entender el “espanto”, relataré un hecho concreto. La maestra Joselin, al principio del ciclo escolar, tuvo que acudir al municipio vecino de Zacapoaxtla, donde cursó su licenciatura, para resolver algunas cuestiones de su titulación. Una vez que el director le concedió autorización para que se ausentara, le fue solicitado a la maestra Maité, responsable de psicomotricidad en Casa de Niños 1, que sustituyera a Joselin. En aquellos días, Maité y yo habíamos estado trabajando en los materiales de alfabetización inicial, así que me surgió una duda y decidí buscarla para aclararla. Llegando al salón de Taller 1, una de las niñas, la misma que en su texto se queja de los espantos, solicitó autorización para ir al baño, misma que le fue concedida. La niña caminó hacia el baño, pero, antes de salir

del salón, hace una solicitud: “¿puedo llevar a Itzel [otra niña] conmigo?”. Yo le cuestioné porque quería que Itzel fuera con ella y me contestó que tenía miedo de ir al baño sola (el baño está a menos de cinco metros del salón). En este mismo momento otro de los niños interviene y dice: “le tiene miedo a la Llorona”. Decidí acompañar a la niña al baño. Me puse en la puerta, esperándola. Al parecer, uno de los maestros empezó a utilizar el miedo de la Llorona como una estrategia para mantener el control de grupo. Entre los nahuas, no es raro encontrar el adulto que fomente el miedo a la Llorona en los infantes, entre otras cosas porque realmente creen en ella, pero también porque les facilita ejercer autoridad. La historia de que la Llorona estaba en la escuela empezó en Casa de Niños 1 y rápidamente se difundió entre los niños sin que los demás maestros nos diéramos cuenta. La intervención se hizo, platicando con los maestros de que el fomento al miedo no es una estrategia adecuada. A los niños les fue solicitado que dejaran de hablar del tema. Poco a poco, el miedo se disipó. La niña, cuando afirma que lo que no le gusta de la escuela es el hecho de que espanten, se refiere a la entidad de la Llorona.

Los materiales y el escribir

Si bien no aparece como parte de las actividades de las personas dibujadas, los materiales están presentes en los dibujos, así como los escritorios, que aparecen más acá que en el grupo de Casa de Niños 2, y el pizarrón. Los ganchos para colgar las mochilas también están representados, así como la bandera de México, que aparece acompañada de una campana tricolor: es un elemento de decoración que las maestras y maestros ocupamos durante las celebraciones patrias del 2014.

Es decir: si bien el acto de escribir no está presente, los materiales escolares, así como el pizarrón, están para afirmar que allí se aprende a leer y escribir: es una escuela. Además, en los textos, seis infantes manifiestan que les gusta la escuela por algún elemento vinculado al aprendizaje. Para uno de ellos, le gusta los “temas diarios” que les da la maestra; para otro, le gusta los materiales escolares; a un niño le gusta la escuela porque le gusta aprender, mientras que una niña afirma gustarle la escuela porque allí aprende; en otro caso, le gusta la escuela porque le enseñan cosas bonitas; en el último de ellos, afirma que le gusta la escuela porque le gusta los estudios. La relación escuela-aprendizaje-estudio, es clara, entonces, pero, además, es algo placentero. Al mismo

tiempo, la bandera nacional viene a reforzar la presencia de los símbolos patrios en el cotidiano escolar, así como argumenté anteriormente.

Los nekomit

Por primera vez aparece entre los dibujos otro elemento importante de nuestra escuela: las ollas de las abejas. Ubicadas entre los edificios de Casa de Niños 1 y la dirección/comedor, los *nekomit* albergan las abejas *pisilnekmej* - *Scaptotrigona* mexicana. Dichas abejas son parte de nuestro cotidiano escolar. La cooperativa decidió, como parte de su política de diversificación de pauta productiva, incursionar en la producción de la miel. En la escuela tenemos un conjunto de colmenas que se encuentran al interior de ollas de cerámica. Las *pisilnekmej* no contienen aguijón ni veneno, son muy dóciles, diminutas y de color negro. Su miel es más agrio que el de la abeja africana - *Apis Adanson*, pero parece tener mayores propiedades curativas. A fin de evitar que las abejas africanas se metiesen a las colmenas de las *pisilnekmej*, la cooperativa decidió, a partir de la práctica de una de las socias, cultivarlas al interior de ollas de cerámicas vedadas, cuya única salida es un tubillo muy estrecho, por lo cual no pueden transitar las africanas, pero sí las *pisilnekmej*. Los infantes de la escuela han participado diversas veces de la cosecha de la miel, de la escuela y fuera de ella.



Ilustración 25 - Nekomit



Ilustración 24 - Los *nekomits*, "ollas de abejas", en la escuela



Ilustración 23 - Pisilnekmej



Ilustración 26 - Aldo, Lucho, Sil, Anita (cargando un nekomit), Chavelita y Monse participan en la cosecha de la miel, acompañados por Rubén chico.

San Isidro Labrador

En uno de los dibujos que representa la escuela como el edificio del *Kaltaixpetaniloyn*, podemos observar lo que, a primera vista, parece ser un niño o una persona. Se trata, en realidad, de San Isidro Labrador, el patrono de la cooperativa. Es interesante notar, en primer lugar, que el santo está acompañado en el dibujo, así como en la imagen que efectivamente se encuentra a fuera del Kalta, de dos bueyes, uno a la derecha y otro a la izquierda. Desde que llegué a la Tosepan, me preguntaba porque San Isidro era tan grande y los bueyes tan chicos. El niño, en su dibujo, representa esta diferencia de proporción: los bueyes están dibujados más abajo de la altura de la cintura del santo. El santo aparece sonriendo, expresando felicidad. Los colores también son interesantes: camisa verde y pantalón café. La asociación de dichos colores con las ideas genéricas de naturaleza y tierra contenidas en los dibujos de los niños me vino inmediatamente a la cabeza cuando vi la ropa de San Isidro. Además, el santo es lo más colorido de la imagen, y es lo primero que llama la atención de quien mira el dibujo.

Entre todas las representaciones de seres humanos presentes en los dibujos de los dos bloques revisados, sólo en dos casos los rostros están coloreados. Ambos en dibujos del grupo de Casa de Niños 2 y con color amarillo. En uno de los casos, solo el rostro es amarillo, mientras que el cuerpo no tiene color; es importante evidenciar, sin embargo, que en dicho dibujo, todos los elementos o son amarillos, o rojos o bien no tienen color. En el otro caso, el rostro es amarillo, pero también la ropa, las manos y el pie; es decir, todo el personaje es amarillo. También como en el caso anterior, todos los elementos del dibujo o son rojos, o amarillos o sin color. En el caso de San Isidro, no obstante, cada parte del santo tiene un color específico: los pantalones, la camisa, las manos, el rostro y el cabello. El cabello es café, mientras que el rostro y las manos son de color rosadito, indicando que el santo es blanco. Efectivamente, San Isidro es blanco, se trata de un santo español. A su vez, el autor del dibujo, Edi, es *maseual* de San Miguel Tzinacapan y su lengua materna es *maseualtajtol*. Es interesante, sin embargo, el señalamiento de ese elemento: evidenciando el color de la piel, el niño parece indicar que el santo es diferente de él; no es *maseual*. Eso cobra mucha importancia en una sociedad como la cuetzalteca que, a pesar de los logros que las luchas indígenas han alcanzado, sigue operando a partir de la racialización de las relaciones sociales. Como fue argumentado en el capítulo 3, Cuetzalan es un municipio que funciona bajo jerarquías de corte colonial.

El nombre de la escuela



Ilustración 27 - Pared de Casa de Niños 1, donde se ve el nombre Tosepan KalnemaXtiloyan

Podemos ver, además, como el nombre de la escuela aparece de diferentes formas. En algunos lugares es *Kalnemaxtiloyan*, con X, mientras que en otros es *Kalnemachtiloyan*, con CH. Si bien oralmente existen diferentes acentos en la región, muchos con una pronuncia de la CH más suave y cercana a la de la X, la forma correcta es la que se escribe con CH. Sin embargo, el nombre oficial de la escuela está registrado con X por un error. De todas formas, con X se escribió el nombre en la pared de Casa de Niños 1, y muchos niños

así lo reproducen por esta razón.

Los elementos académicos

Finalmente, hay una consideración sobre los dibujos de Taller 1. Diferentemente de los infantes de Casa de Niños 2, en este grupo se optó por el uso generalizado de la regla. Así, los trazos son rectos, sobre todo cuando se trata del edificio de la escuela y la división de los espacios. Eso tiene que ver con los requisitos académicos de los niños: en Taller 1 les es solicitado el uso de la regla de forma recurrente. Es interesante notar, entonces, como una práctica del salón, el uso de la regla, se ve representado también a partir de las elecciones de los niños y de las niñas al trazar rectas. Es la costumbre generada por requisitos académicos que termina plasmada también sobre el dibujo y las representaciones de los niños.

Lo mismo sucede con los textos. Observándolos, veremos que en la mayor parte de los casos, los niños escriben las letras iniciales mayúsculas, los puntos, las comas y las Y (i griegas) con rojo. Esa es una técnica montessoriana para evidenciar el uso de dichos elementos en la lengua escrita y facilitar su aprendizaje. De forma general, las maestras de la escuela ocupan esa técnica con los niños, razón por la cual también ella viene plasmada en la forma en que los niños plasman sus representaciones. Como en el caso anterior, habla de elementos de la costumbre académica de la escuela, en este caso una técnica

pedagógica, pero que se deja ver en la medida en que está gráficamente plasmada en los discursos.

Los desayunos escolares

En tres de los textos, el gusto por la escuela se vincula al hecho de que a los infantes les gusta la comida o el acto de comer. En nuestra escuela, esto es un elemento central: la alimentación. Por un lado, la cooperativa ha impulsado entre los socios políticas de soberanía alimentaria; la idea de los cafetales como *koujtakiloyan*, “el bosque que produce”, así como de la agricultura familiar de traspatio, es crear un sistema integrado de producción, abarcando una infinidad de especies, que permita no sólo la comercialización del café y de la pimienta, sino también el auto-abasto de frutas, leguminosas, hortalizas y etc.

Si bien el elemento productivo es fomentado en la escuela a partir de las actividades agrícolas y del trabajo de la tierra, la vinculación entre “como lo que produzco” y la metodología pedagógica se da también a través de los desayunos. Así, las cosechas en la escuela son un doble momento de felicidad y logro: estamos cosechando el fruto del trabajo, pero, además, la materia prima que se ocupará para el guisado. Cuando se cosecha lechuga, la lechuga que comemos es la de la escuela; cuando se cosechan rábanos, los rábanos que comemos son los de la escuela. Así, he visto a los niños caminar orgullosos por la escuela cargando los rábanos recién cosechados, enseñándolos a todos, y luego, durante el desayuno, afirmar que sus rábanos son más sabrosos que los comprados. Si esto es verdad, no puedo afirmarlo, pero sí existe un sentimiento especial al comer un rábano sembrado y cosechado con nuestras propias manos, que quizás ofrezca los



Ilustración 29 - Sil, Anita, Deo, Graz y Santos cosechando lechuga



Ilustración 28 - Kalnemachtilyan participa en la feria de la Soberanía Alimentaria y Platos típicos



Ilustración 30 - Miguel, con su plato en manos, y Andrés

elementos psicológicos para que los alimentos sepan mejor. Lo cierto es que, producidos orgánicamente, lo cosechado en la escuela es seguramente más saludable que aquellos alimentos producidos con agroquímicos.

Por otro lado, al mismo tiempo en que pretende combatir la política de “secuestro del paladar”, efectuado con la adicción de químicos a los alimentos, lo que genera una dependencia de éstos en las papilas gustativas, los desayunos escolares permiten una serie de cosas fundamentales:

- a. Nutrir a los infantes con alimentos sanos, combatiendo la doble situación de obesidad y desnutrición, algunas veces combinadas; los niños sufren de sobrepeso por el exceso de ingestión del azúcar y de la grasa contenidos en alimentos y bebidas “chatarras”, pero que al final no ofrecen los nutrientes necesarios;
- b. En la misma línea, el desayuno escolar, en la medida en que está pensado para ser balanceado y nutritivo, es la principal alimentación del día para muchos de los infantes de nuestra escuela, en especial para aquellos que viven contextos de mayor pobreza. En éstos casos, se vuelve la fuente principal de nutrientes para el desarrollo del infante;
- c. La preocupación en cuanto a los platillos que se sirven no sólo tiene que ver con lo nutricional, sino también con la producción local y el consumo tradicional. Así, lo servido contiene especies vegetales de la región, como los quelites, el ajonjolí y el *xokoyoli*, y además tratan de ser preparados como tradicionalmente se come en las comunidades;
- d. Estudios como el de Reynoso (1988) concluyen que las dificultades de aprendizaje encontradas entre la población nahua de Cuetzalan se debe no sólo a una cuestión cultural y lingüística, que sí es fundamental, pero que está combinada con factores sociales, económicos y ambientales de diversos tipos. Entre ellos, la desnutrición



Ilustración 31 - Alma, Santos, Alvarito, Iztel y Anita preparan biofertilizante



Ilustración 32 - Desayunando

que se deriva de la pobreza y sobreexplotación en que viven los pueblos, así como las políticas de desmantelamiento de su soberanía alimentaria, que incluye los monocultivos, los transgénicos y las políticas de transferencia de valor del trabajo campesino por el deterioro de los precios de cambio de los productos agrícolas. El acceso restringido a la cantidad calórica y a los nutrientes necesarios al desarrollo psicomotor de los infantes, sobretodo en la infancia temprana, genera, entonces, mayores dificultades de aprendizaje. En este sentido, el desayuno escolar en *Kalnemachtilyan* permite ofrecer condiciones más propicias para el aprendizaje;

- e. Los padres y madres de familia se turnan en la preparación de los alimentos. Hay un rol de menús, preparado bimestralmente, que indica

cuando le toca a cada pareja de padres de familia dar de desayuno a los infantes de la escuela. Eso permite, además de garantizar que los alimentos estén en buenas condiciones, que las familias participen en la escuela de forma directa. Los desayunos, entonces, también son momentos de interacción de las familias con la escuela, incluyéndolas a nuestra comunidad escolar. Los niños conocen los papás de sus compañeros, y eso crea relaciones humanas mucho más cercanas.



Ilustración 33 - Itzel, en primer plano, y sus compañeros, desayunando;



Ilustración 34 - Los niños y niñas de Talleres 1 y 2 en nuestro comedor

Los cursos de verano

Por fin, un último elemento de los textos son los cursos de verano, que aparece en un caso. Al niño le gusta su escuela porque, entre otras cosas, le gustan los cursos de verano. Éstos se llevan a cabo durante las tres últimas semanas de julio y se concentran en



Ilustración 35 - Taller de Juegos y Juguetes tradicionales – Curso de verano 2014

actividades de tipo artístico y deportivo, mayoritariamente. En él, participan todos los niños y niñas de la escuela que quieran y aquellos infantes que posiblemente podrían integrar nuestra comunidad escolar en el próximo ciclo. Además de ser un momento de diversión e interacción menos académica entre los niños, y entre ellos y los maestros, pretende ser, también, un espacio de familiarización para aquellos infantes que van entrando a la escuela. El curso

funciona por talleres, mismos que son organizados por personas externas a la escuela y, en algunos casos, incluso externos a la cooperativa.

Para dichas actividades, se pretende también trabajar la identidad étnico-cultural y cooperativista. Un ejemplo de ello es el mural que se realizó el año pasado, que trata de representar, a partir de la intervención de los niños, los elementos que constituyen el territorio nahua y la Sierra Norte de Puebla. El mural pretende, además, ser una herramienta simbólica de la defensa del territorio frente a los megaproyectos.



Ilustración 37 – En primer plano, los niños de Preescolar y, en segundo plano, los de Secundaria; todos con pinceles en manos.



Ilustración 36 - Deo y Alma



Ilustración 38 - Nuna trabajando en el mural



Ilustración 39 - combinando las tintas azul y amarillo, Alvarito prepara la verde



Ilustración 41 - Lalo participando en el mural



Ilustración 40 - Liz y Graz, siempre sonriendo, preparando sus moldes

De forma general, todos los textos manifestaron el gusto por la escuela. Justificándolo a partir de distintos elementos, la escuela es un lugar placentero por el conocimiento, las personas que acuden allí, las actividades y la alimentación. Así, los niños y las niñas manifiestan querer a su escuela. “Me gusta todo en la escuela”, dice uno de los textos.

Taller 2

En el grupo de Taller 2, el taller consistió en que explicaran con un dibujo qué es la cooperativa Tosepan, y que luego escribieran un texto sobre su dibujo. El taller transcurrió sin ninguna anomalía aparente. Tampoco hubo quejas de copia. Después que el último niño entregó su dibujo, se inició, a partir de la intervención de una niña, una plática sobre sus dibujos. Comentaban entre ellos cuales elementos habían plasmado en su dibujo y cómo aquello se relaciona con la historia y el funcionamiento de la cooperativa. Al final, el resultado de la reflexión evidenciaba el carácter indígena y comunitario de la organización. Merece destacar la asociación entre pobreza e indígena en el discurso, cosa

que, como vimos, también aparece en el transcurso de la historia de la cooperativa, representado entre otras cosas por la publicación “El Tosepan”, vista en el capítulo 3.

Me parece, además, que los niños no hablantes de náhuat, a pesar de identificar una conexión estrecha de la cooperativa con “la gente indígena”/“la gente de comunidad”, manejan más el concepto de “pobres” que los niños hablantes de náhuat. Quizás tenga que ver con las palabras que usan las familias para conceptualizar el grupo de personas que forman la base del movimiento cooperativista. Es decir, entre las familias hablantes de *maseualtajtol*, quizás la evocación sea más étnica, mientras que en las familias no-hablantes posiblemente se maneje con mayor frecuencia la idea de una identidad de “pobres”.

El Kaltaixpetaniloan

Tratando de representar la cooperativa a través del dibujo, y explicarlo con un texto, trece de los quince niños y niñas recurren a la idea de un espacio. Es decir, para trece de ellos, la cooperativa está de alguna forma asociada a la concepción de un lugar. En algunos casos, como veremos, la representación es más que simplemente un espacio, vinculándose con otros elementos más. Entre los dibujos, las apariciones más recurrentes en cuanto al tema del espacio es el “Kalta” y la *Tosepantomin*, pero también la escuela y otros espacios aparecen.

El Centro de Formación *Kaltaixpetaniloan*, que también aparece en las representaciones de Casa de Niños 2 y Taller 1 sobre su escuela, está en seis de los quince dibujos, aunque con diferentes contenidos. Es interesante notar como el “Kalta”, estrechamente enlazado a la escuela y también reconocido por los cooperativistas como el “corazón” de la cooperativa, es la vinculación inmediata de una gran parte de los niños con la organización.

En dos de los dibujos, el “Kalta”, como representación de la cooperativa, aparece como una estructura, una construcción: es un edificio. En uno de los casos, se dibuja la fachada del edificio del “Kalta”. Hay dos elementos que podemos enumerar: el jardín, representado por algunos arbustos de color verde, único elemento del dibujo que está coloreado. El segundo elemento, que se observa en la terraza, es la estufa ecológica, que también aparece en las representaciones de los infantes de Casa de Niños 2 y Taller 1.

En el otro dibujo, son los espacios internos los que están representados. En la parte de arriba, la cocina y las mesas del restaurante de *Tosepan Kali*. En la parte de abajo, la biblioteca de la cooperativa y su centro de cómputo. Podemos observar las computadoras, que no son un elemento recurrente de los espacios familiares de las niñas y niños. Está, también, el estante con los productos de la marca Tosepan. Son los vinos, cremas, shampoo, gel, miel, pimienta, canela y el café, entre otras cosas, que se dejan para venta en el “Kalta”. Al centro de la planta baja, observamos una mesa. Sobre ella están plátanos, una canasta con huevos, y dos bolsas, cada una con una variedad de fruta diferente. Esto último representa el tianguis orgánico que se lleva a cabo en el “Kalta” todos los jueves. Los productos Tosepan y el tianguis están en otros dos dibujos.

La diversidad de productos bajo la marca Tosepan es fruto de la necesidad de diversificar la pauta productiva, incursionando en nuevos mercados. Es también el desarrollo de capacidades distintas, desde la fabricación de cremas y jalea, hasta la comercialización de la canela y la pimienta. Dichos productos, además, parten de la política de aprovechamiento de los elementos de la región y que son resultado de la política productiva de la organización. En este sentido, las cremas y los jabones, por ejemplo, son una forma de agregar valor a la cera, miel y polen, por ejemplo, cosechados de las *pisilnekmej*. Finalmente, es resultado del trabajo de diferentes cooperativas, todas partes de la Unión de Cooperativas Tosepan. Así, el café y la pimienta se vinculan con *Maseual Xicaualis*, los remedios tradicionales, como los tés y los aceites, con *Tosepan Pajti*, y las artesanías, con *Tosepan Siuamej*, la cooperativa de mujeres, entre otros.

El tianguis, a su vez, se lleva a cabo los jueves porque en este día hay un mayor índice de circulación al interior del “Kalta”, no sólo por las actividades administrativas y formativas de la propia cooperativa, sino también debido a las actividades del Conafe, cuyas oficinas, como veremos, está en las inmediaciones del “Kalta”, y al turismo. En el tianguis se comercializan productos orgánicos que los productores traen directamente de sus parcelas y traspatios para vender. Lupita, la espina dorsal del “Kalta”, es la responsable por el tianguis. También hablaremos de Lupita a continuación.

En otro de los dibujos, el “Kalta” aparece en primer plano. Detrás de él, colinas verdes, con flores de muchos colores y una construcción, a la cual la niña la llama de *Tosepantomín*. Nos centraremos en su representación del “Kalta”. Como en el caso anterior, los espacios internos están delimitados. En la parte de arriba, el comedor y una persona que mira a planta baja, sonriendo. En la planta baja, así como en el caso anterior,

están los productos y el tianguis. Llama la atención, sin embargo, la representación de los objetos de bambú. Hay un destaque especial para el marco de bambú para cuadros. Efectivamente, siempre hay dos o tres en el “Kalta”. Luego, aparece otro elemento: la máquina de fotocopias, que nos lleva a Lupita, que está sentada en su computadora.

La máquina de fotocopia solo puede ser operada por Lupita. Como recepcionista del “Kalta”, ella apoya todos los procesos que se llevan a cabo en el interior del Centro de Formación o que de alguna forma pasan por él. Los niños están en contacto constante con Lupita, que les saca sus copias, imprime sus trabajos, apoya en las actividades que se llevan a cabo en el “Kalta”, nos facilita la comunicación con *Tosepan Kali* cuando hay falta de agua en la escuela y nos asiste en las clases de educación física en los raros momentos en que no está atendiendo otros puntos del trabajo cotidiano del Centro de Formación. Lupita es, para todos, la espina dorsal del “Kalta”. Para los niños, entretanto, es una de los involucrados en la escuela y en la cooperativa. Por esta razón aparece en dos de los dibujos, trabajando en su computadora, en la entrada del “Kalta”. En ambos dibujos, además, aparece con su cabello amarrado en una cola, como usualmente lo trae.

En tres casos, el “Kalta” aparece en un croquis de las zonas cercanas. La cancha, donde se lleva a cabo las clases de educación física y que está adelante del edificio del “Kalta”, está en los tres dibujos. En los tres, además, están representados los elementos naturales circundantes. En dos de ellos, las matas de bambú que se ubican en un extremo de la cancha ocupan un espacio destacado. Además de que el bambú sea una planta frondosa y que los niños estén en contacto con él todo el tiempo dado el uso que se le da en la cooperativa, las matas frente al Kalta son algo más: es, en primer lugar, un espacio de juego, dado que muchos de los niños, sobretodo en la tarde cuando ya salieron de clases, pasan tiempo colgándose del bambú y jugando en ellas; en segundo lugar, es el lugar donde hay que meterse para recoger el balón siempre que están jugando fútbol o básquetbol. Es, así, parte de su cotidiano.

En dos de los tres dibujos aparecen las escaleras. En uno de ellos, podemos observar una pared roja con piedras. Se trata del *nekomit*, que lleva este nombre por parecerse a las ollas de las abejas y que funge como el anfiteatro de la cooperativa, donde se llevan a cabo los eventos con participaciones más numerosas, como las asambleas, por ejemplo. Los infantes de nuestra escuela, además, acuden constantemente al *nekomit* por una serie de razones, sea porque está lloviendo y el maestro decide realizar educación física allí, sea para los cursos de verano o por cualquier formación, taller o exhibición de película que se

vaya a realizar. Está, también en el dibujo, el mural que realizaron los niños y niñas en el curso de verano de 2014; vale mencionar que es el elemento más colorido del dibujo, y que, aunque esté en la orilla del papel, llama la atención de inmediato. Parece indicar que hacer el mural marcó al niño autor del dibujo.

En el segundo de los tres dibujos del “Kalta” como croquis, también aparece la escuela. Está representada por un edificio de dos pisos, posiblemente el de Primaria. Podemos observar, además, el espacio ocupado por el Conafe. Efectivamente, la delegación del Conafe en Cuetzalan ocupa tres oficinas cedidas por la cooperativa alrededor del Kalta, como es posible ver en el dibujo, que contiene tres puertas.

En el último de los tres dibujos, hay una serie de elementos que valdrían la pena resaltar. En primero lugar están, al lado del “Kalta”, lo que el mismo niño nombra de “Oyas [sic] de Abejas”. Una vez más está presente la diversificación de actividades de la cooperativa y los *nekomits* de la *pisilnekmej*. De hecho, en la parte de atrás del “Kalta” tenemos otra serie de ollas de abejas. Luego está San Isidro, representado sonriendo y con sus dos bueyes, dentro de la caja de vidrio. En este caso tanto el santo como los animales vienen completamente en color café. Saliendo de la cancha, podemos observar un camino que, pintado de café, indica ser de tierra. Al final de él, observamos el palo de los voladores, ocupado por las fiestas y mayordomías de la cooperativa. Se ve claramente los escalones y el rectángulo de madera que se pone en la cima del palo, desde donde se cuelgan los voladores durante la danza. Por fin, están los *chamakis*, aparentemente pintados en las paredes del Kalta.

El *chamaki*, que, como indicado en el capítulo 3, es parte de la flora de la región, es un símbolo importantísimo de la identidad regional. Está asociado con los eventos y fiestas tradicionales del municipio, pero además es muy apreciado por su belleza y el tono de su color. Así, el *chamaki* normalmente está en todos los eventos comunitarios, no sólo en la cooperativa, sino también en las fiestas religiosas y civiles de las comunidades. Después del tiempo que he estado viviendo en San Miguel Tzinacapan, la flor se volvió, para mí, un indicativo de celebración: cuando veía una cantidad más o menos amplia de gente cargando *chamakis* en una secuencia de días cercanos, significaba que habría fiesta. Además, la cooperativa también adoptó el *chamaki* dada la vinculación de éste con lo comunitario y con la cultura nahua. Así, por ejemplo, las paredes de las oficinas centrales de *Tosepantomin*, en la cabecera municipal, están decoradas con pinturas de *chamaki*,

hecho que aparece en uno de los dibujos que representa a la cooperativa de ahorro y crédito.

Tosepantomin

Tosepantomin está representada en seis de los dibujos. En dos de ellos, aparece como la representación fundamental. En ambos es un edificio de dos pisos y tiene elementos importantes identitarios. En el primero, como antes dicho, los *chamakis* coloreados en la pared. En el segundo, los colores de la cooperativa: el primer piso es anaranjado y el segundo, verde, pero además, el letrero sobre la puerta, que anuncia “*Tosepantomin*”, también está coloreado mitad de verde y mitad de anaranjado.

En dos de los dibujos, *Tosepantomin* es parte de una representación más amplia. En realidad lo que se está representando es una parte de la calle Juárez, en el centro de Cuetzalan. Antes que hubiera el “Kalta”, el edificio de Tosepan en la calle Juárez albergaba las asambleas de la cooperativa y todos los procesos administrativos. Hoy, es la sede de *Tosepantomin*, además de la farmacia, la clínica, la panadería y la tienda de ropa típica.

La farmacia es una de las casas de salud de la cooperativa *Tosepan Pajti*. Ahí se encuentra el consultorio del médico, razón por la cual una de las niñas intitula la farmacia de “Doctor Ramón Tosepan”, el laboratorio para análisis clínico y la farmacia propiamente dicha, que comercializa medicinas a precio reducido para los socios de la cooperativa.

La “ropa típica tosepan”, como aparece nombrada en uno de los dibujos y por “Artesanías tosepan” en otra, es, efectivamente, la tienda de ropas de telar, típicas de la región, que es parte de las actividades de la cooperativa de mujeres, la *Tosepan Siuamej*. El espacio nombrado “Pan Tosepan” o “Panadaria Tosepan”, así como la tienda de ropa, es igualmente un proyecto parte de la cooperativa de mujeres. Es interesante notar la secuencia de los edificios: la panadería, la tienda de ropas, la farmacia y la caja de *Tosepantomin*, respetando el orden que efectivamente existe. Revela no solo una capacidad de absorción de la realidad, sino también una relación frecuente con el espacio representado. Muchos niños y niñas acuden a la calle Juárez de forma recurrente, en especial aquellos que viven en la cabecera del municipio. El centro de salud y la caja de ahorro son el principal motivo.

En uno de los dibujos aparece una de las nuevas iniciativas de la cooperativa, la radio comunitaria propia de la organización, que opera desde el segundo piso del edificio que alberga a *Tosepantomin*, en la calle Juárez. El surgimiento de la radio está relacionado, en primer lugar, con la intención de transmitir contenidos relacionados con los campos de actuación de la cooperativa, como la agricultura sustentable y orgánica hasta



Ilustración 42 - Maestras y una alumna en la radio Tosepan

los programas de salud, por ejemplo. Pero, además, tiene que ver con la necesidad de potencializar la capacidad de distribución de la información pertinente sobre los procesos sociales y políticos de la región y de compartir y fomentar espacios de reflexión. También el elemento cultural nahua es uno de los ejes de la radio. Su actuación ha sido destacada al informar a los socios sobre los procesos del conflicto territorial en la Sierra, por ejemplo. Aunque la participación de Preescolar y Primaria sea muy ocasional, los jóvenes de Secundaria participan de forma frecuente en la radio, como parte de sus actividades académicas, en especial la asignatura de cooperativismo. Los niños y las niñas de Secundaria, además, tienen un programa en la radio los sábados.

Tosepantomin aparece en uno de los dibujos, además, como el resultado de un proceso. Observamos, entonces, una mujer que cosecha maíz y que va saliendo de la milpa-cafetal cargando una mazorca en su costal y pensando “más maíz, más dinero”. En el segundo momento, hay dos mujeres estableciendo una relación de intercambio comercial. Una dice “le compro maíz”, mientras que la otra, que está sentada en el piso junto a las mazorcas, agradece. Por fin, en el tercer momento, está la ventanilla de *Tosepantomin*. Los tres momentos están conectados por un camino, que empieza en la milpa y termina en la ventanilla de la caja de ahorro. Este dibujo tiene una serie de elementos interesantes, razón por la que nos detendremos en ellos.

Primero, la milpa y el cafetal como símbolo de sistemas productivos que generan bienes para la comercialización. Efectivamente, el café es el principal producto agrícola que se produce en la región para comercializarse, y la Tosepan es una organización cafetalera. El maíz, sin embargo, está mucho más asociado al auto-abasto. Las familias normalmente tienen sus milpas para atender sus propias necesidades de consumo alimenticio, dado que el maíz es la base de la alimentación. Eso no impide, por supuesto, que las familias

comercialicen los excedentes, pero no es, *a priori*, una actividad de comercialización, como el cultivo del café. Sin embargo, no todas las familias de socios trabajan la milpa. En estos casos, el maíz que consume la familia es comprado en el mercado de los domingos, en Cuetzalan; hecho que también está representado en el dibujo.

En segundo lugar, llama la atención el personaje femenino que cosecha el maíz. Es visiblemente una mujer vestida con la ropa de telar, el traje típico: blusa y falda blancas, con cinturón rojo y bordado rojo. Habrá que aclarar que entre las mujeres el uso de las vestimentas tradicionales nahuas es mucho más frecuente que entre los hombres. Sin embargo, el traje lo traen las mujeres de las comunidades indígenas, las *maseualsiuamej*. Cuando miramos el dibujo, nos encontramos con una mujer de pelos rubios. Es decir, una mujer rubia con traje típico y que cosecha maíz y café para venderlo. Las *maseualsiaumej* no son rubias, ni tampoco la extrema mayoría de la población del municipio. El pelo rubio, sin embargo, parece obedecer mucho más a los patrones de belleza que se instituyen desde la industria cosmética y de la moda, y que termina por reproducirse también en la industria cultural para niños. Es curiosa, sin embargo, la combinación de los elementos externos en una actividad productiva propia de la región; la fusión de un patrón de belleza hegemónico con un proceso productivo propiamente campesino.

Luego, podemos observar la mujer que está vendiendo el maíz. Ella también trae el traje típico y está sentada en el piso, con las mazorcas frente a ella. Esta es una imagen recurrente en la cabecera del municipio. Las mujeres que vienen de las comunidades, cuando van a Cuetzalan a vender sus productos, los tienden sobre un plástico en el piso, y se sientan a su lado; hecho que la niña representa de forma bastante clara. Otro elemento presente en el dibujo, son los colores verde y anaranjado con los cuales la niña decide colorear el nombre de la cooperativa.

Tosepantomin es una cooperativa surgida al final de los años noventa y que ha cobrado un papel protagónico en la Unión de Cooperativas Tosepan. Por un lado es, actualmente, la cooperativa con mayor número de socios, cerca de veintidós mil. Por otro, junto con la comercialización de la pimienta y del café, se ha vuelto la mayor fuente de ingresos adicionales para los cooperativistas y la organización. El éxito de Tosepantomin guarda relación estrecha con su carácter comunitario y por su presencia, bastante acentuada en diferentes partes de la Sierra.

La importancia de esta cooperativa es evidente cuando se tiene en cuenta las representaciones de los niños de *Kalnemachtilyan*. Es realmente expresivo que seis de ellos representen qué es la Tosepan a través de alguna referencia a *Tosepantomin*. Las razones para esto son fundamentales: la cooperativa de ahorro y crédito tiene sedes en las mayores comunidades y cuenta con una cantidad importante de promotores que visitan las familias de socios, es decir, tiene que ver con su presencia. Pero, además, la cooperativa ha gestionado recursos para las viviendas de muchas de las familias de los niños y sus papás acuden de forma recurrente a las cajas, dado que ahorran en *Tosepantomin*. Es decir, el hecho de que la cooperativa de ahorro aparezca frecuentemente entre los dibujos es también reflejo de su impacto en el mejoramiento real de las condiciones de vida de los socios y el reconocimiento de eso por parte de las familias cooperativistas. Los niños lo dibujan porque es parte de su cotidiano; sus familias hablan de la cooperativa de ahorro, acuden a ella y le reconocen su papel. *Tosepantomin*, así, es una cooperativa apropiada simbólicamente por la gente.

La centralidad de la cooperativa y su carácter comunitario son evidentes en los discursos presentes en los textos de los infantes. Para uno de ellos, *Tosepantomin* “apoya la gente de bajo recurso”, así que la mitad de lo que vende la gente, lo guarda en la caja de ahorro para ocupar en una ocasión más importante. En otro, la cooperativa “ayuda a las personas a guardar sus ahorros”, para que puedan juntar el dinero y retirarlo cuando haga falta. Para otro niño, *Tosepantomin* está hecha para “ayudar a personas pobres que les falte algo”, por esta razón afirma que en cada comunidad debe haber una caja de *Tosepantomin*. En este punto, es evidente la relación entre pobreza y necesidad con la *Tosepantomin*. Es una cooperativa de la gente de pocos recursos, pero su acción es positiva: ayuda y apoya, permite el ahorro. Luego, el reconocimiento de su presencia: debe estar en todas las comunidades. Para una de las niñas, *Tosepantomin* es tan parte concreta de su mundo, que la (re)construye en el tiempo: en las colinas verdes detrás del “Kalta”, hay un edificio rústico con el nombre de la cooperativa de ahorro; así es “tosepan tomin como imagino que era antes”, como si siempre hubiera existido o remontara a mucho tiempo atrás.

Además, la *Tosepantomin* también está presente en la escuela de varias maneras. En primer lugar, es el mismo excedente económico generado por la cooperativa de ahorro y crédito, entre otras, lo que permite el funcionamiento de muchos de los proyectos no productivos, como *Kalnemachtilyan*. En segundo lugar, existen dos programas de

Tosepantomin del cual los infantes de nuestra escuela son parte. El primero es el de Ahorro Infantil. La iniciativa pretende que los infantes se acostumbren con la práctica del ahorro, dentro de un programa más amplio de educación financiera que promueve la cooperativa y que pretende generar una cultura de ahorro entre los socios. En dicho programa, para cada diez pesos que los niños ahorran, *Tosepantomin* les pone otros diez. Los niños son titulares de sus cuentas de ahorro, tienen que lidiar directamente con el promotor que recoge sus monedas y no tienen que pagar cualquier tarifa o tenencia de cuenta, así como tampoco cualquier adulto cooperativista de *Tosepantomin*.



Ilustración 43 - Omar y Sil, ahorrando sus monedas para el Ahorro Infantil

El segundo programa es el de Becas. La cooperativa de ahorro y crédito tiene una beca simbólica para todos los alumnos que tienen cuenta en *Tosepantomin*. Si sacan mínimo nueve en sus calificaciones, los infantes deben presentar sus boletas en la caja de ahorro, y se hace un depósito en sus cuentas. Dicho programa, así como el anterior, no es exclusivo de los alumnos de *Kalnemachtilyan*, sino que es para todos los infantes cooperativistas. La diferencia está en que en nuestra escuela, lo impulsamos como política escolar.

Además, por iniciativa de las maestras y maestros, así como de los propios niños, existen cuentas colectivas por grupo escolar en los cuales también se ahorra. En las actividades de manualidades, que son parte del currículo escolar, los niños trabajan en diferentes productos, como los dulces de nuez, los aretes, las pulseras y las almohadas, por ejemplo. Mucho de eso se vuelve regalo para fechas especiales, como día del padre o de la madre, por ejemplo, pero también se comercializa. El recurso que proviene de dichas ventas, se ahorra en las cuentas colectivas y se ocupan, a partir de la decisión de los infantes, para actividades y gastos de variadas circunstancias, como un viaje o una tarde en el zoológico, o la compra de algún material que ellos consideren necesario. En las actividades de manualidades, sea el bordado o la preparación de alimentos, tanto niños como niñas tienen las mismas responsabilidades. Y luego, el ahorro es colectivo y el destino del dinero también se decide en colectivo. Desde lo que he podido observar, todos los infantes dedican especial cariño a las actividades colectivas que generan excedentes a través de la

comercialización, dado que esto se termina ahorrando. Cuanto más éxito obtengan con sus ventas, más recursos; cuanto más recurso, mayor la posibilidad de viajar, por ejemplo, que es algo muy valorado por los infantes. Este año, su intención es ir a la playa y lo han decidido en sus charlas informales, sobretodo durante el desayuno escolar. La extrema mayoría de los niños y niñas nunca han visto el mar y sueñan con hacerlo, y están trabajando para ello. Por supuesto que, además de los frutos de sus propias ventas, la misma cooperativa termina aportando recursos para los viajes y actividades extras.

Quisiera detenerme en el tema de los dulces de nuez, porque me parece que es un ejemplo importante para terminar de entender la relevancia de este tema, que vincula no solo la participación de la cooperativa de ahorro, sino que es expresión también del eje



Ilustración 45 - Aldolfo y Alvarito en sus bordados



Ilustración 44 - Lalo y su bonito bordado

productivo, con el trabajo colectivo y con la identidad cooperativista, pero además es el impulso de la cultura financiera entre los niños. Los infantes producen los dulces entre todos: para uno de los tipos de dulce que hacen, hay que moler las galletas, hacer la nuez en trozos, hay que agregar la lechera y el *youalixpa*³⁰, dejar la

masa en el punto, y enrollar las bolitas. Se divide el trabajo en sectores y luego todos enrollan juntos, mientras alguien les da vuelta sobre las chispas y otros dos acomodan en los empaques. Luego, se dividen los empaques. Cada niño o niña tiene una cantidad determinada de empaques para vender, mientras que otros se dejan en la recepción de *Tosepan Kali* y en la mesa de productos en el “Kalta”. Al final de la ventas, los niños deben retirar la cantidad de dinero que necesitan para

volver a comprar lo que necesitan para hacer los dulces, y lo que queda, lo depositan en su cuenta colectiva de *Tosepantomín*.

³⁰ Licor de hierbas típico de Cuetzalan.

El aprendizaje, como colectivo y como personas, a lo largo de la producción y venta de los dulces de nuez es infinitamente rico. Aprenden a trabajar en equipo para lograr una meta colectiva y que beneficia a todos por igual. Aprenden, en lugar de gastar sus excedentes de manera inmediata, que ahorrar es importante. Aprenden, además, que al final de las ventas, la preocupación por la reposición de los insumos es fundamental, y que el fruto de su trabajo es la diferencia entre lo que recibieron al final de las ventas y aquello que deben restar para la compra de los insumos. En términos pedagógicos, es la apertura de la escuela para problemas concretos de la vida cotidiana, que generan aprendizajes funcionales. En términos de identidad, es el fomento de la conciencia cooperativista, que se aprende viviéndola, y no leyéndola en algún lugar o escuchándola de la maestra o maestro. Lo mismo lo podemos aplicar a los demás productos que comercializan.



Ilustración 47 - El grupo de Taller 1 enrollando y empacando sus dulces



Ilustración 46 - Los dulces de nuez a venta

Kalnemachtilyoyan

La escuela, propiamente dicha, aparece en tres de los dibujos. En uno de ellos, es un elemento del croquis de las inmediaciones del "Kalta". En otro, es un edificio negro de dos pisos, acompañado del Sol y de las nubes. En él, el nombre de la escuela viene escrito en cursiva y las letras que lo componen están en los colores verde y anaranjado, de forma alternada. En el último de ellos, la escuela es un edificio de muchos pisos. El nombre de la escuela, "*Tosepan Kalnemachtilyoyan*", también viene con letras verdes y anaranjadas. Además, la escuela está encerrada dentro de un gran corazón, trazado en rojo, lo que parece indicar un cariño especial de la niña por su escuela.

En los textos, una de las niñas afirma haber representado su escuela porque es muy bonita y en ella hay amistad. La misma niña dice que los infantes reciben “mucho pero mucho cariño”. Para dos de los infantes, la escuela es valorable porque les enseña la lengua náhuat. Cuidar la naturaleza es otra cosa que, según una de las niñas, se le enseña en la *Kalnemachtilyan*. Para uno de los niños, que además es un gran deportista, la escuela es valorada positivamente porque le ayuda a su familia a costear el *taekwondo*, además de permitirle estudiar: “la Tosepan nos ayuda a pagar el taikuando y tambie isieron la escuela para que yo Santos estudie sino yo no estuviera estudiando gracias Tosepan por ayudarme.”

Una de las niñas, al hablar de la escuela, platica un hecho específico: la visita de la comunidad escolar al taller de tratamiento y construcción con bambú, la cooperativa *Tosepan Ojtasentikitinij*, que la misma niña nombra, en náhuat, en su dibujo. Describe, además, como en el taller les enseñaron el proceso de construcción con bambú, apoyándolos para hacer formas geométricas: “nos enseñaron a hacer un tetraedro y le pucimos un foquito en medio”. Me parece interesante la narración por algunas razones: primero, el uso de la palabra tetraedro, mismo que viene también dibujado. Luego el hecho de ponerse un foquito en medio, que tiene que ver con la construcción de lámparas, pero que la niña lo describe con detalle. Por fin, yo no tengo conocimiento de dicha visita al taller, y, por eso, asumo que es anterior a mi llegada a *Kalnemachtilyan*. Es decir, la niña está narrando un evento que sucedió antes de febrero de 2013. Eso indica que fue una experiencia que le marcó positivamente.

En su dibujo, además de notar la presencia de dos formas geométricas, el tetraedro en forma de cubo y un triangulo, que trae el “foquito”, hay tres cañas de bambú en el dibujo. Dos son verdes y están posicionadas verticalmente, mientras que la otra es amarilla y está posicionada horizontalmente. Esto quiere decir que la niña representó dos cañas que aún están en la mata y otra, ya tumbada. El bambú se torna color amarillo cuando ya está listo para aprovecharse. La indicación, entonces, es que la niña tiene interiorizado estos conocimientos propios de la producción y manejo del bambú. Por fin, habrá que decir que académicamente, su dibujo es impresionante: detallado, cuidadoso, limpio, con una caligrafía bellísima, una ocupación de la espacialidad de la hoja muy bien delimitada y lleno de colores.

Por fin, uno de los textos habla de que el dibujo que lo acompaña es por el motivo del cumpleaños de la Tosepan, que estaba, según el niño, cumpliendo siete años. En realidad,

el cumpleaños no era de la cooperativa como un todo, sino de nuestra escuela *Kalnemachtilyan*. La asociación, sin embargo, nos revela algo muy importante: para el niño, así como para otros de sus compañeros de grupo y de Taller 1 y Casa de Niños 2, la escuela es la cooperativa y la cooperativa es la escuela. La conjunción de estos dos elementos del movimiento cooperativista es tan estrecha para los niños que es casi lo mismo. En uno de los textos de Taller 1, el niño afirma “yo estudio en Tosepan”. Es la organización-movimiento cooperativista que es escuela, y la escuela que es, ella misma, organización-movimiento cooperativista.

La naturaleza y el trabajo de la tierra

Los elementos de la naturaleza están presentes en la mayoría de los dibujos. En algunos son flores o plantas genéricas y el color verde, que indica el pasto. Los más recurrentes, sin embargo, son las representaciones del maíz, del café, del bambú y el *chamaki*. La mayoría de las veces, están asociados a procesos productivos y a personas en alguna acción.



Ilustración 48 - Los infantes, las maestras y Don Marcelino, orgullosos del gallinero

El bambú aparece en cuatro de los dibujos. En tres de ellos la planta aparece como una mata. En dos de los casos, se tratan de las matas que se ubican afuera del “Kalta”. En el otro de ellos, es una mata general. En el último de los cuatro dibujos, el bambú representa un proceso productivo, razón por la cual se acompaña de los productos acabados: es la planta con la cual se construye cosas como el tetraedro, por ejemplo. En su texto, la niña afirma que el trabajo del bambú permite la construcción de cosas como gallineros, casas, ventanas, puertas y otras más. La casa, las ventanas y las puertas son observables en toda la región, incluso en la infraestructura misma de la cooperativa y de la escuela. Llama la atención, entretanto, el señalamiento del gallinero.



Ilustración 49 - La comunidad escolar en la inauguración del gallinero

Sucede que en el ciclo escolar 2014-2015, los niños y las niñas del equipo de pollos³¹, uno de los grupos de las actividades agropecuarias que se llevan a cabo en las mañanas, construyó, con el apoyo de Don Marcelino, un gallinero de bambú. La construcción tardó un par de meses y los infantes se involucraron directamente en ello, cortando y acomodando el bambú. Cuando se concluyó la construcción,

el grupo de pollos nos explicó a la comunidad escolar como había sido el trabajo y hablaron de las técnicas, como la boca de pescado, que permite construir con los tarros. Se realizó, además, una celebración para inaugurar el gallinero. Los niños y las niñas que participaron en la construcción andaban orgullosos de su trabajo y contentos de poderlo inaugurar.

El maíz está presente en cuatro de los dibujos. En uno de los dibujos, podemos observar una planta de maíz, al lado de una mata de bambú. En otro de ellos, como ya se ha dicho anteriormente, el maíz es parte de una cadena que termina en el ahorro de *Tosepantomín*. Se trata, pues, de un proceso de producción, cosecha, comercialización y ahorro del excedente a partir de la producción de maíz.

En otro de los dibujos, el maíz es, en realidad, dos plantas y cuatro mazorcas. La intención parece ser representar la milpa. Pero no es simplemente eso. Hay una persona allí. Se trata de un hombre, con sombrero de color café, que está cosechando, razón por la que está en la milpa y trae una mazorca en las manos. Si bien el café también aparece en el dibujo, el maíz, junto con el abono y las lombrices parecen ser el tema central. Las plantas de maíz y el hombre que cosecha están en primer plano, y son las mayores representaciones del dibujo.

En el último de los dibujos en que aparece el maíz, se trata, más bien, de la representación del trabajo de la tierra. Hay dos hombres, vestidos con huarache, calzón de manta y sombrero. Uno de ellos cosecha zanahorias, mientras que el otro trabaja el maíz. Como se puede observar en el dibujo, el maíz viene en costales, y el señor que lo trabaja está

³¹ Además de los equipos de milpa y de hortalizas, los infantes de Taller 1 y 2 cuentan con un equipo de pollos, responsable de la manutención del gallinero, de la alimentación de las gallinas y pollos y de recoger a los huevos.

extendiendo los granos para secarlos. La acción de extender para secar es mucho más común en el caso de la pimienta y el café. El maíz, a su vez, está siendo extendido porque es maíz de costal, probablemente comprado de la misma cooperativa. El hecho es que la gente, cuando cosecha su maíz de la milpa, lo trae sin desgranarlo, es decir, en mazorca, y así lo conservan. Pero en el dibujo, el maíz está en granos, lo que indica que es comprado.

Me parece interesante, además, el texto correspondiente al dibujo antes mencionado. El niño, al justificar lo que había representado, afirma que le gusta el maíz y la mazorca, escribe la insignia de lucha política “Sin Maíz no hay País” entre signos de exclamación e intitula el dibujo de “cosecha de maíz”. Juntos, el texto y el dibujo evocan el rol fundamental del maíz como base de la alimentación de los pueblos mesoamericanos.

Entre los *maseualmej* de Cuetzalan se dice que puede faltar todo, pero mientras haya maíz se pueden hacer las tortillas, y, así, todavía hay fuerza para trabajar la tierra. Además, la vinculación del grano con una de las banderas políticas del movimiento campesino en México es fundamental. Al mismo tiempo en que representan hombres *maseualmej* que trabajan la tierra, el niño lo vincula con la lucha por la soberanía alimentaria y la reactivación del campo. Es decir, no son cualquier *maseualmej*, sino aquellos que están en lucha por el campo mexicano. Esto es reflejo del papel de la cooperativa dentro del movimiento campesino en México. Además, la insignia “Sin Maíz no hay País” también es parte de nuestro ambiente escolar, como se puede ver en la ilustración 50.



Ilustración 50 - Las insignia "Sin Maíz no hay País" y "Tierra y Libertad". En segundo plano, la milpa de nuestra escuela y las tejas del edificio de Casa de Niños 1.

El café, a su vez, aparece en tres de los dibujos. En uno de ellos, se encuentra en medio de dos plantas de maíz. Se trata de una milpa-cafetal. Sin embargo, aunque esté representado, ocupa un espacio marginal en el dibujo y en el texto que lo justifica. En otro de los dibujos se encuentra al lado de las compostas. Aunque también marque presencia, tampoco es un elemento fundamental del dibujo o del texto que se vincula al él, que se centra mucho más en el tema del abono.

Es en el tercero de los dibujos que el café cobra importancia. Es el elemento central de la representación. Podemos observar, entonces, dos plantas de café. Las dos presentan el talo y las ramas verdes y los granos, aún sin cortarse, están en rojo y verde. Al lado de las plantas notamos dos canastas o costales llenos de granos de café. Todos estos granos, sin embargo, son rojos. Los colores de los granos indican, así, su maduración, y, a la vez, un conocimiento de las prácticas de cosecha por parte de la niña: se debe cortar el café cuando los granos están rojos. Aunque no contenga personas y no indique una acción como tal, el hecho de que las canastas-costales estén en el cafetal implica que están en pleno corte del café. En este sentido, es también la representación de una actividad productiva. Esto queda claro en el texto de la niña sobre su dibujo: la Tosepan cultiva el café, lo embolsa y lo vende. El *chamaki*, del cual ya hemos hablado, aparece en dos de los dibujos.

La preparación del abono, que está representado en uno de los dibujos, al lado del café y del maíz, es una actividad cotidiana de los productores y también los infantes en la escuela tienen que prepararlo. Por esta razón, entre los equipos de actividades agropecuarias, existe el equipo de abonos. Además del abono tradicional, deben preparar el *bokashi*, el biofertilizante y, algunas veces, el té de ajo o chile, con el cual se riega las plantas en caso de hongos o gusanos. Para los niños, sin embargo, la preparación del abono es divertida porque deben medir la temperatura del preparado. Para el niño, “isieron un abono para las lombrises y le echan agua cuando esta caliente pero para ver la temperatura ponen un palo y ponen la mano para saber si esta caliente o frio”; es que la forma de saber si el proceso de decomposición se está llevando a cabo de la forma correcta es midiéndole la temperatura. Por tanto, clavan un palo al interior de las camadas del abono, si el palo se calienta, quiere decir que el proceso está normal. De lo contrario, habrá que revolver la mistura. La importancia de este elemento está, sin embargo, en el hecho de que sea parte del proceso de producción orgánica en el cual la

cooperativa ha incursionado y que, en este mismo sentido, ha sido reproducido dentro de nuestras actividades escolares de agropecuarias.

Personas en Tosepan

Por fin, están las diferentes representaciones de seres humanos, de las cuales ya hemos venido hablando. Entre los dibujos, entonces, podemos observar gentes esperando para ser atendidas en “Kalta”, y Lupita, que aparece trabajando en su computadora en dos de los dibujos. Hay, además, gente cosechando la tierra, comprando maíz, ahorrando en Tosepantomin. Hay mujeres y hay hombres que trabajan y que cosechan.

Sin embargo, llama la atención el hecho de que todos los que trabajan la tierra sean *maseualmej*. Si bien Lupita está representada en dos dibujos, ella está siempre dibujada con mucha simplicidad; con garabatos, como se dice. En los tres casos en que las personas están trabajando la tierra, vienen vestidos con indumentaria tradicional nahua. Así, en los dos dibujos en que aparecen hombres, todos traen sombrero de paja, como parece indicar el color café. En uno de ellos, además, los hombres visten calzón y camisa de manta y huarache. En el tercer dibujo, en el que solo aparecen mujeres, tanto la que cosecha el maíz como la que lo vende traen puestas sus naguas, los vestidos tradicionales que se combinan con las blusas bordadas y el cinturón de colores. Una de las mujeres, como antes señalaba, tiene el pelo rubio. Me parece inevitable, entonces, hacer la vinculación entre identidad étnica y producción campesina, por un lado, y identidad y producción con la cooperativa misma, por otro.

Retomando la discusión que abrió este grupo de dibujos, me parece que también aquí hay una vinculación de la imagen de la cooperativa con la actividad productiva propia de la agricultura y la identidad indígena. Es interesante cómo de diferentes formas los niños, cuando les es solicitado que dibujen su organización, recurran a elementos, procesos y acciones del trabajo campesino. Y como en tres casos, además, lo asocian con indígenas nahuas. De todas las representaciones humanas, solo hay una que es claramente un referente mestizo: la mujer que compra el maíz en aquel dibujo en que solo hay mujeres. Todos los demás seres humanos parecen ser *maseualmej* o cargan elementos que se asocian a los marcadores de identidad étnica nahua. Se puede afirmar, entonces, que para estos niños la cooperativa es realmente una organización de corte étnico-campesino: de aquellos que trabajan la tierra, pero que a la vez también son indígenas. Esto se confirma

en los discursos presentes en los textos de los niños: “para mí”, afirma una niña, “tosepan es una unión del pueblo de la jente indígena”.

Historicidad organizativa

También la memoria histórica está presente en los textos de los infantes. Para uno de ellos, la Tosepan es una organización que nació tiene ya algún tiempo, y lo evidencia de la forma que mejor sabe: tiene tantos años que nació junto con su papá; es su contemporánea. Según este mismo niño, la organización nace del hecho de que en Cuetzalan vendieran muy caro el azúcar y la pimienta. “El chamaki, milpa, bambu y cafe son muestra o semillas de los abuelos que construlleron la tosepan”, afirma una niña. Es decir, se trata de una organización que trabaja el campo y que existe desde el tiempo de los abuelos, quienes son sus fundadores. En esto la niña está completamente correcta. La cooperativa se encuentra hoy en su tercera generación: los fundadores de la organización son la generación de sus abuelos, los directivos son de la generación de sus papás y ellos, la tercera generación.

Hay uno de los textos, además, en que dicha historicidad, así como la concepción general del mandato social de la cooperativa se traslada por la necesidad de la defensa de lo propio y la lucha política. Para la niña que lo escribe, “la tosepan es nuestra organización y nos ayuda en el ogar de la familia y nos enseña a como cosechar la miel y el café”. Es decir, una organización a la que ella pertenece y que se vincula con el trabajo campesino, pero que también está amenazada y en lucha. Así, un nosotros subentendido en el texto tiene que ayudar a la cooperativa a no permitir que “entren las minas y las presas indroelectricas”. Este elemento es, por supuesto, el reflejo de una nueva movilización en la Sierra por la defensa del territorio, lucha que Beaucage (2014) llama de tercer movimiento indígena en la Sierra Norte de Puebla. La niña, además, habla de su escuela: “tenemos a las maestras que nos enseñan bien y al mejor director y a Lucas”; está hablando de su comunidad escolar y del aprecio por ella. Luego, termina diciendo que “tenemos que luchar”, sugiriendo una lucha por su territorio, su organización y su comunidad. Es la lucha por una forma de vida y por la dignidad de su gente que se traduce a través de su mirada y discurso. “Por eso hice esto”, dice, refiriéndose a su dibujo. Por fin, concluye, “Tosepan Unidos Venceremos”. Es la lucha de la organización que también se hace lucha de las

niñas y niños de Kalnemachtilyan. Y al final, al nombrar su cooperativa, parece sugerir una predicción del futuro: unidos, vencerán.

Primero de Secundaria

En el taller de dibujo realizado con el grupo de Primero de Secundaria, les pedí que representaran su escuela en un dibujo y luego escribieran un texto explicándomelo. La realización del taller en este grupo asumió un carácter diferente de los que había tenido en Primaria y Preescolar. Había una atmosfera diferente, menos relajada que los demás talleres. Me pareció que en los grupos anteriores había un ambiente de más relajación y diversión frente a la actividad. Por supuesto que esto no significó tensión o incomodidad. Pienso que la diferencia estaba en una cuestión bastante simple.

Aunque haya interactuado con los infantes de Primaria y Preescolar en diferentes actividades, remplazando sus maestros, algunas veces, y realizando actividades propias, en otras, en Primaria los infantes me ven más como alguien que apoya al director. En general, me parece que mi relación con los infantes de Primaria es mucho más relajada e íntima. En Secundaria, sin embargo, los estudiantes me ven como su Maestro de Inglés, lo que da lugar a otro tipo de interacción. Esto fue evidente desde que planteé el taller y alguien me preguntó si era parte de las actividades de la asignatura de inglés y si tenía relación con su calificación. Les expliqué que no, y que tenía que ver con mi trabajo de tesis, y, además, que tampoco estaban obligados a participar: si alguien no quería o no se sentía cómodo en dibujar, podría no hacerlo y no había ninguna consecuencia. En resumen, creo que el hecho de que yo fuera su maestro directo implicó una atmosfera diferente durante el taller. El resultado de este, sin embargo, no deja de sorprender, como se pudo ver en los dibujos del capítulo anterior y como se podrá ver en seguida.

Espacio y naturaleza: praxis de un sujeto que aprende

También en este grupo la vinculación de la escuela con una concepción espacial es bastante clara; está en cuatro de los dibujos. En ellos, la escuela está representada como el edificio donde se ubican los salones de Secundaria. Tres de ellos deciden dibujar la fachada de su escuela, mientras que en un caso lo que se ve es la división interna de los espacios: los dos salones y la cocina-comedor. Las escaleras aparecen en dos de los

dibujos y en tres de ellos, los mismos tres que representan la fachada, la pared de la escuela aparece coloreada de color café. Como hemos visto antes, el café tiende a representar la tierra y acá pasa lo mismo: la pared es café porque está hecha de tierra. La técnica ocupada para la construcción del edificio de Secundaria fue el de “tierra apisonada” o “tapial”.

Llama la atención, sin embargo, como en ninguno de los dibujos están presentes los edificios de Primaria y Preescolar o algún elemento que haga referencia a ellos. Creo que esto viene a reforzar el argumento presentado anteriormente: de que la Secundaria ocupa un estatus diferente, como si fuera otra escuela, pero no sólo para los infantes más jóvenes, como antes vimos, sino también para los estudiantes de primero de Secundaria, como es posible detonar de sus dibujos y textos.

Los elementos de la naturaleza están presentes en la mayor parte de los dibujos. Hay un caso en que flores genéricas están representadas y otro, en que aparecen árboles genéricos. También entre los dibujos de este grupo se puede observar el uso del verde para indicar el pasto. Las referencias a los elementos de la naturaleza son, también acá, el *chamaki*, el bambú y el maíz. Es interesante, notar, sin embargo, que el café no aparece entre los dibujos de este bloque.

Como he venido argumentando, el *chamaki*, que aparece en cinco de los dibujos, está representado como un elemento de vínculo estrecho con la cotidianidad y la identidad *maseual*. En la escuela, el *chamaki* se encuentra en el escudo que está pintado en la pared del edificio de Secundaria, como veremos más adelante. El bambú y el maíz, a su vez, representan, además de la naturaleza misma, el trabajo productivo. En el caso del maíz, hay también una estrecha vinculación con la importancia del grano para el bloque cultural mesoamericano.

En uno de los dibujos, si bien está representado el edificio de Secundaria, parece plantear la escuela no como un espacio, principalmente, sino más bien como un concepto espacializado. La niña dibuja el edificio de Secundaria sobre un libro abierto, como si fuera parte de él y como si se dejara ver una vez que se abre el libro y se le comprende. Me parece, entonces, la representación del espacio como proceso de adquisición, transmisión y construcción del conocimiento. Pero no sólo el edificio de la escuela salta del libro, sino también una mazorca, un *chamaki* y una mata de bambú. El dibujo deja margen para hablar, entonces, de un espacio que es proceso cognoscente, pero que está

estrechamente relacionado con el trabajo productivo (el maíz y el bambú) y con la identidad indígena (*chamaki*). Pero tampoco es un proceso autónomo; sus sujetos son los jóvenes *maseualmej*, una niña y un niño vestidos con sus ropas tradicionales y sonriendo, que se ubican abajo del libro. La representación de la escuela es, aquí, una fusión del espacio, del sujeto y de la metodología educativa; es, entonces, un proceso de aprendizaje que se vincula con praxis de un sujeto concreto. Y la niña lo indica en su texto: “para mi la escuela es un libro de enseñanzas”.

El escudo de la escuela, lo maseual y los roles de género

El escudo de nuestra escuela aparece en dos de los dibujos. En uno de ellos, el escudo aparece tal cual lo es: un círculo de *chamakis* que encierra el contenido interior, una pareja de alumnos, una niña y un niño, ambos vestidos con sus trajes tradicionales, dos mazorcas en la parte inferior y, en la parte de arriba, el nombre de nuestra escuela “Tosepan Kalnemachtiloyan”. Noten, como es posible ver en la ilustración 52, que el nombre aparece escrito con CH, y no con X, como en el edificio de Preescolar.

En el segundo dibujo que representa el escudo, lo primero que se nota es la ausencia de las mazorcas. Luego, el nombre de la escuela; no “Tosepan Kalnemachtiloyan”, como en el original, sino “Telesecundaria Tosepan Kalnemaxtiloyan”, con X. Están presentes, sin embargo, los dos alumnos, un niño y una niña igualmente vestidos como *masuealmej*, así como el contorno de *chamaki*.

Por muy sutil que pueda parecer, la alteración en el nombre de la escuela en la representación del escudo parece indicar una delimitación del espacio escolar. El escudo, que a la vez representa a su escuela, no es de toda Kalnemachtiloyan, sino de la Telesecundaria, que, por supuesto, no incluyen los grupos de Taller 2 a Casa de Niños 1. Me parece que es otro elemento que sostiene la argumentación de que hay una percepción entre los infantes de que Primaria y Preescolar son “una escuela/comunidad escolar”, por así decirlo, mientras que Secundaria es otra.



Ilustración 51 - El escudo de Tosepan Kalnemachtiloyan, que se encuentra plasmado en una pared externa de la Telesecundaria

Por detrás de este entendimiento bipartido de la comunidad escolar, me parece que existen algunos elementos que valdrían la pena mencionar:

1. en el cotidiano escolar, los grupos de Secundaria conviven con los alumnos de Primaria y Preescolar solamente los lunes, durante el evento cívico de inicio de la semana;
2. Hasta enero de 2015, los infantes de Telesecundaria realizaban sus desayunos escolares en las instalaciones de *Tosepan Kali*, en el primer piso del “Kalta”. Por esta razón, pasaban sus recreos allí mismo en el “Kalta”, platicando con las personas de allí, valiéndose del internet inalámbrico para entrar en sus redes sociales u ocupando la cancha para jugar fútbol o básquetbol. Esto, sin embargo, ha hecho que los infantes de Primaria y Preescolar no interactuaran con sus compañeros de Secundaria durante los recreos. Algo ha cambiado más recientemente, a partir no sólo de que los niños de Secundaria se cambiaron a su edificio, sino también desde que los desayunos se llevan a cabo en su propia cocina-comedor. En este sentido, he visto en los últimos meses que durante los recreos hay mayor interacción entre los infantes de Primaria y Secundaria. Esto no pasa con los pequeños de Casa de Niños, dado que ellos prefieren quedarse en la parte baja de la escuela, pasando sus recreos en el área de juegos;
3. Secundaria, por un lado, y Primaria y Preescolar, por otro, tienen directores diferentes. El director de Primaria y Preescolar es Leonardo Durán Olguín, mientras que la directora de Secundaria es la Maestra Maria Luisa Albores. Si bien ambos deben coordinarse para una serie de actividades que los infantes de todos los niveles deben realizar juntos, y algunas veces para las actividades que alguno de ellos realiza e invita a que visiten los demás, como las Ferias de la Lectura y del Conocimiento, que realizan los estudiantes de Secundaria, el hecho es que administrativa y operativamente Primaria y Preescolar son una institución y Secundaria es otra. Existe una serie de políticas escolares compartidas, como los ejes pedagógicos y los valores, además de una preocupación por la identidad cooperativista, pero también hay políticas diferentes que se construyen desde la

dirección. Los directores, sin embargo, están en constante comunicación e inter-aprendizaje, tratando de aprender de los logros y dificultades de cada ambiente para juntos construir una escuela mejor. Asimismo, se acostumbra separar las reuniones de maestros en dos: las maestras y maestros de Primaria y Preescolar, por un lado, y los maestros y maestras de Secundaria, por otro. Las reuniones de los padres también obedecen políticas diferentes: en Primaria y Preescolar se lleva a cabo una reunión única en la que participan todos los maestros, el director y todas las familias involucradas. En Secundaria, son dos reuniones: una para el grupo de primer año y otra para segundo, a las dos asisten los maestros directamente involucrados y la directora. Por supuesto que esto tiene que ver no sólo con la dirección, sino también con las necesidades de cada ambiente de aprendizaje. De una forma u otra, rutinariamente, esta dinámica acaba construyendo una separación entre Primaria y Preescolar, por un lado, y Secundaria, por otro, que refleja no sólo en la dirección, sino en la relación entre los niños y entre los maestros. Esto no significa enemistades o disgustos, simplemente es la traducción de una relación más estrecha al interior de los grupos de niños y maestros que forman Primaria y Preescolar, por un lado, y Secundaria, por otro. Cuando se encuentran, hay un ambiente de armonía, pero la sensación de dos colectivos sigue existiendo.

El escudo de nuestra escuela trae a colación algunos elementos fundamentales de la práctica educativa. El primer de ellos y el más evidente es el reclamo de la pertenencia indígena. Ésta está no sólo en el *chamaki*, sino también en los marcadores étnicos de los jóvenes: el traje típico *maseual* que visten. Luego las mazorcas que indican el trabajo productivo de la tierra, pero no cualquiera: la milpa. El trabajo en la milpa es, también, una marca cultural indígena, como vimos. En el segundo plano, detrás de los jóvenes, la sierra, también aquí representando la topografía de nuestra región, pero, al mismo tiempo, es la apropiación de ella por la cultura del pueblo *maseual*, misma que se traduce en la infinidad de toponimias nahuas, que indican los recursos y las relaciones establecidas con la naturaleza en cada lugar y que le da su nombre.

La identidad *maseual* es evidenciada, además, en el discurso que las niñas construyen sobre sus dibujos. Para una de ellas, el dibujo “representa la escuela y también representa el *chamaki* y las gentes indígenas y su tradición”. Mientras que para la otra niña, el escudo “representa a la escuela y también nos representa a nosotros los mexicanos”. El uso de la

palabra mexicano, aquí, no hace referencia a una identidad nacional, sino a la identidad indígena. Habrá que resaltar que al idioma náhuatl también se le llama mexicano, razón por la cual Castillo Hernández (2006), por ejemplo, intitula uno de sus artículos de “El estudio de las actitudes lingüísticas en el contexto sociocultural: el caso del mexicano de Cuetzalan”. Los mexicanos son los que hablan el *maseualtajtōl*; son los indígenas nahuas. Para las dos niñas, entonces, el escudo representa su escuela también en la medida en que manifiesta una identidad *maseual*. Es decir, su escuela es una escuela de la gente indígena.

En segundo lugar, está el trabajo productivo de la tierra, más allá de aparecer como indicativo de la pertenencia indígena, sino ahora como un ente propio. Las mazorcas indican, como dicho, el trabajo de la tierra. Este es fundamental no sólo porque guarda relación estrecha con la cosmogonía nahua, sino también en la medida en que está construido como eje rutinario desde el cual se fortalecen los lazos de una identidad cooperativista y del trabajo colectivo y compartido que la sostiene. En otras palabras, el trabajo de la tierra, que es uno de los ejes pedagógicos fundamentales de la escuela, es un laboratorio privilegiado para la (re)construcción de una identidad indígena, campesina y cooperativista.

Finalmente, los dos jóvenes representados en el escudo son una niña y un niño, ambos vestidos como *maseualmej*. La representación de identidades de género diferentes es intencional. En las palabras de nuestras directora de Secundaria, “la mujer no vale menos, y en esta escuela queremos que jovencitos y jovencitas se sientan igualmente queridos e igualmente capaces”. Esto tiene que ver con una política de direccionamiento de las cuestiones de género. En Kalnemachtloyan, niños y niñas trabajan la milpa, el cafetal y las hortalizas, así como también niños y niñas lavan los trastes, hacen el aseo y trabajan sus bordados. La idea es deconstruir, no sólo a través de las reflexiones sobre la equidad, sino principalmente a través del cotidiano escolar, asignaciones rígidas en cuanto a los roles de género³². Y no falta la vez que los propios infantes se defienden en cuanto a su identidad de género. Una vez, al final de la clase de educación física, uno de los niños afirmó que su equipo había perdido el partido de fútbol porque tenían más niñas entre sus jugadores. Una de las niñas, al escucharlo, le preguntó que si él no sabía que el equipo mexicano de

³² Eso a pesar de que lo más normal sea un traslado de mujeres a actividades tradicionalmente masculinas, sin que lo contrario sea necesariamente llevado a cabo.

fútbol femenino tenía mejores títulos que el masculino y que el desempeño deportivo de una persona no tiene nada que ver con el hecho de que uno sea niña o niño.

La escuela y los libros

La escuela aparece representada o asociada con libros en tres casos. Además del ya mencionado dibujo en que el edificio de Secundaria está representado sobre la superficie de un libro, existen dos casos en que los libros son el elemento central de la representación. En uno de ellos, hay dos libros, uno abierto, que incluye un mapa de México y una rosa náutica, y otro cerrado, con un ser humano en la portada. Para el niño que lo dibujó “el libro reprecenta la escuela por que en cada escuela, los alumnos tienen libros y los podemos leerlos.” Parece, entonces, ser una representación más genérica de la escuela. Es decir, en todas las escuelas hay libros. Esto es una representación más amplia sobre la función de la escuela: alfabetizar, permitiendo la lectura. *Kalnemachtilyan*, por supuesto, no escapa a dicha representación social. En el segundo de los dibujos, aparecen cuatro libros, de colores diferentes porque son de temas diferentes (español, matemáticas, biología, geografía) y porque los maestros incentivan a los alumnos a que ocupen colores diferentes en sus cuadernos, haciendo uso de la taxonomía por colores, recurrente en la cultura nahua. El niño autor del dibujo está representando “los libros de la escuela”. Según su mismo texto, en la escuela se aprende más con la ayuda de los libros, lo que parece reforzar el argumento anterior.

El Sol, la milpa y el tlahtolli: elementos de identidad étnica

El Sol, que aparece en tres de los dibujos, gana una fuerte presencia simbólica en uno de los dibujos. En él, es un cuarto de circunferencia coloreado de amarillo y ubicado en la orilla superior derecha de la hoja. Son los rayos del Sol, sin embargo, lo que llama la atención. En su texto, la niña afirma



Ilustración 52 - el "tlahtolli"

que “las rayas rojas del sol significa la lengua que hablamos náhuatl”. Mirando al dibujo, vemos que el rayo del Sol no es directo ni puntiagudo como acostumbra ser representado y como aparece en todos los demás dibujos. Aquí, las puntas de los rayos están retorcidos para dentro, en movimiento circular, casi como un caracol. Se trata de un elemento

frecuente del arte mesoamericano pre-hispánico, que aparece incluso en los murales del movimiento neozapatista de Chiapas, el símbolo del “*tlah̄tōlli*”, palabra en náhuatl choluteco que en Cuetzalan es *tajtol*, “palabra”. De ahí viene el nombre del idioma náhuatl, *maseualtājtol*, la palabra de los indígenas, literalmente.

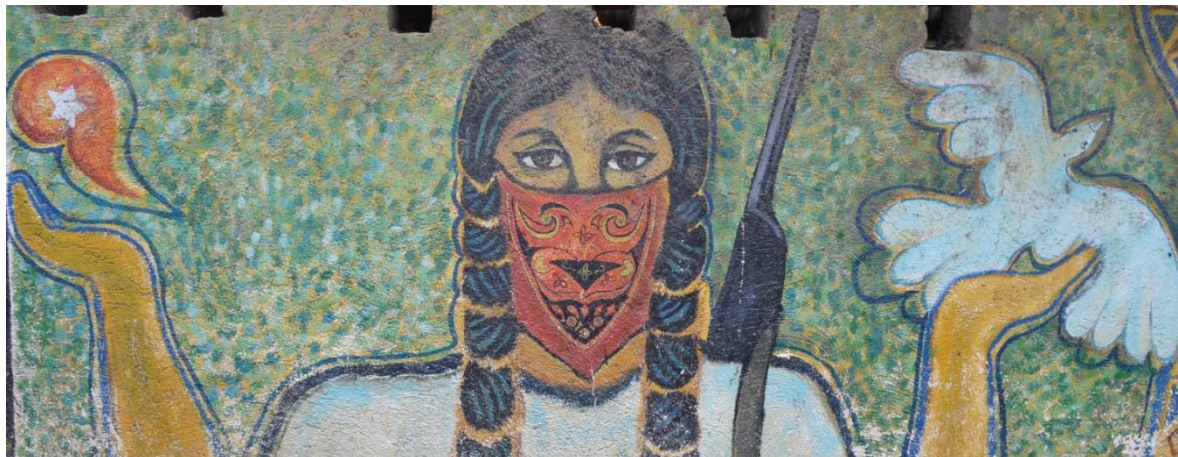


Ilustración 53 - Mural neozapatista en el Municipio Autónomo de San Pedro Polhó, Chiapas. La mujer trae en su espalda un fusil, en la mano izquierda una paloma, símbolo de la paz, y en la mano derecha, el *tlah̄tōlli* con una estrella en medio: la palabra revolucionaria.

Intriga, en primer lugar, la apropiación de la representación de la palabra como el *tlah̄tōlli* por la niña que lo dibuja. ¿Será una figura aún presente en la representación de las comunidades indígenas de Cuetzalan? O ¿será que la niña tuvo acceso a ella por otros canales? Dichas preguntas son especulativas y yo no podré responderlas. Sin embargo, es innegable que la lengua náhuatl adquiere en el dibujo un papel central. Es parte del Sol, el que hace crecer la milpa. Los rayos del Sol permiten que la tierra produzca maíz, también representado en el dibujo. La relación entre el elemento de identidad indígena y el trabajo productivo de la tierra queda claro. Pero, además, no es cualquier trabajo de la tierra, es el trabajo de la milpa. Lengua indígena y maíz, entonces, ganan una vinculación estrecha con el ser *maseual*. Este dibujo es, para mí, la representación más clara del maíz como eje cultural mesoamericano. La grande y hermosa mazorca representada al centro del dibujo, acompañada en la orilla por el *chamaki*, solo es posible gracias a la acción del Sol sobre la tierra, y éste, a su vez, es también la *maseualtājtol*.

Luego, dice la niña autora del dibujo, “yo hize la milpa porque trabajamos sembramos y aprendemos”. Por supuesto el nosotros del cual ella parte es un colectivo que trabaja junto, pero que está vinculado con la identidad indígena que su dibujo evoca. Hay, acá,

dos elementos clave. En primer lugar, el nosotros que siembra, trabaja y aprende es el nosotros *maseual*. Lo indígena parece implicar el trabajo de la milpa, y ésta, como he venido argumentando, es central para la idea de trabajo productivo nahua. Hay, entonces, una identidad étnica contenida en el nosotros discursivo de la niña. Pero, al mismo tiempo, el nosotros oculto de su texto es también su colectivo cooperativista y escolar. Sus compañeros y ella también siembran la milpa, la trabajan y aprenden de ella. Queda evidente, una vez más, la vinculación entre la identidad *maseual* y el cotidiano escolar, afirmada a través del trabajo de la tierra, de forma genérica, y de la milpa, en especial. Volveremos sobre este punto.

Escuela como concepto

Por primera vez entre todos los dibujos vistos, hay dos que son puramente conceptuales. En uno de ellos, vemos el dibujo de un pájaro que parece ser un colibrí. Para el niño, el animal representa a su escuela “por que es libre”. Es decir, el pájaro representa la idea de libertad, misma que también es traducción de su escuela. En el segundo, el dibujo es una cadena. Para el autor del dibujo, esto representa su escuela porque, así como en el caso de la cadena, en nuestra escuela cada eslabón ayuda a sostener al otro. Los dos dibujos juntos hablan de las relaciones humanas que se establecen al interior de nuestra comunidad escolar, que al mismo tiempo es una traducción del espíritu cooperativista y del fundamento mismo de la organización: entre todos, ayudándose, luchan por su dignidad. Una dignidad que se afirma también a partir de la capacidad de las personas al interior de los sujetos colectivos, como la Tosepan, de dar lugar a una direccionalidad propia. En nuestra escuela, esto se ve reflejado en uno de sus mandatos sociales: ofrecer a los infantes los contenidos culturales, psicomotores y académicos para que puedan elegir, dignamente y orgullosos de lo que son, aquello que quieren ser.

Gusto por la escuela y la estructura curricular

Por fin, en cuatro de los textos de los infantes se manifiesta de forma clara el gusto por su escuela. Dicho gusto está asociado, primero, con el hecho de que se trata de una escuela bonita, no sólo por los salones, sino también por el hecho de que se encuentre ubicada en una zona con gran presencia de naturaleza. Además, afirma uno de los textos, es una

buena escuela. Luego, a uno de los infantes le gusta el hecho de que trabajen la tierra en su escuela, y por dicha razón, la quiere. Por fin, uno de los textos manifiesta el gusto por *Kalnemachtiloyan* dado que en nuestra escuela se impartan clases que en otras Secundarias no; quiero pensar que se refiera a la clase de náhuat y a la de cooperativismo.

Si bien en náhuat es la lengua funcional de nuestra escuela (L1), la forma como se maneja su uso y enseñanza es diferente en cada uno de los niveles. En Preescolar, por ejemplo, no existe una asignatura que se intitula “náhuat”, pero el proceso de alfabetización inicial en nuestra escuela se da en dicha lengua. Esto quiere decir que los niños y las niñas tienen el primer contacto con el mundo de las palabras escrita a partir del *maseualtajtol*. Además, los maestros y las maestras están constantemente hablando la “palabra indígena” con sus niños. Es decir, el náhuat no es objeto de estudio de una clase: es la lengua de vinculación del aprendizaje de la lectoescritura. Además, los demás contenidos, con excepción de la clase de educación física, se dan en náhuat. En este sentido, es realmente la lengua funcional del Preescolar. En Primaria, a su vez, existe una asignatura llamada náhuat, en la que los infantes se dedican a estudiar el idioma propiamente; su vocabulario y estructura gramatical. Pero además, las maestras enseñan las demás clases en náhuat. El español, a su vez, se usa en la clase de español. En Secundaria, por fin, también existe la clase de náhuat, y muchas de las conversaciones al interior del salón, entre niños y niñas con sus maestras, se hacen en náhuat, sin embargo, el español es mucho más empleado en este nivel que en Primaria y Preescolar.

La asignatura de cooperativismo, a su vez, pretende familiarizar los infantes con los diferentes campos de actuación de la cooperativa. Por lo tanto, las cooperativas que componen la Unión eligen algunos de sus miembros para que sean tutores de los niños y niñas de nuestra Secundaria. Así, dos veces a la semana, los infantes acuden a los espacios de las cooperativas para estar en contacto con su trabajo y cotidiano, a fin de que puedan aprender haciendo. Actualmente, los infantes de Primer año se encuentran colaborando-trabajando en Tosepan Kali, mientras que los de Segundo están en Tosepan Pajti.

En el caso de Tosepan Kali, por ejemplo, los doce infantes de Primer año están divididos en seis parejas, que se van rotando mensualmente por las diferentes áreas de trabajo de la cooperativa de turismo alternativo. Así, las parejas se ocupan, junto con los cooperativistas, de atender las mesas en el restaurante, apoyar en la preparación de los alimentos, acomodar las habitaciones, hacer la limpieza de los espacios externos, ayudar en el spa y en el lavado de la ropa de cama y baño del hotel. La idea es que los infantes

realmente vivan el cotidiano de la cooperativa como cualquier otro de los cooperativistas que la compone. Así, aprenden en la práctica qué hace cada una de las cooperativas y refuerza la concepción del trabajo colectivo.

Conclusión

La escuela como espacio y la geografía del sujeto-infante

La escuela-familia

Al finalizar el análisis de los dibujos, un primer elemento parece ser fundamental: la concepción de la escuela como un espacio. En la gran mayoría de las representaciones de los infantes, la escuela es construida como un lugar. En general se trata de un espacio bonito y agradable que les gusta a los niños. Es un lugar que se conforma de las estructuras, que son los edificios de *Kalnemachtilyan*, pero también el del Centro de Formación *Kaltaixpetanilyan*, las áreas de trabajo agropecuario, el área de juegos, los comedores, las diferentes escaleras, la topografía, una diversidad de plantas y nuestras *nekomit*.

Para algunos de los niños y las niñas, la escuela cobra el sentido de una extensión de los espacios familiares, como la casa y el pueblo. Si bien se puede entenderlo como una extensión espacial, se trata, más bien, de una extensión psicosocial, construida a partir de la interacción humana y de los lazos culturales. La presencia de los padres y madres de familia, como vimos, además de los propios lazos de parentesco entre los niños, así como de compadrazgo entre sus familias y el hecho de que sus papás sean cooperativistas en diferentes cooperativas de la Unión, crean, desde el principio, un ambiente de comunidad casi familiar. Los diferentes involucramientos de la escuela en las actividades de los pueblos, además, acerca la realidad escolar a la de las comunidades. Para algunos infantes, entonces, *Kalnemachtilyan* es más de lo que el campo semántico de la palabra escuela puede cubrir. Se trata, más bien, de una escuela-familia, en el sentido en que ésta es percibida como una continuación de la casa y del pueblo, los espacios tradicionales de interacción familiar.

La espacialización de la experiencia

Lo antes dicho está vinculado con una condición fundamental de la construcción de la representación sobre la escuela. Lo representado guarda vinculación estrecha con lo experimentado. Es decir, los discursos se construyen a partir de lo experimentado como real, aunque para muchos, entre ellos yo mismo, adultos y de contextos socioculturales distintos, lo real entre los infantes de *Kalnemachtilyan* parezca parte del mundo de lo imaginado. Un ejemplo de este punto es, en primer lugar, el “Kalta”. Propiamente dicho, el edificio del “Kalta” no es la escuela, aunque ocupemos sus espacios en determinadas ocasiones, sin embargo, los infantes lo experimentan a lo largo de sus días en *Kalnemachtilyan*. Acuden al “Kalta” en los momentos en que “están en la escuela”, en clases. Lo que viven durante dicho período de “estar en la escuela” es lo que les permite reconstruirla como espacio y concepto. Pasa lo mismo con los padres y madres de familia. Ellos están en la escuela de forma recurrente, son parte de ella, y los niños los ubican ahí. Es decir, la escuela, entonces, es también la espacialización de lo experimentado.

Como ejemplo de lo experimentado como real, aunque nos parezca del campo de lo imaginado, tenemos el caso de “la llorona”. A una de las niñas no le gusta que espanten, otra vez en un sentido más cultural que simplemente referido al miedo. Para ella, la posibilidad del espanto es real, porque también lo es “la llorona”. El mundo que la niña experimenta está repleto de elementos que yo, desde mi experiencia urbana-occidental, podría considerar como imaginados, del orden de lo fantástico y de lo mítico. Ella, sin embargo y a pesar de lo que pueda yo decir, lo vive, experimentando en el espacio escolar la posibilidad de espanto que la presencia de la llorona puede causar.

En el espacio, entonces, se traducen las diferentes concepciones que los infantes tienen de la realidad. Asimismo, también su concepción de la escuela se espacializa. En primer lugar está la separación en dos grupos: por un lado el colectivo de Primaria y Preescolar y, por otro, el de Secundaria. Cada uno de ellos, y en diferentes dibujos, ocupan espacios diferentes. Lo experimentado, aquí, se espacializa para indicar una frontera: existe una división entre los grupos, aunque no sea insuperable. Es decir, la convivencia existe entre las dos comunidades, pero siguen siendo dos, y eso queda claro en la división del espacio.

Luego está la cuestión de la taxonomía de colores. La espacialización de la diferencia no sólo se construye a partir de los trazos, sino también con los colores. Teniendo en cuenta que “[...] o conocimiento das teorias e das categorias nativas é imprescindível se

queremos oferecer aos grupos indígenas uma educação de qualidade e ao mesmo tempo diferenciada” (Vidal, 2001:209), es fundamental considerar el papel taxonomico de los colores en la lengua náhuat. Los prefijos que indican colores, cuando son agregados a nombres genéricos de animales, indican especies. En los dibujos, como vimos, los colores dividen espacios, categorizan elementos y permiten construir diferenciaciones: fungen, también acá, como un criterio taxonómico. La importancia de los colores, entonces, también está plasmada sobre el dibujo. Sin embargo, me parece que más que un elemento propio de la dinámica escolar, se trata de la espacialización de un elemento cultural *maseual* que llega a la escuela a través de los sujetos que la componen y que, en consecuencia, le es fundamental.

El espacio-acción

Debe ser señalado, asimismo, la relación entre acción y espacio. En los dibujos, vimos como la escuela, entendida como espacio, es el lugar de la acción de seres humanos; en este caso se trata del sujeto Tosepan, que acciona como ente incorporado por los niños, pero también en ellos mismos como seres humanos en continua formación. Primero está el acto de jugar, que es representado como acción – niños jugando - y como objeto – los columpios y el tobogán. Jugar es interacción con los sujetos y el espacio, y altera a ambos en la medida en que permite incorporar, a través de la percepción del entorno y de la compañía humana que los sentires que el mismo juego implica, una concepción distinta de la escuela. Es decir, un espacio educativo que se construye también en las relaciones de un colectivo que, entre otras cosas, juega. En los dibujos, la escuela es representada y re-significada también a partir del juego. Es decir, un acto que da pie a la reconstrucción de un espacio al mismo tiempo en que lo significa. Y significándolo, a su vez, también lo altera y le da sentido.

En segundo lugar, está el trabajo. Por un lado, el acto de trabajar la tierra, a través del sembrar, cultivar y cosechar, que altera físicamente el espacio. Aquí, es una relación entre el ser humano, o seres humanos en colectivo, y la naturaleza que también se espacializa. El trabajo de la tierra transforma físicamente el espacio en la misma medida en que genera una percepción simbólica del mismo. Por otro lado, el trabajo en general, como la construcción del gallinero, que también modifica el espacio, le agrega y le quita

elementos, y termina imprimiéndole significados. Pero se trata sobretodo del trabajo como acción de un sujeto concreto: el colectivo de infantes.

La importancia del trabajo que cambia el espacio reside, en realidad, en la existencia de un sujeto-infante que transforma su escuela. Un sujeto-infante que más que sujeto pasivo de un espacio escolar, es su constructor, aquel que le imprime significado, que lo modifica y que lo hace suyo. Existe, por supuesto, una apropiación de los espacios escolares. No es simplemente la escuela como el espacio en que estudian, sino “nuestra” escuela en sentido más completo de la palabra: la hacemos, la vivimos y acá venimos a estudiar, pero también a seguir construyéndola y alterándola con nuestras manos. El trabajo, entonces, permite el fortalecimiento de un sujeto colectivo que es traducido en el “nosotros” presente en los discursos de los dibujos y los textos. Un “nosotros” que no se forma en el simple coincidir geográfica y temporalmente, como en muchos colectivos escolares, sino en la solidaridad del trabajo colectivo y compartido que crea y que hace posible el espacio escolar.

La escuela como geografía del sujeto-infante

El concepto de la escuela como espacio implica, entonces, la existencia de un sujeto que lo significa y que lo construye como tal. En nuestra escuela, se trata, especialmente, del sujeto-infante. Sin embargo, y habrá que aclararlo, no es el sujeto-infante aislado, sino, más bien, los niños y niñas en constante contacto con sus maestros y los cooperativistas que forman, junto con el sujeto-infante mismo, la Unión de Cooperativas. Es en este sentido que podemos hablar de que los niños son ellos mismos significados y significantes de su papel al interior de su espacio escolar y de su organización. Como entes en formación y como sujetos plenos de su entorno, los infantes alteran el espacio alterándose a sí mismos, pero según un marco de direccionalidad que emana del trabajo pedagógico de *Kalnemachtiloyan* y de los ambientes familiares-cooperativista de los que provienen, mismo que se afirma desde la concepción de infancia, bienestar y trabajo de la cooperativa como organización; no organización como ente autónomo, sino como traducción de las voluntades pragmáticas de la lucha de un conjunto de familias. Es decir, la organización por lo que es: los seres humanos que la conforman; los infantes entre ellos.

Por fin, la escuela es también fruto del conocimiento que se espacializa. Transmitido por los promotores de las cooperativas y por los maestros, apropiado y re-construido por los niños en sus prácticas cotidianas y en sus experiencias mismas como seres cognoscentes que aprenden por transferencia, apropiación y creación, el conocimiento es traducido sobre el espacio. A medida en que aprende, el sujeto-infante actúa de forma diferenciada sobre el espacio. La razón es simple: el conocimiento guarda una relación dialéctica con la práctica concreta y con la forma en que los humanos nos relacionamos con nuestro entorno. En este sentido, el conocimiento es parte del *habitus* y actúa sobre las representaciones sociales que, estructuradas desde la experiencia de la vida social, estructura nuestra relación con lo externo. Un proceso continuo de conocer - de un conocimiento que se altera - también implica una ocupación y significación cambiante del espacio. En este sentido, la escuela también es fruto de la espacialización del conocimiento que se reproduce y se crea a su interior.

Relataré un episodio que nos puede ayudar a comprender lo antes dicho. En el grupo de Taller 2, las niñas y los niños estaban revisando el tema de las escalas cartográficas. A fin de volver el conocimiento funcional, se les solicitó a los infantes que realizaran un croquis de la escuela, incluyendo todos los edificios, el área de juegos, la milpa, el gallinero y las áreas de hortalizas. Por tanto, los niños y las niñas se dividieron en equipos. Cada equipo tenía como responsabilidad medir los espacios asignados para, luego, representarlos en la reconstrucción colectiva de la escuela en un único croquis para todo el grupo. El buen resultado dependía, entonces, de que todos hicieran bien su trabajo.

La medición de los espacios, sin embargo, debería hacerse de la forma en que los campesinos *maseualmej* hacen en sus parcelas: con varas. Por tanto, el director, la maestra de grupo y una maestra de agropecuarias trabajaron con los niños enseñándoles a medir con las varas. Después cada grupo midió sus espacios y construyeron el croquis. Se dieron cuenta, por medio de la medición, que los espacios de hortalizas estaban subutilizando su cuadrante: podríamos enderezar las rejas para ocupar mejor el espacio. Cuando se hizo la reconstrucción del área de hortalizas, se tomó en cuenta dicha constatación. Además, cuando fuimos a sembrar la milpa, se usaron las varas. Los infantes, que ya habían aprendido el uso, coordinaron la siembra a partir de dicho conocimiento. Es decir, de una actividad escolar se detona una serie de elementos que son apropiados en el cotidiano de la escuela y que se espacializan a partir de él.

En este sentido, la escuela como espacio no es estática, sino dinámica. No es un espacio dado, sino uno que se altera a partir de la práctica educativa. La relación entre escuela y espacio en Kalnemachtiloyan guarda, así, relación estrecha con los vínculos humanos, sociales, productivos y culturales, que se dan a su interior y que son reflejos de la praxis organizativa. Estos vínculos, sin embargo, se concretizan a partir de la acción constante de los niños y niñas de nuestra escuela sobre su mismo espacio escolar. En este sentido, la escuela como espacio cobra sentido a partir de la existencia concreta de la acción del sujeto-infante, que no sólo la conceptualiza como un espacio, sino que se apropia de ella, transformándola constantemente. La escuela es un espacio dinámico porque parte de la acción cotidiana de un sujeto-infante, siempre modificando su entorno mientras se modifica a él mismo. La escuela-espacio, entonces, es la espacialización de una cotidianidad escolar que involucra un contexto cultural, una práctica productiva, una forma determinada de conocer y producir conocimiento y una serie de relaciones humanas que se anclan sobre y a partir de los infantes. La escuela es transformada como espacio porque los infantes se transforman como sujeto. Escuela-espacio, en otras palabras, es la geografía del sujeto-infante.

Capítulo 6

Tosepan Kalnemachtiloyan, “la escuela de todos”: el sujeto-infante y la educación escolarizada en un movimiento étnico-campesino

“La fuerza de la cultura radica en la utilidad que le demos en la vida práctica y cotidiana” (Romero Murguía, 2007:09).

“[...] los pueblos, las comunidades, los colectivos indígenas-campesinos [...] saben que para romper los cercos hay que reivindicar la subsistencia propia, la producción independiente de alimentos, la construcción colectiva de saberes no certificados, la historia propia, nuestro diagnóstico de las condiciones que pesan sobre nuestra región, nuestros canales de confianza, la iniciativa propia, nuestra creatividad autogestionada, integral, radical” (Vera Herrera, 2012:26).

“En lugar del decreto de una nueva historia sin clases sociales, sin ideología, sin lucha, sin utopía y sin sueño, que la cotidianidad mundial niega contundentemente, lo que debemos hacer es colocar nuevamente en el centro de nuestras preocupaciones al ser humano que actúa, que piensa, que habla, que sueña, que ama, que odia, que crea y recrea, que sabe e ignora, que se afirma y se niega, que construye y destruye, que es tanto lo que hereda como lo que adquiere. Así restauraremos la significación profunda de la radicalidad.” (Freire, 1997:17)

En este capítulo hablaremos de los elementos que constituyen al sujeto-infante en relación con su geografía, la escuela que se altera al paso en que el sujeto mismo se conforma y se reconstituye al largo del proceso de aprendizaje. Para eso, nos centraremos en dos ejes fundamentales. Primero, la cultura y los elementos del mundo nahua y de la lengua *maseualtajtol*. Luego, abordaremos lo que llamo de identidad cooperativista y el papel de la Tosepan como un movimiento en la formación de un proyecto político de infancia. Finalmente, concluiremos esta tesis hablando del lugar de los y las niñas frente al movimiento cooperativista.

El sujeto-infante y la experiencia de la cultura e identidad *maseual*

Entre los dibujos, tanto en aquellos que pretendían encontrar las representaciones sociales de los infantes sobre la escuela como las de la cooperativa, vimos una serie de elementos que remontan a la identidad indígena nahua. La fiesta del pueblo, la *maseualtajtol*, las danzas tradicionales, el *chamaki*, los trajes típicos y la milpa son los más notables.

Los marcadores étnicos y la folklorización de la cultura en la escuela

El traje típico fue incluido como uniforme en nuestra escuela a partir de una decisión de asamblea de los propios niños. Consideraban que, dado que su organización es indígena, portar el traje sería importante. Todos los lunes, entonces, pasaron a ser días de uniforme. Todos, alumnos y maestros, acudimos a la escuela vistiendo el típico traje blanco *maseual*. Además de la escuela, los lunes también acuden vestidos con sus trajes tradicionales las personas que trabajan o colaboran en el *Kaltaixpetaniloan*. El traje tradicional se adopta como uniforme en la medida en que es un importante marcador étnico. *In koyomej*, los mestizos, no se visten de blanco, excepto los que, como yo, son parte de las organizaciones o escuelas indígenas.

Las danzas aparecen en los dibujos y en los textos de diferentes maneras. Primero, son las danzas de y en los pueblos. Luego, son las danzas en los diferentes eventos religiosos y cívicos de la cooperativa. Por fin, la danza en nuestra escuela. Uno de los grupos de Quetzales de San Miguel Tzinacapan es conocido como los quetzales de Tosepan, no sólo porque la mayoría de los danzantes son alumnos de *Kalnemachtiloan*, sino porque la mayor parte de los adultos involucrados también son cooperativistas. Los quetzales de Tosepan participan, además, en los eventos de la cooperativa y de la escuela. Ellos danzaron durante la inauguración del edificio de Secundaria, por ejemplo, así como en la salida de los cooperativistas de Cuetzalan hacia el Distrito Federal, para la gran marcha de los movimientos campesinos en celebración de la entrada de los ejércitos revolucionarios a la ciudad de México durante la Revolución Mexicana. Además, muchos otros niños que no bailan en los quetzales participan en otras danzas, en diferentes pueblos, hecho reconocido en uno de los textos de Secundaria, que dice, además, haber respeto para los danzantes. Es que la danza, en la cultura nahua, se respeta. No se baila por gusto o por

diversión. El baile es un compromiso con la comunidad y una forma de demostrar respeto a Dios y al Santo Patrono. Danzar no es un pasatiempo, es una responsabilidad.

Sin las danzas, fundamentales para contentar a los Santos, como San Miguel Arcángel, patrono de San Miguel Tzinacapan, por ejemplo, cosas terribles pueden pasar. En 1999, lluvias tempestuosas atingieron la región de Cuetzalan y causaron enormes daños a la infraestructura de comunicaciones y de los pueblos en general. Don Hermelindo Salazar Osollo, padre de algunos de los niños de nuestra escuela, explica, en una transcripción presente en el texto de Beaucage (2014:19-20), que la razón por detrás de la “tragedia” estaba en el mal cumplimiento de las obligaciones comunitarias con San Miguel, el patrono de su pueblo:

“El 28 de septiembre, vísperas de la fiesta, empezó a llover fuerte: los músicos se mojaron, se protegió al santo con un paraguas, y a pesar de las campanadas, se juntó muy poca gente. La lluvia no se quitó. El mero día de la fiesta, el 29, tocaron las campanas, pero casi sólo llegó el mayordomo y sus diputados, pocos músicos y ‘unas cuantas personas llegaron a saludar el santo patrono’. Más tarde llegaron gente de otras comunidades ‘como que sí se lleno la iglesia’. Se sacó el santo ‘porque así es la costumbre’, pero se mojó mucho. Los danzantes bailaron dentro de la iglesia [y no en el atrio] y la gente después se iba a sus casas ‘porque no se veía que se iba a quitar el agua’. A la noche, no asistieron muchos a la misa, ni para ir a buscar el Ángel Custodio. Mientras que ‘cuando el tiempo se presta, toda la gente del pueblo va al centro para acompañar al santo patrono.’ La escena se repite el día 30: pocos a la misa y se decide de no sacar al santo ‘porque ya se había mojado mucho’. Y para ir a buscar la imagen de San Francisco, se observa a misma tibieza hasta que escampa el agua. ‘De hecho, la fiesta de San Miguel se hizo como se pudo’ pero no estuvo bien. Entonces empezaron los derrumbes en las carreteras y las inundaciones en las partes bajas.

“Mucha gente se preguntaba por qué pasó esta desgracia. ‘Unos decían que el santo se mojó mucho y por eso se enojó. Otros, porque mucha gente ya no creen ni en Dios, ya no hay respeto en esta tierra...”

“En síntesis”, afirma Beaucage (2014:20), “los humanos no estuvieron a la altura del respeto que el santo exige, el día de su fiesta. No pasaron la prueba de los primeros aguaceros. Y el santo los castigó.” En este sentido, las danzas, entre otras cosas como parte del ritual y de la fiesta que contenta al Santo Patrono, son esenciales para el buen funcionamiento de la vida cotidiana en las comunidades.

Muchas veces el uso del traje típico y el impulso a las danzas tradicionales en las escuelas son reflejo de una política distorsionada que toma los marcadores étnicos por sinónimo de cultura. La inclusión de la cultura indígena, entonces, sería sinónimo de algunos cuantos *chamakis* colgados, niños vestidos de blanco y bailando las danzas tradicionales, pero sin estar ubicada en el contexto cultural real que las justifican. Se trata, entonces, de una folklorización de la cultura. Sin embargo, la inclusión de los marcadores étnicos no incurre en folklorización cuando son expresiones de una experiencia cotidiana de la cultura, de la cual los marcadores son solamente algunos elementos tangibles.

Las danzas, por ejemplo, no son folklor cuando son tomadas como parte fundamental del contenido cultural que permite reconstruir el contexto en que se desarrolla la vida social de los pueblos. Cuando los niños danzantes entienden su compromiso, entienden su rol frente a la comunidad y lo viven y lo respetan como propio, no se trata de un grupo de niños disfrazados, simplemente bailando por el folklor, sino danzantes propiamente vestidos para cumplir con su responsabilidad comunitaria y garantizar el buen transcurrir de la vida en los pueblos. Y es aquí donde el elemento cobra importancia. La danza, entonces, no como un evento aislado y que se ejecuta en la vida escolar por sí solo, sino en la relación que se establece con la vida comunitaria y con los elementos simbólicos de un contexto cultural determinado. Es esta vinculación con la vida cotidiana y simbólicamente contextualizada lo que permite escapar a la folklorización.

Propuestas para una educación culturalmente pertinente

En nuestra escuela el elemento nahua es mucho más que la circulación de marcadores étnicos. Tiene que ver un replanteamiento de la dinámica escolar que guarda profunda vinculación con el *maseualkopa*, la manera indígena, que se refiere a una forma de vida y de pensar propia del pueblo nahua cuetzalteca. Así, la cultura indígena se vive en el cotidiano social y pedagógico de nuestra escuela, a través de la lengua, del trabajo, de los rituales, de la forma como se construye y se afirma el conocimiento, por el proceso de alfabetización e inducción matemática, por la forma como se organiza la escuela y por los elementos mismos que componen nuestro contexto escolar y que dan lugar a una experiencia de lo real propia del mundo nahua.

Reynoso (1988:30-31) señala algunos elementos que, según él, permitirían una educación que valore y permita el desarrollo de las lenguas y culturas indígenas de México:

“Con respecto a la lengua se propone: 1) El empleo de la lengua étnica como vehículo de aprendizaje a lo largo de todo el proceso educativo en la escuela primaria. Lo que implica un manejo óptimo de la lecto-escritura en lengua materna. 2) El aprendizaje del español como segunda lengua y el dominio adecuado de la lecto-escritura en español. 3) Enseñar todas las materias de los programas escolares en lengua materna. 4) Enseñar la estructura, gramática, sintaxis, léxico, escritura, composición creativa y desarrollo de la lengua materna. 5) Enseñar la estructura, gramática, sintaxis, léxico, escritura, composición creativa y desarrollo del castellano.

“En lo relativo a matemáticas y ciencias exactas se propone: 1) El aprendizaje de los principios que posee la etnia sobre matemáticas y ciencias exactas. 2) El conocimiento de los conocimientos universales que son de uso nacional sobre matemáticas y ciencias exactas. 3) La aplicación de ambos modos de conocimiento en la práctica cotidiana.

“En cuanto a ciencias sociales: 1) Enseñar la historia de las transformaciones de la etnia y las relaciones que han tenido con otras sociedades y procesos civilizatorios. Este será el eje fundamental de la enseñanza de las ciencias sociales. 2) Estudiar la historia de la propia comunidad, los conflictos, la organización presente, la geografía, la política, la economía y las relaciones con la sociedad nacional. 3) Enseñar a fondo el funcionamiento de las instituciones étnicas y nacionales, los derechos y obligaciones de los ciudadanos. 4) Realizar ejercicios de aplicación práctica de estos conocimientos en la vida de la escuela, mediante dramatizaciones, simulaciones, etc. 5) Favorecer la generación de conocimientos sociales compartidos y evitar la mecanización del pensamiento.

“En cuanto a arte y creatividad: 1) Valorizar las formas, criterios y contenidos de expresión estética de la etnia mediante la participación en las actividades de la comunidad en las cuales éstas se manifiestan. 2) Contribuir al enriquecimiento y desarrollo de las expresiones estéticas de la etnia. 3) Desarrollar la capacidad de apropiación creativa de otras formas y técnicas expresión artística.”

Partiendo de los señalamientos dados, es necesario tener una visión crítica frente al término “valorización” y a la idea de “conocimientos universales de uso nacional”. Muchas veces las prácticas de valorización cultural parten de una cristalización de prácticas simbólicas – lo que implica la cultura como un ente estático – o de un rescate arqueológico – invocando un purismo cultural inexistente o irre recuperable. En ambos casos, se termina folklorizando la experiencia cultural al interior de la escuela. Reynoso,

entretanto, se refiere a la valorización de la cultura indígena como una re-estructuración de la escuela a fin de que deje de fungir como una institución encargada de la desindianización. Se trata, en palabras más claras, de desmontar la escuela que refuta completamente los elementos simbólicos de la cultura *maseual*, o refleja la reproducción de una imagen del indígena que se viste de traje típico, baila y vende artesanías, pero que sigue siendo rechazado como representante de un modelo viable de vida. Valorización de la cultura indígena implica, entonces, el repensar la escuela desde la experiencia del mundo indígena.

La idea de un conocimiento universal, a su vez, es también fruto de las prácticas coloniales del saber. El conocimiento considerado universal es aquel llamado de tipo científico, objetivo y titular de la verdad. Por supuesto que lo científico no deja de ser subjetivo y perspectivista. Sin embargo, es en la pretensión de verdad que reside su etnocentrismo eurocéntrico. Las demás infinitas formas de construir y procesar el conocimiento quedan, bajo esta perspectiva, marginadas a la posición de creencia o mito. Lo innegable, sin embargo, es que el conocimiento llamado científico se ha generalizado como forma hegemónica de conocer, y en las escuelas de todo el país, se replican como lo que debe ser aprendido por los infantes.

En este sentido,

“[...] nada justifica escoger en los programas educativos aplicados a los pueblos indígenas la enseñanza de la aritmética al calendario de cosechas o los ciclos funcionales; preferir las ciencias naturales al conocimiento de la herbolaria tradicional; la gramática de la lengua a los cuentos y mitos fundacionales indígenas. Sin duda esto tiene que ver con la legitimación de lo que se considera un conocimiento verdadero y superior” (Gutiérrez Martínez, 2007:135).

Sin embargo, Reynoso (1988), cuando afirma que los niños deben tener acceso a estos “conocimientos universales” no parece implicar la marginación de las formas propias de conocer. La idea, más bien, es ofrecer el acceso a ambos, sin tener que excluir uno para ministrar el otro. El conocimiento así llamado científico, entonces, funge como una ventana epistemológica que permite a los infantes asomarse a un mundo otro, que permita, de cierta forma, entenderlo y, a partir de ahí, afirmar lo suyo conscientes de sí. Estos conocimientos hegemónicos, así, son elementos de un diálogo del mundo nahua con el mundo cultural del capitalismo globalizado. En este sentido, es un paso que permite entre-culturalizar las estructuras de los sujetos cognoscentes. Es el contacto con el

conocer del otro sin que, para esto, deba dejar a un lado su propia forma de conocer. En este sentido, formas distintas de conocimiento que se encuentran en la escuela-espacio, en la geografía del sujeto-infante, implican, a su vez, entender la escuela a partir de la noción de frontera (Tassinari, 2001), de la cual hablaremos más adelante.

Tomaseualtajtol: alfabetización, cotidiano escolar y comunidades de habla

El hecho de que la mayor parte de los estudios sobre la incorporación de la cultura indígena a la dinámica escolar terminen ofreciendo diagnósticos y recomendaciones de corte sociolingüístico no es accidental. Como se pudo ver en los señalamientos de Reynoso, el uso y estudio de la lengua indígena es un eje fundamental de la educación culturalmente pertinente. Esto es reflejo de la centralidad de la lengua en la reproducción y traducción cultural.

Por un lado, todo contexto cultural y toda cosmogonía establecen un lazo estrecho con una lengua que mejor los traduce. En este sentido, por ejemplo, el mundo nahua es mejor nombrado a través del *maseualtajtol*. El uso de la lengua propia, entonces, fortalece los procesos de reconstrucción cultural y permite nombrar de forma más precisa todos estos elementos. En *Kalnemachtilyan*, entonces, la lengua náhuat cobra importancia fundamental.

Como antes he mencionado, el proceso de alfabetización en nuestra escuela se da en náhuat, y, al mismo tiempo, ocupa el lugar de L1, la lengua funcional de la escuela, la que se ocupa en las rutinas escolares, desde los usos didácticos en clase hasta los procedimientos en la hora del trabajo matutino o del desayuno escolar. Nuestra rutina, como escuela, está construida alrededor del náhuat. No se trata, entonces, de la enseñanza del *maseualtajtol* como lengua extranjera L2, estudiada durante una asignatura determinada y por un tiempo determinado, sino que es propiamente la lengua de las interacciones humanas. Esto no quiere decir, por supuesto, que no se ocupe el español. El *koyotajtol*, la palabra del mestizo, también está presente en el cotidiano. Es usual, además, encontrar situaciones en que los interlocutores en comunicación establecen diálogos ocupando las dos lenguas. Esto es posible porque la mayoría de los infantes y maestros son bilingües en náhuat y español.

Como vimos en los dibujos, la lengua náhuat es apropiada por los infantes, que se refieren a ella como “nuestra” lengua. Esta idea de que “nos” pertenece tiene que ver también con la condición de bilingüismo; una cierta idea de que aunque se hable la *koyotajtol*, ésta no es “nuestra” lengua, la del pueblo *maseual*. El español, así, es la lengua del mestizo, la lengua colonial. Veremos que la relación entre el náhuat y el español es bastante complicada, y ambas son representadas de diferentes maneras en contextos distintos.

Vimos, además, que las representaciones y discursos hablan de una valoración positiva del náhuat. A los infantes les gusta su escuela porque, entre otras cosas, les enseñan el *maseualtjtol*. Esta representación discursiva positiva de la lengua es fundamental en la medida en que “[...] las valoraciones ‘negativas’ o ‘positivas’ que los hablantes expresan hacia las variedades de habla pueden influir sobre su mantenimiento o sobre su posible desplazamiento” (Castillo Hernández, 2006:286). Es decir, la percepción subjetiva sobre una lengua o una variante de ésta es fundamental para su supervivencia. En el caso de las lenguas indígenas, blanco de políticas coloniales que buscan su desplazamiento y desaparición, el hecho de que los hablantes le demuestren una valoración positiva es herramienta fundamental de resistencia lingüística, combatiendo la reproducción de los imaginarios que sostienen las políticas asimilacionistas. Castillo Hernández (2006:290) habla de las actitudes negativas hacia las lenguas indígenas que aún son bastante comunes en una gran parte de la población mexicana:

“[...] son etiquetadas con el nombre de ‘dialectos’ y el poco valor que les otorgan está dirigido también hacia las personas que las hablan. Los indígenas socialmente son percibidos como ‘ignorantes’ o ‘atrasados’ frente a la ‘gente de razón’ que, por el contrario, habla español. La función simbólica de esta denominación sirve para marcar una distancia social entre el ser indígena y no indígena. Y es paradójico mostrar que esta idea de ‘gente de razón’ fue introducida en el pensamiento de muchos indígenas a través de los propios maestros rurales, quienes después de la revolución fueron considerados agentes centrales para lograr una educación ‘moderna’ y salvar a los indígenas del ‘atraso social’ en el que estaban sumidos. Si bien, no es nuevo decirlo, hay que seguir rechazando estas tendencias ideológicas puesto que reproducen las prácticas colonialistas cuestionadas desde hace ya varios años.”

Así, la lengua, como un sistema de signos que permite la comunicación entre seres humanos que son capaces de descodificar dichos símbolos, establece una relación estrecha con una sociedad que hace uso de ella. Inserta en dicha sociedad, la lengua

también es parte de la estructura social. En realidad, es uno de los vehículos más importantes de las interacciones que se establecen a su interior. Sin embargo, hablar del papel de la lengua en dichas interacciones, así como su condición frente a la percepción social derivadas de políticas coloniales, implica situarla en un contexto específico. En el caso cuetzalteco, por ejemplo, el uso y la percepción del *maseualtajtol* cambia dependiendo de cual comunidad nos estamos refiriendo.

Castillo Hernández (2006:289), tratando de entender mejor cómo se conforman los contextos de uso de la lengua náhuat, presenta el concepto de *comunidad de habla*, mismo que se forma “[...] por un conjunto de hablantes que comparten al menos una variedad lingüística, una serie de reglas de uso y una misma valoración acerca de la forma lingüística. Además de compartir una misma lengua, o una variedad lingüística, sus hablantes poseen un conocimiento sobre los usos y los significados que se relacionan con los diversos contextos socioculturales. Por ello, los hablantes además de adquirir una ‘competencia lingüística’ en el sentido de la gramática generativa, adquieren también una ‘competencia comunicativa’ [...]”. Asimismo, a partir de las comunidades de habla se torna más adecuada la delimitación de las funciones lingüísticas en situaciones de bilingüismo.

Así, Cuetzalan está formada por distintas comunidades de habla. La mayoría de ellas son más o menos coincidentes con los pueblos y comunidades con toponimias diferentes. San Miguel Tzinacapan, por ejemplo, es considerada una comunidad de habla, así como Zacatipan o Xiloxochico. En el caso de San Miguel, existe la imagen de que el náhuat es muy bonito, conservando mayor cantidad lexical en el idioma. Para la población nahua de Cuetzalan, en San Miguel se habla el náhuat parecido a lo que era antes. Lo mismo en Zacatipan. Tanto en San Miguel como en Zacatipan existe una fuerte identidad de pueblo *maseual*. Esto, sin embargo, no pasa en otras comunidades, como Xiloxochico, donde se escucha y se habla más español. Incluso cuando se usa *maseualtajtol*, viene combinada con una gran cantidad de sustantivos y verbos del español.

Si bien los *maseualmej* de Cuetzalan son, en su mayoría, bilingües, la condición del bilingüismo en las comunidades de habla es variada. En San Miguel Tzinacapan, por ejemplo, hay un bilingüismo equilibrado; es decir que no parece haber un desplazamiento lingüístico. Eso se debe a que el náhuat en la comunidad sanmigueleña no es solamente la lengua del espacio familiar y privado, sino que es ocupado en el cotidiano comunitario que se desarrolla en el espacio público y político. En la presidencia auxiliar, en la iglesia y en los

diferentes eventos que se realizan, el náhuat es la lengua empleada. El español, a su vez, es la lengua de interacción con los foráneos y para cuando se va a la cabecera.

En otras comunidades, sin embargo, el uso del náhuat es mucho más restricto al espacio familiar. Además, es normal que muchos padres prefieran que sus niños aprendan el español, evitando su contacto con el náhuat, entre otras cosas por el mismo imaginario colonial. Esto implica una menor circulación y utilidad lingüística. En estos casos, el desplazamiento y el suicidio lingüístico son procesos que avanzan paulatinamente.

Así, encontrar la valorización positiva de la *maseualtajtol* entre los infantes de nuestra escuela, que vienen de diferentes comunidades de habla, implica, entonces, un proceso de resistencia al interior de las mismas. El uso del náhuat en nuestra escuela, entonces, también es una política más amplia de sostenimiento lingüístico.

En este sentido, la confección de los materiales propios para la alfabetización inicial en nuestra escuela obedeció a la necesidad de atender dos preocupaciones fundamentales en cuanto al tema del desplazamiento. Si bien toda lengua es un sistema de códigos, la disposición de éstos obedece a una lógica distinta en cada lengua. En este sentido, existe una parte de ella que es el léxico y otra que es la estructura. El léxico se compone del grupo de palabras que existen en una lengua, mientras que la estructura se refiere al orden que dichas palabras deben guardar para establecer sentido. El léxico es la traducción lingüística de los elementos nombrados por el grupo humano que habla determinada lengua, mientras que la estructura tiene que ver con la forma en que dicho grupo procesa la información y el conocimiento contenido en las palabras. Es decir, léxico y estructura, componentes de la lengua, guardan relación estrecha con la del contexto cultural de la sociedad que los emplea.

En materia lexical, nuestra preocupación en la escuela se vinculaba con la ampliación del vocabulario de los infantes según la utilidad que existe en las comunidades. Así, por ejemplo, había la necesidad de repensar el hecho de seguir diciendo *hasta mostaj*, “hasta mañana”, que incluye una palabra española, o de reemplazarla por *timoijtaj mostaj*, “nos vemos mañana”, o *timomajtij mostaj*, “sabremos de nosotros mañana”, que son versiones más apegadas al léxico náhuat. Hubo, además, la atención de tratar de ser inductivos en cuanto a la forma en que se construye las palabras, como los colores, por ejemplo, que se forman, con sus excepciones, de sustantivos sufijados con *-tik*, “parecido a”. La tierra, por ejemplo, es *tal*, mientras que el color café es *taltik*, “parecido a la tierra”. En el

material tratamos de evidenciar estos elementos, razón por la que el color rojo, *chichiltik*, “parecido al chile”, es presentado con la iconografía de un chile, y una de las variedades del azul, *iluikatik*, “parecido al cielo”, es presentado con una representación del cielo. De forma general, además, en los materiales se trató de excluir las palabras españolas o españolizadas.

Al nivel estructural de la lengua, los materiales trataron de mantenerse fieles a la estructura propia de la *maseualtajtol*, pero que, a su vez, es ella misma una manifestación del pensamiento *maseualkopa*, “la manera de vivir/pensar de los indígenas”. Esto es así porque los asesores y maestros pensamos que es importante resistir al proceso paulatino de españolización de la estructura del náhuat. Dicho proceso es, para nosotros, aún más grave que la pérdida de vocabulario, porque oculta la posibilidad de un epistemicidio: la pérdida de una forma de experiencia cognitiva; es decir, la muerte de una manera de pensar y de experimentar el conocimiento. Así, con el apoyo de Alde, responsable del náhuat en la escuela, tratamos de recuperar la estructura de la lengua en los materiales de alfabetización sin que, para esto, implicáramos un nivel de uso lingüístico demasiado alto y que terminara obstaculizando la alfabetización.

Alfabetización inicial: iconografía y pensamiento matemático

El mismo material de alfabetización, además, pretende recurrir a elementos propios de la región para ilustrar el aprendizaje. Si en la edad en que inicia el proceso de alfabetización los infantes necesitan que el conocimiento se ubique en lo concreto para trasladarse a lo conceptual, como afirma Ferreiro (1997) y nuestra asesora pedagógica, Ana Mary Rodríguez, lo concreto debe guardar relación inmediata con la realidad cotidiana de los niños.

Toda vez que tengo que hablar de este tema, recurro a un ejemplo fatídico. Es día de aplicar un examen que se hace a nivel nacional para “medir” – muy entre comillas – la calidad de la educación primaria en México. En el examen, una de las cuestiones de física involucra el dislocamiento de un coche a partir de su distancia de un semáforo. Una mano se alza y en el rostro del niño, la expresión de “no entiendo”. No que no entendiera el ejercicio en sí, sino que lo que no sabía era de qué se trataba el semáforo, elemento típicamente urbano. En las zonas indígenas y rurales no sólo no hay semáforo, sino que muchas personas ni siquiera saben lo que es. El punto aquí es, entonces, que muchas

veces los elementos ilustrativos del aprendizaje en realidad descontextualizan y obstaculizan la apropiación del conocimiento. Éste, para que sea apropiado, debe tener referentes de utilidad para con la realidad inmediata. En este caso, el niño puede no entender qué es el desplazamiento porque no concibe, en su comprensión de lo real, que es el semáforo. En este sentido, los elementos que permiten el aprendizaje son aquellos significados por los niños. Buscar una iconografía que se remita a la realidad inmediata de los infantes, entonces, es la medida más coherente para asegurarse que la forma en que se plantea el conocimiento no obstaculiza su comprensión de fondo.

En materia de alfabetización matemática, la intención es presentar el pensamiento matemático mesoamericano lado a lado con el occidental. Así, los infantes empiezan contando de uno a cinco en náhuatl: *se, ome, eyi, nauí, makuil*. Por tanto, ocupan los dedos de su mano derecha. Luego, aprenden de seis a diez: *chikuasen, chikome, chikueyi, chiknauí, majtak*, ocupando ahora también los dedos de la mano izquierda. Por fin, aprender a contar de once a veinte: *majtaktiose, majtaktiomome, majtaktioeyi, majtaktionauí, kaxtol, kaltolose, kaxtolomome, kaxtoloeyi, kaxtolonauí, sempoual*. Para contar de diez a veinte, además de las dos manos, los infantes necesitan los dos pies. Juntas, las cuatro extremidades suman veinte dedos.

La intención al nombrar los números en náhuatl es evidenciar una cuestión fundamental de la lógica matemática náhuatl: está construido a partir de ciclos. El primero es el ciclo del cinco, el segundo es el del veinte y el tercero, del cuatrocientos. El ciclo de cinco corresponde a la utilización de los dedos de una mano entera, mientras que el del veinte, la de todos los dedos de una persona. Observemos las tablas que siguen fijándonos en lo subrayado:

1	2	3	4	5
<u>Se</u>	<u>Ome</u>	<u>Eyi</u>	<u>Nauí</u>	Makuil
6	7	8	9	10
Chiku <u>asen</u>	Chiku <u>ome</u>	Chiku <u>eyi</u>	Chiku <u>nauí</u>	Majtak
11	12	13	14	15
Majtak <u>tiose</u>	Majtak <i>ti</i> om <u>ome</u>	Majtak <i>ti</i> oe <u>yi</u>	Majtak <i>ti</i> on <u>auí</u>	Kaxtol

16	17	18	19	20
Katolose	Kaxtolomome	Kaxtoloeyi	Kaxtolonau	Sempoual

20	40	60	80	100
Sempoual	Ompoual	Eyipoual	Nauipoual	Makuilpoual
120	140	160	180	200
Chikuasempoual	Chikompoual	Chikueyipoual	Chiknauipoual	Majtaktipoual
220	240	260	280	300
Majtaktiosempoual	Majtaktiomompoual	Majtaktioeyipoual	Majtaktionauipoual	Kaxtolopoual
320	340	360	380	400
Kaxtolosempoual	Kaxtolomompoual	Kaxtoloeyipoual	Kaxtolonauipoual	Sesonti

Como es posible notar, el número seis, por ejemplo, se forma de *chik*, que indica 5, y *se(n)*, que indica 1. *Chikuasen*, entonces, es 5+1. Es decir, un ciclo completo de cinco más uno; una mano y un dedo. En este mismo sentido, *chikueyi* es 5+3, ocho. Dos ciclos completos de cinco es diez, *majtak*, mientras que catorce es 10+4, *Majtak + nau*, *Majtaktionau*. El veinte, sin embargo, corresponde a una persona completa, los dedos de las dos manos y de los dos pies: encerramos la primera cuenta. El número veinte se llama *sempoual*, de *se(m)*, uno, y *poual*, una cuenta. Cuarenta es *ompoual*, de *ome*, dos, y *poual*. *Kaxtoloeyi* es dieciocho, así que *kaxtoloeyipoual* corresponde a 18 cuentas; es decir, 18x20, trescientos sesenta. (10+2)x20 es (*Majtak+ome*)*poual*, *Majtaktiomompoual*, doscientos cuarenta. El cuatrocientos, *Sesonti*, en realidad, se refiere a un puñado de cabello, lo que es mucho. Al mismo tiempo, es el nombre de un pájaro, el “cenzontle” en náhuatl, el ave de cuatrocientas voces. En esta misma lógica, 800 es *Omesonti*, “dos puñados” y así en adelante.

El pensamiento matemático nahua, así como el mesoamericano en general, es vigesimal: su eje de cálculo no es el diez, como en los números arábigos, sino el veinte. Los números se forman sumando los ciclos de cinco y multiplicando los ciclos de veinte y de cuatrocientos. Como vimos, en náhuatl los propios nombres de los números traen la cuenta implícita. Además, establece una relación estrecha con el cuerpo humano. Una cuenta completa, veinte, es la sumatoria de cuatro ciclos de cinco, así como el cuerpo humano cuenta con cuatro extremidades de cinco dedos. Dos cuentas completas, cuarenta, corresponden a dos cuerpos humanos. En nuestra escuela, cuando estamos alfabetizando matemáticamente, repetimos varias veces el ejercicio entre la cantidad de dedos y el nombre en náhuatl. Luego, son introducidos los números arábigos y mayas, que permiten codificar la cantidad de dedos. Los números mayas también guardan una relación estrecha con la representación en ciclos de cinco, diez y veinte. Así, cuando revisan los números en náhuatl, los infantes, jugando, aprenden los principios de la aritmética, porque los ciclos permiten el juego de sumas. A través del uso del *maseualtajtol* durante la alfabetización, entonces, se potencia también el aprendizaje de las matemáticas.

Trabajo de la tierra: el maíz y el mundo nahua

También el trabajo productivo de la tierra está íntimamente vinculado al *maseualkopa*, la manera indígena. Vimos, en los dibujos que los que trabajan la tierra se visten de blanco: son *maseualmej*. Además, en uno de los dibujos, la lengua náhuatl es el rayo de Sol que permite a la tierra producir maíz. Ser indígena, en la cosmovisión nahua, implica una relación estrecha con el trabajo de la tierra y con la producción del maíz.

Según Beaucage y el Taller de Tradición Oral (2012:100), la concepción tradicional de trabajo en el mundo nahua, *tekit*, se vincula de forma estrecha con el cultivo de la tierra, en especial el sistema milpa. Pierre Beaucage describe que hacer investigación, el “trabajo” del antropólogo, o la albañilería, por ejemplo, no son “trabajar” según “[...] una anciana, fuente inagotable de conocimientos y de reflexión. [...] para la anciana, el único trabajo verdadero era el trabajo de la tierra.” (Beaucage y Taller de Tradición Oral, 2012:100-101). Su misma denominación de identidad étnica, el uso restringido de la palabra *maseual*, parece indicar lo mismo. En el náhuatl clásico hablado durante el imperio azteca, la palabra “macehual” se refería a la clase de los agricultores y los

artesanos, “los merecedores”. Como me hace ver Pierre Beaucage, “macehual” viene de merecer: el que sí puede hacer sacrificios a los dioses, en comparación con los esclavos, imposibilitados de realizarlos. Según Castillo Hernández (2006), *maseual* significa “el que trabaja la tierra”. La vinculación entre ser *maseual*, trabajar y dedicarse al campo es, entonces, bastante estrecha en el mundo nahua.

El maíz, a su vez, es central para la cultura mesoamericana. Su domesticación agrícola es la base misma del desarrollo civilizatorio en la región y, por esta misma razón, se encuentra en los fundamentos de los mitos de origen de las culturas indígenas mesoamericanas. En el mundo nahua, la centralidad cultural del maíz es tal que dicha planta contempla una grande diversidad de nomenclaturas (*elot*, *olot*, *taol*, *mil* y otros) y asume propiedades características de los seres humanos. El maíz, en el mundo nahua, no sólo contiene vida en el sentido biológico, sino también psicológico y sobrenatural: se enoja y se resiente de las acciones humanas (Beaucage y Taller de Tradición Oral, 2012). Una infinidad de cuentos locales revelan la importancia del cultivo del maíz para la cultura nahua cuetzalteca, entre ellos el de *Sentiopil*, el “Niño-Dios-Maíz” (Beaucage y Taller de Tradición Oral, 2012:234) o “el hijo del maíz” (Taller de Tradición Oral, 2009b:15), que cosecha la primera milpa y guarda el maíz en la montaña para que después sea descubierto por los pájaros y las hormigas y los hombres puedan tener acceso a él, pero que al mismo tiempo se enoja con su madre e inunda las ciudades para poner fin a la maldad del ser humano “creído”. El maíz, entonces, también castiga.

Pierre Beaucage y Taller de Tradición Oral (2012:235) nos presenta dos relatos que revela la capacidad del maíz, entendido como un sujeto vivo, de imponer castigo:

“Cosechando su milpa, un hombre tiró varias mazorcas mal formadas. Por la tarde, un sacerdote que pasaba por allí oyó llorar, eran las mazorcas abandonadas. Él las recogió, las mandó a moler e invitó al hombre descuidado a comer. A éste, las tortillas le parecieron excelentes, y el cura le reveló de donde venían. Al año siguiente, el hombre sembró nuevamente, pero no cosechó nada.

“Un señor pobre se presentó a una fiesta. No lo recibieron bien, no le ofrecieron de comer. Al final, le dieron un plato de mole. El metió la mano en el mole y se embadurnó la cara, los hombros, todo el cuerpo. Y después se fue. Luego, se fue todo el maíz de esta casa, se quedaron sin nada. [...] a este señor le había aparecido la Santa Cruz. Era el maíz Rojo (*tsikataol*) [...]”

En los cuentos surgen dos temas importantes: el del desperdicio y el de la alimentación-relaciones humanas. Entre los nahuas de Cuetzalan, el desperdicio es algo condenable, no sólo porque es mal visto, sino porque puede tener consecuencias originadas del mundo extrahumano. Así, cuando desgranar el maíz, todos los granos deben ser cuidadosamente recogidos y puestos para moler. De la misma forma, cuando se desgrana el maíz, todos caminan con cuidado para no pisar cualquier grano que haya volado. Y como bien señala Beaucage y Taller de Tradición Oral (2012:235), “[...] los que hacen la pixca de maíz llevan siempre consigo un cuchillito (*tapixko*) hecho con una tibia de guajolote, para deshojar las mazorcas pequeñas o deformes, que se utilizarán primero.” Y consumir dichas mazorcas primero parece haberse vuelto parte de la normatividad de las familias nahuas; una vez, cuestionando a una de las maestras sobre este tema, me contestó que así se hace desde el tiempo de los abuelos para poder contentar al maíz y enseñarle respeto. Consumiendo todo lo que produce la milpa, el nahua garantiza una buena relación con el maíz y éste, contento, posibilita una buena cosecha para la próxima siembra. Esta relación es, al mismo tiempo, uno de los parámetros socioculturales que establecen relación de acceso responsable a los bienes naturales, así como los diferentes entes que habitan el monte y la milpa, como los diferentes “duendes”.

Por otra parte, el maíz también es responsable de castigar aquellos casos en que las familias pretenden no compartir de lo suyo. Como se ve en el cuento transcrito anteriormente, las casas que mal atienden a los que les visitan, no alimentándolos y no atendiéndolos propiamente, pueden sufrir el castigo del maíz: la carestía. Así, toda recepción en casa contiene una invitación a compartir del alimento y el invitado debe aceptar, por supuesto, permitiendo a la familia compartir de lo suyo. En las fiestas patronales o cívicas es fundamental alimentar a los participantes. En la fiesta al patrono de San Miguel Tzinacapan, por ejemplo, los mayordomos deben alimentar a todos los que acudan a su casa para acompañar a los danzantes y a la procesión. Compartiendo, las familias permiten el acceso a una buena cosecha. Actualmente, cuando muchos de los *maseualmej* son profesionistas y ya no se dedican directamente al trabajo agrícola, el compartir los alimentos, aunque no sembrados y cosechados con sus propias manos, parece vincularse con una idea de bienestar. Aunque no siembre su milpa, el profesionista también puede sufrir de carestía si no comparte los frutos de su trabajo.

Al trabajar la tierra y tener en ella el eje central de nuestro trabajo pedagógico, *Kalnemachtilyan* está estableciendo puentes con la relación cultural entre trabajo y tierra

en el mundo nahua. Es decir, las agropecuarias, más que solamente un trabajo productivo que altera el espacio, es también la afirmación de una manera de concebir el cosmos. Está, así, estrechamente vinculado con el ser *maseual* y los infantes lo representan como tal. Además, la centralidad del maíz y la relación de este con el trabajo de la tierra también aparecen en nuestra escuela. Para ejemplificarlo, relataré el evento de la siembra de la milpa de diciembre de 2014.

La siembra de la milpa es un evento colectivo. En las comunidades existe la mano vuelta, en el que las familias se ayudan mutuamente para las actividades agrícolas. En nuestra escuela, invitamos a todos los alumnos y alumnas, maestros y maestras, padres y madres de familia, además de cualquier otra persona que quiera acercarse a participar en la siembra de la milpa. Como se reciben invitados, es fundamental darles de comer propiamente, para garantizar que la cosecha sea fructífera. Por esta razón, una semana antes de la siembra, los infantes de Taller 2 empezaron a preparar el mole, con el apoyo de la maestra Mica, titular del grupo. Etapa por etapa, los niños molieron, cocieron, tostaron y guisaron con sus propias manos, no sólo porque es instructivo y pedagógico, sino porque en las comunidades, la comida más apreciable es aquella que se hace en la misma casa de la familia que invita. En las comunidades el mole, que además debe ser servido con carne, es un manjar que se prepara y se sirve en momentos especiales. Cuando hay mole, hay una razón importante para estarlo sirviendo.

En el día del evento, al cual decidieron que se debería acudir vestidos de blanco, empezamos con el ritual de siembra. El maestro Gabriel y dos alumnas bendijeron los granos de maíz y atendieron a los cuatro puntos cardinales de la milpa, siempre soplando el humo del copal. Al final, toda la escuela cantamos un par de canciones, para alegrarnos y sembrar contentos. Después de cantar, distribuimos café y pan a todos los infantes y adultos presentes. Contentos y de estómago lleno, los que siembran se siente bien tratados, y el maíz, a su vez, lo traduce en una buena cosecha. Terminado de sembrar, acudimos todos al comedor de Secundaria, el mayor de la escuela, donde pudimos comer el mole preparado por los alumnos. También ahí volvimos a cantar. Al final del evento, la abuelita de tres de los alumnos me comenta: “este año sí va a dar mucho maíz, todos comieron muy bien”.

En nuestra escuela, el ritual de la siembra, entonces, se lleva a cabo para establecer esta importante relación cultural con el trabajo. Por un lado, es practicar la relación de respeto hacia el maíz como un ente casi humano. Por otro, es reproducir las prácticas culturales de

acceso sustentable a los recursos y de la solidaridad como distribución, que garantiza el contentamiento del maíz y la buena cosecha, pero que, además, permite la redistribución y la construcción de relaciones humanas y sociales entre las familias.

Metodología de aprendizaje por proyectos

El aprendizaje por proyectos, que es una de las herramientas de funcionamiento de la metodología pedagógica de la escuela, también permite un diálogo constante con el mundo nahua. La idea es que los infantes, a fin de que adquieran o fijen un conocimiento, tengan que ejecutar un proyecto concreto de investigación o construcción. Un ejemplo de ello es el herbario Elena Soldevila Durante, ejecutado por los niños y niñas de Taller 2.

Como parte de la asignatura de ciencias naturales, los infantes, coordinados por su maestra y por el director de la escuela con el apoyo de Pierre Beaucage, tenían, cada uno de ellos, que investigar cinco plantas de la región, recoger una muestra y redactar un texto sobre el uso que les son dados. Para ello, muchos niños tuvieron que consultar médicos tradicionales, sus abuelos, abuelas, madres y padres. Algunos encontraron sus plantas en las proximidades de la escuela o de su casa, otros tuvieron que caminar en el monte, acompañados de sus papás, para encontrar la especie indicada. Luego, secaron las plantas y construyeron láminas indicativas que contenían la muestra, su nombre y uso en náhuat.

Al final del trabajo, no sólo habían aprendido a clasificar las plantas según la taxonomía biológica, sino según su utilidad, como se hace en el mundo nahua: hay plantas medicinales, otras que se comen y otras que fungen como materia prima para determinados trabajos. Además, tuvieron acceso a un proceso concreto de construcción de un herbario, lidiando con la técnica de secado, por ejemplo, y relacionándose con el conocimiento tradicional que conservan los adultos mayores. Algo semejante pasó con el proyecto de cuentos o sobre las fiestas patronales, por ejemplo. La idea, entonces, es vincular el conocimiento escolar con las tradiciones y conocimientos de las comunidades. Está planteado para iniciarse prontamente un proyecto sobre la taxonomía animal.

De una forma general, la metodología de la escuela trata de establecer una vinculación entre los contenidos escolares y el principio del conocimiento práctico. Por un lado, tiene que ver con la apropiación del conocimiento a través de la experiencia del mismo en forma concreta. Por otro, con el hecho mismo de que culturalmente, el conocimiento

válido es aquel que se traduce en acción. Existe un puente de utilidad entre la idea y la acción que legitima el conocimiento. En nuestra escuela, el conocimiento debe ser practicado.

Experiencia de la cosmovisión: el caso del mal aire

Y si la escuela se conecta al ambiente cultural en la medida en que es experimentada como parte de su propio mundo, en *Kalnemachtloyan* el mundo nahua está presente todo el tiempo; es experimentado como tal. Acudo a una anécdota para ejemplificarlo.

Un par de días después de la inauguración del nuevo gallinero que los infantes construyeron, una gallina se escapó mientras los niños del equipo de pollos estaban haciendo el aseo del espacio. La gallina rápidamente corrió hacia las matas de bambú y desapareció. Por cerca de tres semanas no supimos de la gallina. Le dimos por oficialmente desaparecida, atrapada por un perro o encerrada en el gallinero de alguien en la parte baja de la loma. Una mañana, cerca de las 10:30 de la mañana, media hora antes del horario del desayuno escolar, yo iba caminando del comedor de Primaria, en la parte baja de la escuela, hacia arriba, al edificio de Primaria, cuando estoy por pasar por el gallinero, veo a la gallina desaparecida. Traté de acercarme, pero ella, mucho más rápida y hábil que yo, se volvió a meter a las matas de bambú. Subí al edificio de Primaria y comenté a la maestra Mica, titular de Taller 2, que la gallina andaba por la escuela. Bajamos todos a desayunar.

Yo terminé mi desayuno antes que los infantes y salí, porque tenía que ir al “Kalta”. Vuelvo, entonces, a ver la gallina. Cuidadosamente regresé al comedor y algunos niños decidieron acompañarme, en una fuerza de tarea para atrapar a la gallina huyona. Los infantes y yo nos dividimos en grupos para meternos entre las matas de bambú y buscar la gallina, que se había vuelto a desaparecer. Yo iba con Deo y Lalo, una pareja de hermanos de San Miguel, y Lupita. Caminábamos entre el bambú cuando escuchamos gritar a una niña. “La gallina se va en su [nuestra] dirección”. Luego Lalo, que iba conmigo, dice: “no, ella está subiendo, va para el otro lado”. Un rato después, veo a la gallina meterse a una mata. Corremos hacia ella y no encontramos nada. Deo, entonces, dice: “para mí que lo que vieron es un mal aire que anda jugando con ustedes, así que mejor ya me voy”.

En el mundo nahua, “[...] los aires malos (*amo kuali ejekat*) son fuerzas espirituales malignas, que pueden invadir el cuerpo, muy particularmente, en un cruce de caminos durante la noche; permanecen en el cuerpo hasta ser extraídos mediante los rituales apropiados de curación”³³ (Beaucage y Taller de Tradición Oral, 2012:265). El cosmos nahua está compuesto de cuatro elementos: la Tierra, el Agua, el Fuego y el Aire. Dichos elementos, además, pueden actuar por fuerza propia sobre el ser humano y desequilibrarlo, generando malestar y enfermedad según los ejes de frío y caliente. La tierra, el agua y el fuego pueden producir el susto, como la llorona, asociada al agua. El elemento Aire, sin embargo, causa una enfermedad propia, el “mal aire”, que se mete en el cuerpo humano, desequilibrándolo por un enfriamiento. Para extraer el mal aire, el curandero debe realizar ritos apropiados asociado al calentamiento del cuerpo, buscando el equilibrio alterado. El mal de aire, tan propio de la cosmovisión nahua, es experimentado, entonces, al interior de nuestra escuela.

En otras palabras, los infantes y maestros que van a la escuela llevan consigo los elementos que estructuran su experiencia de lo real y lo reproducen en la escuela. Pero además, no encuentran en su escuela un espacio de desvalorización de estos elementos. Al contrario, al experimentarlos, viviendo y reflexionando sobre ellos en el diálogo con los demás conocimientos que se reproducen y se reconstituyen al interior de la escuela, dan lugar a un proceso de escolarización que está en constante diálogo con el mundo indígena nahua, re-inventándolo al mismo tiempo en que el sentido mismo de la escolarización es reinventado.

³³ El nombre en náhuatl para los malos aires es *amo kuali ejekat*. La palabra *ejekat* quiere decir soplo, aire o viento. Es una de los cuatro elementos que componen el cosmos nahua y, además, es muy respetado. Muchos padres nombran sus hijos *Ejekat*. *Amo* indica negación, como si fuera el “no” del español, mientras que *kuali* quiere decir “bien” o “bueno”. La traducción literal, entonces, es el aire/viento no bueno. A partir de la cristianización, surge la imagen del diablo y en la lengua náhuatl lo llaman *Amo kuali*, “el que no es bueno”. En la cultura náhuatl, las palabras ganan fuerza, como si lo pronunciado fuera invocado o ganara vida. En este sentido, *amo kuali* no es una combinación de palabras que se use con frecuencia, a menos que sí se quiera referir al diablo. Me acuerdo de una vez cuando alguien me preguntó *keniuj tiyetok?*, “¿Cómo estás?” y respondí, dado que andaba enfermo, *amo kuali*. Mi interlocutora me miró sorprendida, puso la mano en la boca y luego me reprendió, en español: “no digas eso”. Es que para decir que no estás bien, debes decir que no estás muy bien, *amo semi kuali*. Decir *amo kuali* puede invocar al diablo. Es interesante, sin embargo, como el nombre del mal aire sigue llevando el *amo kuali* antes del *ejekat*; como si después de la cristianización el diablo estuviera involucrado en la fuerza sobrenatural que nos causa daño: “el viento del diablo”. Por supuesto que el mal de aire remonta a periodos anteriores a la llegada del cristianismo, pero implica, sin embargo, una comprensión compleja de lo que es el diablo y la relación de este con las tradiciones prehispánicas y la dinámica enfermedad-salud.

Una escuela que se ubica y replica el contexto cultural maseual

Todos los elementos señalados en este apartado nos llevan a señalar el contexto fundamentalmente *maseual* en que nuestra escuela se construye. Culturalmente, entonces, no sólo existe una reproducción y reconstitución de lo indígena nahua que es traído por los sujetos-infantes, sino que, además, la escuela misma, como dinámica y como propuesta pedagógica, trata de repensarse desde el mundo nahua y estar en diálogo con él. Se trata, por supuesto, de un desafío enorme: repensar qué significa escolarizarse desde el *maseualkopa*. No es, así, un hecho dado. *Kalnemachtiloyan* no nace como propuesta finalizada de escolarización. Es un proceso; un camino hacia un modelo de escuela que actúe en favor de las comunidades, pero que se construye en el marchar mismo, poco a poco, reinventándose en la reflexión continua de un cotidiano plagado de desafíos. Es importante reconocer, entonces, que *Kalnemachtiloyan* se afirma en un contexto *maseual*, reformulando lo que significa ser escuela y lo que significa escolarizarse a partir de un diálogo constante con el mundo nahua.

Sin embargo, como veremos, no se trata simplemente de una escuela pensada para ser *maseual*, sino que se afirma a partir de ahí y en un contexto cultural indígena, pero que contiene una direccionalidad propia. Esta direccionalidad es, por supuesto, la voluntad que une a algunas familias, mayoritariamente *maseualmej*, en la lucha por su bienestar. La direccionalidad, entonces, es la traducción de lo que significa ser parte de un colectivo determinado compuesto mayoritariamente de indígenas nahuas, la Cooperativa Tosepan.

La escolarización en el movimiento cooperativista Tosepan

En primer lugar, habrá que decir que *Kalnemachtiloyan* no es una escuela abierta al público en general. Para estudiar en ella, los infantes deben ser hijos o tutorados de una o un cooperativista. Además del hecho de que la escuela sea mantenida con recursos de la cooperativa, la razón para este requisito es bastante simple: *Kalnemachtiloyan* es expresión de un esfuerzo más amplio de determinadas familias por un proyecto de bienestar. En este sentido, su funcionamiento encuentra respaldo en un contexto más amplio que es la Unión de Cooperativas Tosepan y todas familias de socios que la componen en diferentes cooperativas y su voluntad compartida.

Así, si bien tiene como guía y contexto inmediato la cultura nahua, el ser una escuela indígena no termina de definir *Kalnemachtilyan*. Es, más bien, la escuela pensada para y por algunas familias de indígenas organizados. Esto implica, a su vez, una peculiaridad que otras escuelas indígenas pueden no tener: el carácter de ser una escuela inserta en un movimiento social. Es en este sentido que *Kalnemachtilyan* se afirma como un espacio de educación en movimiento. Es una escuela que acompaña el desplazamiento social que el propio movimiento cooperativista genera. Así, es un espacio que también se vuelve dinámico por la retroalimentación reflexiva de un proceso organizativo más amplio del cual es parte y expresión. Existen, entonces, una serie de elementos propios de nuestro ambiente escolar que se vinculan a las especificidades de ser una educación en movimiento y en un movimiento organizado.

Las faenas

Hemos visto cómo, desde el surgimiento de la cooperativa Tosepan *Titataniske*, las faenas, el trabajo colectivo para usufructo común, es recuperado para llevar a cabo las construcciones de infraestructura y los trabajos del campo. En *Kalnemachtilyan*, las faenas también existen. En nuestra escuela no tenemos personal de limpieza. La mantenimiento del aseo de los espacios es responsabilidad, en primer lugar, de los maestros y los estudiantes. Sin embargo, al final de las clases, una pareja de padres o madres es encargada del aseo diario, barrer y trapear, básicamente. Una vez a cada dos meses, normalmente el último sábado del segundo mes, se lleva a cabo la faena escolar. Ésta consiste de la limpieza de los espacios internos y externos, lo que incluye chapeado y limpieza de tejas, por ejemplo, acomodo de los muebles y algún arreglo que sea necesario. A las faenas deben acudir todos los padres y madres de familia.

Además de que las faenas guardan una relación con la tradición de trabajo colectivo de las comunidades indígenas, es también asumida como una práctica fundamental en el desarrollo histórico de la cooperativa. Sin embargo, lo principal es la inclusión de las familias de forma cotidiana en la escuela, lo que establece una relación cercana entre el ambiente escolar y el familiar que, además del sentimiento de extensión del espacio, como ya vimos, también se traduce en un acercamiento entre la vida en la escuela y la de la familia, ambos responsables de la formación de los infantes. Para *Kalnemachtilyan*, entonces, se trata de insertar en su espacio a los cooperativistas padres y madres, que

traen consigo su experiencia como miembros de la cooperativa. Además, los trabajos colectivos y rotativos hacen con que la escuela no pierda, ella misma, el carácter de cooperativa: es construida y mantenida entre todos. La presencia de los padres y madres, entonces, es uno de los puentes entre la organización, como un grupo de familias, y la escuela, como un espacio proyecto que viene de ahí.

Las asambleas escolares

También las asambleas escolares se plantean a partir de la importancia de estos momentos de toma de decisión para la cooperativa y la praxis reflexiva de los cooperativistas y asesores sobre el papel pedagógico de la misma, como se manifiesta en el siguiente testimonio:

“Para nosotros las asambleas han sido una escuela. Al principio nos daba miedo hablar, pero luego nos fuimos soltando y ahora nadie nos para. A nuestros asesores también les costó trabajo, pues en las reuniones hablamos náhuatl y ellos no entendían nada” (Bartra, Cobo y Paredes, 2004: 16).

Lo que está por detrás de esto es la idea de que la participación se construye también a partir del proceso, viviendo el colectivo. Las asambleas han generado una cultura de democracia participativa en la que los socios toman parte concreta en la direccionalidad de la organización, incidiendo sobre su bienestar de forma directa. En *Kalnemachtilyan*, las asambleas escolares sirven para discutir varios puntos de la cotidianidad de la escuela, pero sobre todo para compartir los avances y las rotaciones en cuanto al trabajo agropecuario. En ellas, los niños asignan un presidente, un secretario y un moderador. Todos tienen derecho a voz y, en general, todos participan. Al final, después que hayan propuesto y decidido temas, se escribe un acta y todos deben pasar a firmarla, exactamente como se hace en las asambleas de la cooperativa.

La intención, en primer lugar, es hacer que los infantes vayan adquiriendo dicha cultura de democracia participativa, viviéndola en sus asambleas escolares. En segundo lugar, y aún más central, la asamblea escolar es el espacio de deliberación de los sujetos-infantes, que deciden sobre su espacio escolar. Una vez más presupone niños y niñas participativos de su proceso escolar. Sin embargo, es más que esto; es la construcción de una escuela como espacio colectivo, la geografía del sujeto-infante, que se auto-organiza a través del acuerdo común. Es un sujeto-infante, entonces, que incide sobre la direccionalidad de su

proceso de escolarización. En este sentido, la práctica asambleísta escolar es la traducción del modelo de decisión cooperativista en nuestra escuela al mismo tiempo en que funge como momento de formación del colectivo de niños y niñas.

Participación en el cotidiano de la organización

Como comunidad escolar, además, participamos frecuentemente de los eventos de la Unión de Cooperativas. En el cumpleaños de la cooperativa, por ejemplo, la escuela es responsable de entonar el himno de la organización y de presidir los honores a la bandera mexicana. En las asambleas anuales y eventos masivos, así como en las diferentes ferias y muestras que realiza la cooperativa en torno de los temas de producción agrícola y soberanía alimentaria, la escuela también toma parte. Al mismo tiempo en que esto permite la inclusión de la escuela en la cotidianidad de la Unión de Cooperativas, incluyendo los infantes en la vida de la organización, también pone a las familias que no tienen hijos en la escuela en contacto con nuestra comunidad. Participar en las actividades de la Unión, entonces, hace visible el proyecto de escolarización.

Asimismo, como educación en movimiento, la participación de *Kalnemachtilyan* en el cotidiano cooperativista implica literalmente esto, movernos. Nuestra comunidad escolar se mueve físicamente de la escuela para hacer presencia física en los eventos de la cooperativa, pero también se mueve en sentido figurado, cuando toma parte en los procesos políticos, sociales y culturales que impulsa o se incorpora la organización. Así, la participación de los infantes en estos momentos los pone en el papel de comunidad activa al interior de la Tosepan, haciéndolos, entonces, interlocutores de los discursos propios del movimiento, al mismo tiempo en que permite que nuestra escuela acompañe el movimiento de la organización, su direccionalidad. Es decir, los niños incorporan un elemento de identidad cooperativista que viene también de la participación activa en el cotidiano de la organización.

Formación política, relectura de la historia y práctica cooperativista

La participación en el cotidiano de la organización ayuda a conformar lo que podríamos llamar de formación política del sujeto-infante. Ésta, por supuesto, inicia en el momento en que los infantes están en contacto con el discurso y con las acciones de la cooperativa y

en el hecho de que tomen parte en ellos. Pero además, la rutina escolar incluye momentos especiales para reflexionar sobre temas diversos. Durante el evento cívico de los lunes, por ejemplo, el director, algún invitado y/o maestros llevan a cabo reflexiones sobre algún acontecimiento histórico importante de la semana que se inicia, pero siempre vinculándolas con el presente y desde un punto de vista propio, a partir del cual se da la participación de los mismos infantes, que opinan sobre el tema tratado. También las clases de historia son releídas a la luz de la tradición oral de la región, recopilada en parte por las diferentes publicaciones del Taller de Tradición Oral de San Miguel Tzinacapan, por ejemplo, pero también portada por los mismos maestros, y desde el punto de vista de una organización étnico-campesina en resistencia.

En este sentido, la formación política tiene que ver con relectura de la historia a partir de la memoria local y de la disputa por el sentido histórico que implica la lucha de la cooperativa. Por supuesto, la disputa por una direccionalidad propia también implica imprimir un sentido del pasado. Se trata, pues, de un giro historiográfico que, de una forma u otra, se ancla en la narración de la historia desde la posición epistémica de otro sujeto social, diverso de aquel que construye el discurso histórico hegemónico. El otro sujeto social que reconstruye la historia, entonces, es la misma cooperativa como organización y las familias que la componen. Éstos, encuentran la legitimidad de su organización a través de la presentación de un discurso de la historia que es, al final, el relato que antecede su mismo surgimiento como sujeto, y que se afirma en las diferentes desigualdades acumuladas.

En otras palabras, existe un discurso histórico propio, hablando de la dignidad del pueblo indígena, de la violencia de la conquista, de las desigualdades que se construyen a lo largo de los siglos para cristalizar un sistema de dominación en el cual los *maseualmej* son la base a ser sobreexplotada. Por supuesto que mi reproducción del discurso histórico es bastante limitada, y por tanto grotesca y llena de generalidad. En la realidad, es un discurso bastante reflexivo, con muchos más matices que la simple lógica totalizadora del juego dominado-dominante. Sin embargo, queda claro su capacidad de evidenciar, como vimos en el capítulo 3 además, una relación colonial. Dicho discurso no sólo valida la lucha indígena, sino que la hace necesaria en cuanto proceso de construcción de una direccionalidad propia, de un proyecto propio de bienestar, mismo que, al final del día, no deja de ser la expresión de la liberación; se trata, en los términos de Freire, de la lucha por la humanización, o, en las palabras de Fanon, la descolonización.

Sin embargo, el eje principal de esta formación política no consiste en la enseñanza de la lucha indígena como contenido de clase. Es, más bien, la vivencia de la lucha la responsable de esto. Como escuela, y aunque se enseñe la historia de la cooperativa y las razones de por cuales surge, es la experiencia de la vida cooperativista el elemento central de la construcción de una identidad peculiar de organización entre los infantes, como se pudo observar en los dibujos y textos.

En este sentido, se asume que nadie, adulto o infante, aprende a ser cooperativista en un taller o en una clase sobre qué es una cooperativa y cómo hacer una. En nuestra escuela, el espíritu cooperativista se construye cotidianamente en la vivencia del proyecto pedagógico: sembrando la tierra, cosechando, compartiendo los salones multigrado, desayunando juntos, haciéndonos cargo uno del otro y del espacio escolar, participando en las acciones de la cooperativa y estando en contacto constante con las familias, también responsables de la formación del espíritu cooperativista. Los infantes aprenden qué significa ser parte de la Tosepan viviéndola y apropiándose de ella como parte de su cotidiano. La construcción del espíritu cooperativista, entonces, está en la metodología pedagógica que permite que la escuela funcione, y no tanto en los contenidos vinculados. Es, así, un “ser Tosepan” que se construye en la forma de aprender y escolarizarse.

El territorio y el Festival de primavera

Trataré de ilustrar lo antes dicho relatando un evento llevado a cabo en nuestra escuela: el Festival de Primavera de 2014. Más que un momento para que los infantes se disfracen y celebren las flores, nuestro Festival fue propuesto para ser un momento para pensar sobre los ciclos de renovación de la tierra, sobre la vida que emana de ella y sobre la acción de las empresas extractivistas y energéticas en la Sierra, los llamados “proyectos de muerte”, que amenazan el bienestar de todos, incluyendo las familias organizadas en Tosepan.

La semana de Festival empezó con la proyección del cortometraje intitolado “Abuela Grillo” (presentado por The Animation Workshop), a fin de que fungiera como un elemento para detonar la reflexión sobre el entorno y la forma como se acceden y se aprovechan los recursos naturales. Al final del corto, la maestra Bety, titular de Taller 1 en aquella fecha, realizó una serie de preguntas que invitaban a los infantes a reflexionar sobre lo visto. Los niños empezaron cuestionando el hecho de que en Cuetzalan las lluvias

son muy frecuentes y que muchas veces vienen acompañadas de daños a los cultivos, como la milpa y el cafetal, por ejemplo, y la infraestructura de sus pueblos. Por esta razón, muchas gentes maldicen las lluvias, la entienden como un castigo, hecho que los infantes comparan con la mazorca que se le avienta a la abuela grillo al principio del corto. Una de las niñas, entonces, llega a la conclusión que sin las lluvias no sería posible contar con la diversidad biológica que hay en Cuetzalan: se trata de un clima subtropical de vegetación abundante.

A partir de ahí, los niños empezaron a argumentar sobre cómo la naturaleza es, ella misma, capaz de ofrecer los elementos para su reproducción, pasando por el tema del aprovechamiento de recursos. Traducido en el corto por la imagen de la abuela grillo, la sobreexplotación del recurso hídrico por algunos, a quienes los infantes nombran “los ricos”, genera sequía y muerte en otras regiones, “donde vive el pueblo”, dice uno de los niños.

El corto ofreció elementos para que los estudiantes pudieran, además, cuestionarse sobre la privatización, aunque ésta no fuera la palabra utilizada por ellos en ese momento. Se hablaba de cómo los hombres malos que quiere más y más dinero eran tan crueles con la abuela grillo: la golpeaban y la maltrataban para que ella siguiera invocando la lluvia y ellos pudieran vender el agua. Pasa, entonces, que por tener que comprar el agua, no todos tenían acceso a ella. “La gente de los ranchos como nosotros no tenían dinero para comprar el agua para tomar y trabajar el campo, y por eso no van a tener comida”, decía una niña. Así, para los infantes, la privatización, entendida como restricción del acceso a los recursos a partir de la capacidad de compra, es vista como algo reprochable.

A lo largo de toda la semana del Festival, los niños y las niñas estuvieron preparando carteles que refiriesen al tema del festival: la naturaleza, nuestro entorno y la defensa del territorio. Dichos carteles tenían como función sensibilizar a quien los viera sobre el tema de los “proyectos de muerte”. El viernes, los infantes se distribuyeron en equipos mixtos formados desde estudiantes de Secundaria hasta los de preescolar, para salir e ir fijando los carteles por los alrededores de la loma de Tosepan. Mientras lo hacíamos, los infantes entregaban regalitos a los que pasaban por la calle, hablándoles sobre el tema del festival. Asimismo, llevábamos costales y se recogía la basura que encontrábamos por el camino. El festival así, se ubica en un contexto más amplio de defensa del territorio.

La Sierra Norte de Puebla es hoy un espacio en disputa. La necesidad del capital de seguir apropiándose de más recursos choca con la percepción de las poblaciones locales en cuanto a la manutención de su paisaje, tanto por cuestiones económicas como simbólicas. Frente a los diversos proyectos de minería e hidroeléctrica, se forman una infinidad de conflictos socioambientales en el sentido que lo presenta Svampa (2012:186), “[...] ligados al acceso, conservación y control de los recursos naturales [...] en un contexto de asimetría de poder”.

En aras de acumular desposeyendo, el capitalismo se vale de los mecanismos de legalidad y contención social para apropiarse de los espacios donde se da la interacción de otros modos de vida con el entorno natural. En México, los espacios de conflicto social son justamente aquellos que estuvieron bajo resguardo de las comunidades campesinas e indígena, cuyas prácticas de acceso y usufructo de los recursos han permitido su conservación.



Ilustración 54 – Ejemplo de Cartel para el Festival

La forma de operar del modelo de acumulación por desposesión se centra exactamente en el despojo de los patrimonios sociales con el fin de acumular capital. Más allá de eso, se trata de una replicación de un modelo de colonialismo que consiste en transferir riquezas de las zonas periféricas del sistema-mundo, construyendo en ellas el paisaje de sacrificio, para su centro, alimentando la opulencia del paisaje metropolitano. Las sociedades que se edifican en el centro del sistema son, pues, sociedades construidas sobre el despojo del otro (Garibay Orozco, 2010).

Sin embargo, la disputa por los recursos y el espacio en que se encuentran es también una querella entre diferentes formas de entender el espacio. Mientras que para las empresas extractoras el entorno es una sumatoria de recursos disponibles para ser mercantilizados, para las comunidades locales, se trata de un lugar orientado a la construcción de procesos de subsistencia, culturalmente significado, englobando no sólo la reproducción social y material, sino también la espiritual. En este sentido, el concepto de territorio marca un espacio en disputa material y simbólica. Se trata de una porción de tierra significada socialmente; es un espacio cultural alterado por el trabajo, el accionar humano, y los procesos propios de la dinámica ecológica. En un determinado territorio se conjugan ser humano, Naturaleza, espacio y tiempo, además de la forma específica cómo estos

elementos están relacionados y co-constituidos. Es decir, el territorio conforma culturalmente la sociedad que lo construye, al mismo tiempo en que ésta lo altera según su forma de conceptualizar el cosmos.

En este sentido, existe una relación interdependiente entre identidad y territorio, que es la traducción amplia de un sujeto que acciona sobre un espacio, y que este accionar mismo se conforma como parte de su forma de entenderse. Es por esto, entre otras razones, que se maneja de forma creciente, en la Sierra Norte de Puebla, el concepto de etnoterritorio, entendido como el espacio de reproducción biológica de un grupo humano y de desenvolvimiento de una forma de vida. La pertenencia a un territorio es, pues, parte esencial de muchas identidades colectivas, que incluso cobran sentido a través de él.

Así las cosas, en Kalnemachtiloyan, dado su mandato social, la reflexión sobre el territorio es central. Como vimos, no se trata de una reflexión de contenidos, sino de prácticas. Inducir a los infantes a que piensen sobre los procesos de despojo y de privatización del acceso a los recursos es una forma no sólo de fortalecer su subjetividad como partícipes en un proceso organizativo de resistencia, sino que también alimenta una manera específica de apropiarse del espacio y significarlo, a través de las prácticas locales de acceso y usufructo de los recursos naturales.

En este sentido, los infantes reflexionan sobre su contexto y sobre la lucha organizada de sus familias a través de la metodología de la Pedagogía de la Pregunta. La maestra desencadena, a través de preguntas, el pensamiento reflexivo de los infantes, quienes, intervención después de intervención, van sumando elementos a la discusión. Luego, dicha reflexión la traducen en un elemento plástico y en una acción concreta, que, además, es parte de una preocupación más amplia de la propia organización: la defensa del territorio. La formación política, entonces, se construye a partir de la reflexión sobre su contexto y en la acción sobre ello. La importancia de esto es evidenciado en uno de los textos recabados en los talleres: una de las niñas llama la atención sobre la necesidad de resistir a la entrada de los megaproyectos en la medida en que afectan todo su entorno.

Los símbolos en la escuela

Finalmente, la cooperativa, como la mayor parte de los movimientos sociales actuales, produce símbolos propios. Estos elementos tienen como objetivo remontar a la

organización. Tiene un himno, un escudo, un logo comercial, un santo patrono y una combinación de colores que la identifica como colectivo. Por otro lado, la organización también hace suyos los símbolos y discursos de las demandas indígenas y campesinas, de las cuales también es partícipe. Además, imprime sentido propio a símbolos externos.

En nuestra escuela los símbolos propios de la cooperativa también están presentes, sea por reproducción directa o porque es parte del imaginario de quienes participamos en ella. Es el caso, por ejemplo, del logo y del himno de la organización, este último cantando durante las clases del maestro Gabriel, o los colores de la cooperativa, que están por todos lados. También los discursos de la lucha indígena y campesina están plasmados en el espacio escolar, como es el caso de las consignas “Tierra y Libertad” y “Sin maíz no hay país”. Por fin, los símbolos patrios, remitentes de una identidad nacional que es reestructurada desde una lectura propia, también son parte de nuestro cotidiano.

A partir de una relectura de la historia, la nacional en especial, existe una reformulación del nacionalismo mexicano. Los símbolos patrios, entonces, son apropiados y resignificados en la lucha por un modelo diverso de país, que incluye la existencia de distintas maneras de ser mexicanos. Por un lado, esto permite crear redes de solidaridad a partir de la reivindicación de la nacionalidad mexicana. Por otro, es el sostenimiento de las demandas de los pueblos indígenas por autonomía dentro del marco del ejercicio de su autodeterminación. Reivindicarse mexicanos es parte del reclamo por el reconocimiento de los derechos colectivos y de la adscripción al Estado. Es decir, es la afirmación de la pluralidad de hecho al interior del Estado y la necesidad de crear mecanismos para establecer marcos comunes; la autonomía.

Simbólico como debe ser, el juramento a la bandera y el himno nacional se pronuncian en náhuat. Este último, además, es una traducción propia y culturalmente contextualizada para el náhuat de la región. Además, juramos bandera vestidos de *maseualmej*, en los eventos cívicos de los lunes.

Direccionamiento ideológico de la cultura: identidad Tosepan

La experiencia de la vida cotidiana de la organización, la traducción de un contexto cultural y de lucha social en una metodología pedagógica, así como la forma en que los símbolos son contruidos y apropiados, indican la existencia y formación de una identidad

cooperativista Tosepan, que es fruto de un direccionamiento ideológico, fundamentado en el espíritu cooperativista, a partir de los elementos culturales nahuas. Es decir, hablo de *Kalnemachtloyan* como una herramienta de reproducción y recreación de la identidad propia del movimiento étnico-campesino que es la Tosepan.

Tomaré el tema de las relaciones de género para ejemplificarlo. Según Beaucage y Taller de Tradición Oral (2012), existen tres dimensiones que facilitan el entendimiento de la concepción nahua del trabajo, las relaciones con la Tierra, el esfuerzo y el sexo-género. En relación a lo último,

“[...] lo que distingue fundamentalmente el trabajo de hombres y mujeres, es su relación diferente con el alimento principal, el maíz. [...] [Dado que] el cultivo del maíz es una dimensión esencial de la identidad étnica [...].

“En relación con la producción de este alimento esencial, las normas culturales que rigen la división sexual del trabajo son precisas. Para el hombre, trabajar (*tekit*) es, ante todo, cultivar la tierra para hacer crecer el maíz. Los diversos procesos de trabajo que forman el ciclo del maíz están incluidos, metonímicamente, en la palabra *tatoka* “sembrar” [maíz]. En cuanto a la mujer, también participa al trabajo del campo, pero sobre todo a la *pixca* del maíz y al corte del café. Su ocupación (*chiualis*) es transformarlo en alimento.

“El trabajo masculino, *tekit*, es también trabajo como *esfuerzo*, gasto de energía para labrar la tierra, cortar y traer leña (*koujkuouiti*), desbrozar los cafetales (*tauiteki*), cortar y cargar (*mama*) el café, cortar y moler la caña (*ueyiteki*, “el gran trabajo). Estas tareas son consideradas demasiado duras para las mujeres, aunque también algunas ‘le entran por necesidad’ [...].

“En cuanto a la mujer, también participa en las labores agrícolas, sobre todo la *pixca* del maíz y el corte del café, pero su responsabilidad propia es el de ‘trabajo de casa’ (*kalijtikchiualis*), esencialmente, desgranar el maíz, hacer el nixtamal, moler finamente el grano y echar tortilla en el comal. Como para los hombres, el conjunto de estas operaciones se designa por una metonimia, en este caso, *tisi*, moler. A esto se añaden las tareas de lavar y remendar la ropa así como acarrear agua y leña (el marido comparte habitualmente esta última tarea). A la mujer le toca cuidar los animales de traspato [...].

“En relación con la subsistencia familiar, los trabajos del hombre y de la mujer son complementarios e indispensables [...]” (Beaucage y Taller de Tradición Oral, 2012:102-103).

Lo antes citado indica, entonces, una asignación clara de roles de género en el proceso productivo, de trabajo de la tierra, y de transformación, de preparación de alimentos. Ésta, sin embargo, es la concepción tradicional del trabajo y no forzosamente se replica de forma idéntica entre las familias. Es un señalamiento general. Hoy, por ejemplo, se ve acomodado en un contexto en que muchos *maseualmej* son profesionistas: abogados, biólogos e ingenieros, entre otras cosas. Sin embargo, la concepción no se desvanece del todo. La mayor parte de los profesionistas asume papeles en dichos roles. Una maestra, por ejemplo, al terminar su horario laboral como profesionista, debe llegar a su casa y apoyar las demás mujeres del núcleo familiar a moler y a preparar las tortillas. Así como un abogado, que después de su horario de trabajo, debe llegar a cortar leña, y los fines de semana acude a la parcela de la familia, a verificar “su maicito”, diminutivo que indica, además de un profundo respeto por el maíz, una milpa y una producción reducida.

Como se ha venido hablando a lo largo de este texto y como también se pudo reconstruir a partir de las representaciones de los infantes, en nuestra escuela tratamos de problematizar las asignaciones de género. El trabajo de la tierra, en todo su proceso, es ejecutado por niños y por niñas de forma igual, así como el bordado y la preparación de los alimentos. Se cree que la experimentación de una mayor equidad de género dentro del proceso productivo y en relación con el trabajo es un primer paso, uno fundamental, para que los infantes puedan reflexionar y desarrollar una cultura equitativa. Existe, sin embargo, una infinidad de formas de violencia simbólica y cotidiana mucho más sutiles, pero no por eso menos agresivas, que deben ser reflexionadas y que quizás sean llevadas a cabo sin la conciencia de lo que contiene. Habrá que reconocer, entonces, que el tema de género, así como muchos otros, es una cuestión abierta y que su trato es parte del mismo proceso a través del cual se afirma una escolarización otra, que al final del día es traducción de un proyecto propio, una direccionalidad propia. La suspensión de los roles tradicionales de género en una escuela que se ubica en un contexto cultural que sostiene dichos roles indica, entonces, una voluntad de incidir sobre dicho contexto, de transformarlo. Esto, por supuesto, es reflejo de la praxis organizativa.

En la experiencia reflexiva de la cooperativa se llega a la conclusión de que el proyecto de bienestar que se busca debe ser inclusivo y equitativo para las compañeras cooperativistas tanto como para los compañeros. Se reconoce, entonces, el contexto de machismo y de patriarcado en que se vive y la necesidad de incidir sobre ello, esto a pesar de las indicaciones tradicionales sobre los roles de género y el discurso de la

complementariedad. La cultura de la equidad de género, entonces, es un elemento que el direccionamiento ideológico de la cooperativa pretende ir transformando al interior del contexto cultural en que se ubica. La escuela, como espacio de reconstrucción de este direccionamiento ideológico, no escapa a la necesidad de repensar las asignaciones y los roles de género.

Así, el modelo de educación escolarizada que se implementa en *Kalnemachtiloyan* trata de repensar la escolarización a partir del contenido y contexto cultural inmediato que justifica a Tosepan como organización y que es parte del cotidiano de los cooperativistas: el mundo nahua. Sin embargo, no es un mero reflejo de éste. La práctica organizativa ha creado espacios de reflexión y acción que identifican elementos considerados positivos, que deben ser revalorados, apropiados y reconstruidos, y también negativos, que deben ser transformados a partir de la lectura de los mismos cooperativistas sobre su contexto, es decir, una transformación que parte del interior de la organización y del proceso reflexivo que genera la cultura de democracia participativa y que pretende incidir sobre su contexto cultural más amplio. Además, la lucha social en la que se ubica la cooperativa implica una formación política a partir del cotidiano organizativo. Estos dos últimos elementos tratan de direccionar ideológicamente las concepciones del mundo nahua, y de aquellas apropiadas por él, para construir una identidad propia; la identidad del movimiento cooperativista de la Tosepan. Así, la organización – un conjunto de familias – se vuelve actor cultural: retoman elementos nahua que justifican y potencializan su movimiento, pero actúan sobre aquellos que, según ellos, debilitan su proyecto, al mismo tiempo en que tratan de agregarle otros. Se trata de la politización de la cultura.

Lo mestizo entre lo maseual

He hablado hasta este punto de que *Kalnemachtiloyan* es parte del direccionamiento de la cultura nahua a partir de la ideología cooperativista que es fruto de la lucha y del proceso organizativo. He dicho que Tosepan se construye históricamente como un movimiento étnico-campesino y hemos visto, a partir de las representaciones de los infantes, como existe una clara asociación entre la organización y “la gente indígena”. Sin embargo, he señalado un par de veces que Tosepan está formada por familias organizadas que son mayoritariamente indígenas nahuas. Esto quiere decir, en otras palabras, que existe una minoría no nahua que compone la organización: familias totonacas y mestizas.

Como se dijo en el capítulo 3, no hay ninguna comunidad totonaca en el municipio cuetzalteca. Por esta razón, en nuestra escuela no hemos recibido ningún infante que provenga de las familias totonacas. Sin embargo, tenemos un importante componente mestizo, proveniente, sobretudo, de las comunidades de Xiloxochiko, Chilkuolta, Nauiogpan y de la cabecera municipal, Cuetzalan. Entre los infantes que componen a nuestra escuela, un poco más de la mitad de ellos (52%) son hablantes maternos de la lengua náhuat, mientras los demás (48%) son hablantes maternos de español.

Grupo	Hablantes Materno de Náhuat	Hablantes Materno de Español
Casa de Niños 1	3	3
Casa de Niños 2	6	8
Taller 1	9	6
Taller 2	7	9
Primero de Secundaria	8	4
Segundo de Secundaria	6	6
Total	39	36

Vimos como la *maseualtajtol* es un elemento central para la afirmación de la identidad étnica de los niños, pero es importante señalar, además, que incluso a los infantes hablantes maternos de español les gusta aprender náhuat. Habrá que evidenciar, sin embargo, que aunque la cooperativa sea mayoritariamente compuesta por familias *maseualmej*, en nuestra escuela existe una presencia mestiza numéricamente cercana al componente nahua. Creo que, entre otras cosas, esto se debe al hecho de que la escuela se encuentre en la loma Tosepan, misma que se ubica en la comunidad de Nahuogpan, muy cercana a Xiloxochiko, Chikuoilta y a Cuetzalan, de donde provienen la mayoría de los estudiantes mestizos. Por otro lado, es importante resaltar que la mayor parte de los niños hablantes de náhuat son de la comunidad de San Miguel Tzinacapan.

Habíamos dicho, en el capítulo 3, que las relaciones sociales en el municipio cuetzalteca se dan a partir de una jerarquía colonial fundada en la clasificación racial. En ella, además, la lengua juega papel fundamental. En este sentido, el mestizo hispanohablante ocupa un

lugar de privilegio, mientras que el indígena monolingüe en náhuatl ocupa la base de la pirámide social. En nuestra escuela, sin embargo, las relaciones interétnicas entre mestizos y nahuas se construyen de forma distinta.

En primer lugar, las familias mestizas que participan en la cooperativa se identifican, ellas mismas, como “gente pobre”. Es decir, no se tratan de las familias privilegiadas que han detentado el poder político, administrativo, comercial o turístico. Son las familias mestizas que de una manera u otra también han sido víctimas del sistema de dominación, acaparamiento e intermediarismo. Sin embargo, hasta entre las familias mestizas pobres y las indígenas existe, en general, relaciones raciales. Escuché alguna vez, en la cabecera municipal, alguien decir que es mejor ser mestizo y pobre a ser indígena. De una forma u otra, es fundamental tener en mente el elemento de “pobreza” que caracteriza las familias mestizas cooperativistas. Además, es relevante el hecho de que la cooperativa, a lo largo de su desarrollo como organización, ha manejado el discurso de ser un espacio de movilización de la gente pobre, como hemos visto en el capítulo 3.

Sin embargo, al interior de nuestra escuela, las relaciones interétnicas se dan en otro marco. En primer lugar habrá que reconocer el papel de la cooperativa como constructora de lazos de lucha entre las distintas familias que la componen, indígenas o no. Luego, es fundamental evidenciar el papel de la escuela en ello, como una propuesta pedagógica que se construye a partir del elemento cultural nahua, pero que, al final del día, termina implicando una relectura de lo que significa ser mestizo en un contexto colonial y frente a un nacionalismo históricamente indigenista.

Como se vio en el capítulo 2, el mestizo se afirma como una categoría histórica que ofrece la homogeneidad cultural que permitiría la afirmación de la nación mexicana. Como bien lo señala Gruzinski (2007), las formaciones culturales se forman históricamente a partir del mestizaje, es decir, del contacto, del aprendizaje y de la apropiación de lo ajeno. Si el mestizaje es parte de la dinámica social de por sí, no tiene ningún sentido afirmar una cultura mestiza a menos que sea como constructo histórico-racial³⁴.

Sin embargo, lo mestizo en México no se erige de forma equitativa sobre lo criollo y lo indígena. Es, como vimos, una herramienta de deconstrucción de lo indígena. Lo mestizo,

³⁴ Por supuesto lo mismo es posible decir de la categoría indígena. Surgida del hecho colonial, la categoría indígena trata de poner a una infinidad de pueblos y formas de vidas distintas bajo un mismo nombre, oscureciendo su diversidad en contraposición al hecho de que se encontraban en nuestro continente cuando acá llegaron los conquistadores.

entonces, se afirma en la sobrevaloración de lo criollo-europeo. Como política, el mestizaje es la necesidad de desaparecer lo indígena. Como efecto social concreto, el mestizaje es, en realidad, el surgimiento del *ethos* barroco, de un indígena que no deja de existir en la exageración de los parámetros sociales de lo europeo.

En nuestra escuela, sin embargo, lo mestizo aparece como una categoría con contenido distinto. En primer lugar, la característica de “pobres”, luego, el hecho de que son miembros de familias que han participado en el proceso organizativo cooperativista, y que han sido parte de la praxis de éste. Como propuesta pedagógica, la vinculación del elemento cultural nahua, desde el cual se construye la identidad cooperativista, incide en la reflexión sobre el punto de vista del pueblo *maseual*, de su experiencia histórica y de la experiencia de su mundo. Esto, en otras palabras, permite la edificación de un proceso de escolarización desde la experiencia colonial del colonizado, y no del colonizador. El sentir y el pensar que de ello emanan ofrecen los elementos para construir relaciones interétnicas distintas.

En este sentido, la identidad cooperativista que se origina del contexto cultural nahua y de la experiencia colonial de lo que implica ser indígena, no es étnicamente exclusivista, sino que, por el contrario, incluye una relectura de lo mestizo. La identidad cooperativista, traducida en pedagogía de un movimiento, es también el (re)surgimiento de un mestizo otro, que a partir de la experiencia del hecho colonial, es consciente de la condición de colonialismo a partir de la cual se estructuran las relaciones sociales. En el sentido presentado por Walsh (2013) y revisado en el capítulo 1, es justamente esta experiencia del punto de vista y de la vida del colonizado que permite formar relaciones sociales distintas, más horizontales, atacando la jerarquía colonial que predomina en nuestros contextos. Es de la experiencia de lo negado que se afirma relaciones otras.

Conclusión

Casa adentro-casa afuera: resistencia y el papel del infante-frontera

Retomando la idea de escuela como frontera, habrá que señalar que la misma no es un ente contenido en sí mismo, ni tampoco un sujeto autómatas. Estamos hablando, más bien, de la escuela como un espacio al que confluyen diferentes maneras de ver el mundo y de reconstruirlo socialmente. La escuela como frontera es punto de encuentro, y como

tal, de inestabilidad y reinención. Pero hablar de la escuela implica hablar del elemento humano. Una escuela es una comunidad escolar. En este sentido, habrá que reconocer que la escuela como frontera son, en realidad, seres humanos-frontera, que se reinventan y actúan sobre su mundo. Entre estos seres humanos-frontera, el sujeto infante es un actor privilegiado.

Es fundamental evidenciar, entonces, que la politización de la cultura, el direccionamiento político del mundo *maseual* a partir de la praxis organizativa de la cooperativa Tosepan es más que simplemente un elemento autocontenido en la organización. En otras palabras, el proyecto pedagógico de *Kalnemachtiloyan* pretende ir más allá de ofrecer elementos para el contexto en que se ubica, la *casa adentro*, sino que trata de convencer lo de afuera sobre su misma existencia, incidiendo sobre ello para buscar la transformación que plantea. En este sentido, es una educación de *casa adentro* y de *casa afuera*, que va hacia el otro lado de la frontera, tratando de modificar las estructuras de poder que se construyen también desde *casa ajena*. Al contrario de otros tipos de proyectos pedagógicos, en nuestra escuela no se busca un ensimismamiento, sino que, partiendo de la fortaleza interna del proyecto, pretende convencer lo exterior de la legitimidad de su lucha. Es una escolarización consciente del mundo, en diálogo, resistencia y negociación con él.

Aquí está la radicalidad del proyecto: forma infantes-frontera, sujetos de transformación de lo propio y en diálogo con la exterioridad. Son agentes radicales que reapropian y reinventan la cultura *maseual* y la identidad cooperativista, politizándolas dentro de los marcos pedagógicos de su escuela autónoma. El infante-frontera es, en este sentido, un sujeto pleno y fundamental de la transformación de su realidad inmediata.

Así, la apuesta por la escolarización, entrelazada en los diferentes proyectos de hegemonización y resistencia, es, en realidad, un proyecto de infancia. Se trata de la posibilidad de incidir sobre un actor fundamental del mundo social: los infantes. Éstos, como seres humanos-frontera, figuran como vanguardia en la reinención cultural de sus contextos. Así, *Kalnemachtiloyan* es, en el fondo, la traducción de un proyecto de infancia que se vincula estrechamente con la experiencia organizativa de la cooperativa. Pero es más: es la creación de un marco pedagógico en el cual se da la reinención misma del mundo nahua, de la identidad cooperativista y de todo lo que eso implica. Como he argumentado, la escuela es el espacio privilegiado de actuación del sujeto-infante. En otras palabras, la geografía del sujeto-infante es la reapropiación a partir de la frontera, de

la reinvencción de lo que significa ser *maseual* y cooperativista a partir de un proyecto de infancia y de unos infantes como sujetos plenos de su contexto.

A partir de una preocupación por el lugar del infante en un movimiento organizado, el proyecto de infancia de Tosepan, traducido en un proceso concreto de escolarización autónoma, es resultado de la necesidad de entender a las y los niños como posibilidades de futuro y de direccionalidades propias. Se trata, entonces, de reconocer el papel de la infancia como constructora de otro(s) mundo(s). En este sentido, el infante-frontera es, al mismo tiempo, un niño o niña vanguardia, los que reconstruyen el movimiento, le imprimen sentido y le dan continuidad a la lucha organizada, afirmando mundos distintos a partir de las posibilidades de la lucha presente y de su construcción como sujetos dentro de los marcos pedagógicos de un proceso de escolarización autónoma.

Cuestionando el rol protagónico concedido por la teoría social a los adultos, los niños vanguardia, cuyos cuerpos son la expresión misma de la frontera, marchan hacia el desconocido a partir de sus utopías, expandiendo hacia afuera su experiencia de construcción del altermundismo posibilista. El esfuerzo de un proceso de escolarización autónomo, traducción de un proyecto de infancia determinado, es, entonces, la necesidad de trasladar el presente sobre el futuro a partir de un sujeto concreto, quien camina cargando la frontera de la lucha organizada. Es la construcción de una utopía presente que se transforma en una utopía futura, en el difícil marchar de sujetos rebeldes, de infantes rebeldes, que se reinventan mientras aprenden y, mientras lo hacen, arriesgan a soñar mundos distintos y luchar por volverlos realidad, en la ligereza del juego, de la solidaridad y del sentir y pensar como colectivo.

Bibliografía

Aguilar Camín, Héctor et al. (2012), “El Estado de la Educación”, en Gilberto Guevara Niebla (compilador), *La catástrofe silenciosa*, México, Fondo de Cultura Económica.

Aguirre Beltrán, Gonzalo (1992), *Teoría y Práctica de la Educación Indígena*, México, Fondo de Cultura Económica.

Almeida Barrera, Juan Hiram (2013), “Demodiversidad y construcción de ciudadanías: la experiencia en Cuetzalan, Sierra Norte de Puebla”, tesis de maestría en Desarrollo Rural, México, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

Althusser, Louis (2011), *La filosofía como arma de la Revolución (incluye Los Aparatos Ideológicos del Estado)*, México, Siglo XXI Editores

Anderson, Benedict (1993), *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica.

Antequera Durán, Nelson (2004), *La Educación Indígena en la Sierra Norte de Puebla: un espacio de conflicto*, Tesis de Maestría en Antropología, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Arizpe, Lourdes (1973), *Parentesco y economía en una sociedad nahua: Nican Pehua Zacatipan*, México, Instituto Nacional Indigenista.

Arizpe, Lourdes (1978), “Un cuento y una canción náhuatl de la sierra de Puebla”, en *Estudios de cultura náhuatl*, núm. 13, México, UNAM, pp. 289-299.

Báez, Lourdes (2004), *Nahuas de la Sierra Norte de Puebla*, México, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – México.

Bajtín, Mijaíl (1982), *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI Editores.

Bardolet, Antoni Tort (2001), “Ivan Illich: la desescolarización o la educación sin la escuela”, en Jaume Trilla Bernet (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Barcelona, Grao, pp. 271-296.

Baronnet, Bruno (2011), “Entre el cargo comunitario y el compromiso zapatista. Los promotores de educación autónoma en la zona Selva Tseltal”, en Bruno Baronnet, Mariana Mora Bayo y Richard Stahker-Sholk (coord.), *Luchas “muy otras”: zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, México, UAM-X, CIESAS y UACH, pp.195-235.

Barreiro, Julio (2011), “Educación y concienciación”, en Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI, pp. 09-20.

Bartolomé, Miguel Alberto (2006), *Gente de Costumbre y gente de Razón. Las identidades étnicas en México*, México, Siglo Veintiuno Editores.

Bartolomé, Miguel Alberto (2008), *Procesos Interculturales: antropología política del pluralismo cultural en América Latina*, México, Siglo XXI Editores.

Bartra, Armando, Rosario Cobo y Lorena Paz Paredes (2004), *Tosepan Titataniske: abriendo horizontes. 27 años de historia*. México, Sociedad Cooperativa Agropecuaria Regional Tosepan Titataniske S.C.L y Centro de Formación *Kaltaixpetanilo*yan.

Bartra, Armando (2008), *El hombre de hierro. Los límites sociales y naturales del capital*, México, Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Xochimilco y Editorial Itaca.

Beaucage, Pierre y Taller de Tradición Oral del CEPEC (2012), *Cuerpo, cosmos y medio ambiente entre los nahuas de la Sierra Norte de Puebla. Una aventura en antropología*, México, Plaza y Valdés Editores.

Beaucage, Pierre (2014), “Etnografía y movimientos sociales en la Sierra Nororiental de Puebla (1960-2014)”, Ponencia presentada en el simposio “Movimientos Sociales y perspectivas locales”, en el Coloquio Internacional de Etnografía, Coordinación Nacional de Antropología del INAH, 06 al 10 de octubre.

Bello Domínguez, Juan (2007), *Educación y pueblos excluidos*, México, Miguel Ángel Porrúa.

Berlanga Gallardo, Benjamín (2013), “¿Volver al sujeto? Once ideas para pensar la educación popular como una apuesta radical, de resistencia, para hacer-nos sujetos de la digna rabia”, en *Piragua, Revista latinoamericana y caribeña de Educación y Política*, núm 38, Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe.

Bertely Busquets, María (1998), “Educación indígena del siglo XX en México”, en Pablo Latapí Sarre (coordinador), *Un siglo de educación en México, Tomo II*, México, Fondo de Cultura Económica, Conaculta.

Blackburn, James (1993), *Popular Education in Latin America: Examining the role of ‘outsiders’ in facilitating processes of empowerment at the grassroots*, MPhil dissertation, The Institute of Development Studies at the University of Sussex Brighton.

Bonardi, Christine y Nicolas Roussiau (1999), *Les représentations sociales*, Paris, Dunod.

Bonfil Batalla, Guillermo (1986), “Historias que no son todavía Historia”, en Carlos Pereyra et al., *Historia, ¿para qué?*, México, Siglo Veintiuno editores, pp. 227-245.

Bórquez Bustos, Rodolfo (2006), *Pedagogía Crítica*, México, Trillas.

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (1995), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamara.

Bourdieu, Pierre (1980), *Le sens pratique*, Paris, Les Editions de Minuit.

Brading, David (1997), *Los orígenes del nacionalismo mexicano*, México, ERA.

Castillo Hernández, Mario Alberto (2006), "El estudio de las actitudes lingüísticas en el contexto sociocultural: el caso del mexicano de Cuetzalan", en *Anales de Antropología*, vol. 40, núm. 1, pp. 283-317.

Castillo Hernández, Mario Alberto (2007), *Mismo mexicano pero diferente idioma: identidades y actitudes lingüísticas en los maseualmej de Cuetzalan*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Castoriadis, Cornelius (2013), *La institución imaginaria de la sociedad*, México, Tusquets.

Claros, Luis (2011), *Colonialidad y violencias cognitivas. Ensayos político-epistemológicos*, La Paz, Muela del Diablo Ediciones.

Díaz-Polanco, Héctor y Consuelo Sánchez (2002), *México diverso: el debate por la autonomía*, México, Siglo XXI Editores.

Diego Quintana, Roberto (2003), *Lucha agraria y mercado de tierras en Telolotla, en la Sierra Norte de Puebla*, México, Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco.

Dietz, Gunther (1999), "Indigenismo y educación diferencial en México: balance de medio siglo de políticas educativas en la región purhépecha", en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 21, vol. 1, núm. 1-3, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, pp. 35-60.

Dussel, Enrique (2000), "El reto actual de la ética: detener el proceso destructivo de la vida", en Heinz Dieterich, *Fin del capitalismo global. El nuevo proceso histórico*, La Habana, Editorial Ciencias Sociales, pp. 197-207.

Durkheim, Émile (2009), *Educación y Sociología*, México, Colofón.

Durkheim, Émile (2011), *La educación moral*, México, Colofón.

Echeverría, Bolívar (2013), *La modernidad de lo barroco*, México, Ediciones Era.

Estrada Ochoa, Adriana C. (2010), "Dialogismo y entidades en el mundo nahua", en *Estudios Mesoamericanos*, Nueva Época, 9, julio-diciembre, pp. 17-34.

Fanon, Frantz (1952), *Peau noire, masques blancs*, Paris, Éditions du Seuil.

Fanon, Frantz (2012), *Los condenados de la tierra*, México, Fondo de Cultura Económica.

Ferreiro, Emilia (1997), *Alfabetización. Teoría y Práctica*, México, Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo (1972), *Sobre la Acción Cultural*, Santiago de Chile, Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria.

Freire, Paulo (1997), *Política y educación*, México, Siglo veintiuno.

Freire, Paulo (2008), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.

Freire, Paulo (2011), *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI.

Gadotti, Moacir (2003), *História das Idéias Pedagógicas*, São Paulo, Editora Ática.

Garibay Orozco, Claudio (2010). "Paisajes de acumulación minera por desposesión campesina en el México actual", en Gian Carlo Delgado (coord.), *Ecología política de la minería en América Latina. Colección: El Mundo actual*. México, UNAM. pp. 133-181.

Gasparello, Giovanna (2009), "Introducción", en Giovanna Gasparello y Jaime Quintana Guerrero (coord.), *Otras Geografías: experiencias de autonomías indígenas en México*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, pp.23-29

Geertz, Clifford (2005), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Editorial Gedisa.

Giroux, Henry A. (2004), *Teoría y Resistencia en Educación: una pedagogía para la oposición*, México, Siglo XXI Editores.

González Álvarez, Aldegundo, Guadalupe García, Margarita de la Calleja y Violeta Francisco Ramírez (2013), "La unión de cooperativas Tosepan (Cuetzalan, Puebla), una organización campesina indígena con pasado y futuro", en Cristina Oehmichen Bazán, Marie France Labrecque y Carole Lévesque (coord.), *Cahiers Dialog Recueil de textes. Peuples autochtones et développement. De quoi parle-t-on au juste?*, Montréal, núm. 2013-01, pp. 67-84.

González Álvarez, Aldegundo (2012), "Donde las piedras suenan", en Oscar Gutiérrez González y María del Coral Morales Espinosa, *Piedras que suenan. Tetsijtsilin: 30 aniversario*, México, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, pp. 64-67.

Goodman, Paul (1976), *La deseducación obligatoria*, Barcelona, Fontanella.

Gramsci, Antonio (2007), *La alternativa pedagógica*, México, Distribuciones Fontamara.

Greaves L., Cecilia (s/f), "El Plan de Once Años, nueva alternativa ante el rezago educativo".

Gruzinski, Serge (2007), *El pensamiento mestizo. Cultura amerindia y civilización del Renacimiento*, Barcelona, Paidós Ibérica.

Guevara Niebla, Gilberto et al. (2012), "Un diagnóstico global", en Gilberto Guevara Niebla (compilador), *La catástrofe silenciosa*, México, Fondo de Cultura Económica.

Gutierrez Martinez, Daniel (2007), "Reproducción social y desigualdad en la educación indígena en México, en *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 14, núm. 44, UAEM, pp. 125-154.

Hall, Stuart (1997), "The spectacle of the 'other'", en Stuart Hall (ed.), *Representation: cultural representations and signifying practices*, Londres, Sage Publications.

Hamel, Rainer Enrique et al. (2004), « ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, pp. 83-107.

Haraway, D.J. (1995), *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*, Madrid, Cátedra.

Hernández García, Milton Gabriel (2012), *Historia contemporánea del movimiento indígena en la Sierra Norte de Puebla*, México, Ediciones Navarra.

Hernández Navarro, Luis (2009), "Movimiento indígena: autonomía y representación política", en Giovanna Gasparello y Jaime Quintana Guerrero (coord.), *Otras Geografías: experiencias de autonomía indígenas en México*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, pp.31-53.

Illich, Iván (1974), *La sociedad desescolarizada*, Barcelona, Barral Editores.

Jodelet, Denise (1986), "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en Serge Moscovici, *Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós. pp. 469-494.

Jodelet, Denise (1991), "Représentation sociale", en *Gran Dictionnaire de la psychologie*, Paris, Larousse.

Kaltmeier, Olaf y Sarah Corona Berkin (2012), "Introducción. En diálogo: metodologías horizontales en Ciencias Sociales", en Sarah Corona Berkin y Olaf Kaltmeier (coord.), *En diálogo: metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*, Barcelona, Gedisa, pp. 04-13.

Kohn, Hans (1984), *Historia del Nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica.

Lara González, Everardo y Sgreccia, Natalia (2010), "Nepohualtzitzin: un modelo matemático de cualidad", en *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, vol. 3, núm. 2, pp. 24-54.

Latapí Sarre, Pablo (1998), "I. Un Siglo de educación nacional: una sistematización", en Pablo Latapí Sarre (comp.), *Un siglo de educación en México, Tomo I*, México, Fondo de Cultura Económica, Conaculta.

Levinas, Emmanuel (2013), *Humanismo del otro hombre*, México, Siglo XXI Editores.

Levi-Strauss, Claude (1961), *Race et histoire*, Paris, Éditions Gonthier y UNESCO.

López Bárcenas, Francisco (2009), *Autonomías y derechos indígenas en México*, México, mc editores.

López Mar, Alonso (1996), "La SEP y la educación para los indígenas", en *Encuentro Latinoamericano de Innovaciones Educativas en el Medio Rural. Memoria*, México, Consejo Nacional de Fomento Educativo, pp. 295-305.

López y Rivas, Gilberto (2004), *Autonomías. Democracia o Contrainsurgencia*, México, Ediciones Era.

Mallon, Florencia (1992), "Entre la utopía y la marginalidad: comunidades indígenas y culturas políticas en México y los Andes, 1780-1990", en *Historia Mexicana*, vol. 42, núm. 2, El Colégio de México, pp. 473-504.

Manacorda, Mario (2007), "Introducción", en Antonio Gramsci, *La alternativa pedagógica*, México, Distribuciones Fontamara, pp. 07-41.

Marimán Quemenado, Pablo et al. (2006), *¡...Escucha, winka...! Cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro*, Santiago, LOM Ediciones.

Martínez della Rocca, Salvador (2010), *Estado, Educación y Hegemonía en México*, México, Miguel Ángel Porrúa.

Mayer, Frederick (1976), *História do pensamento educacional*, Rio de Janeiro, Zahir.

McLaren, Peter (2001), *Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*, México, Siglo XXI.

Mejía Flores, Susana (2010), "Resistencia y Acción Colectiva de las mujeres nahuas de Cuetzalan: ¿Construcción de un Feminismo indígena?", tesis de doctorado en Desarrollo Rural, México, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

Meneses Morales, Ernesto (1986), *Tendencias educativas oficiales en México*, México, Centro de Estudios Educativos.

Meza Velarde, Alejandra (2013), "Maseuales y coyomes de Cuetzalan. Respuesta social: construcción de procesos de defensa del territorio", en Carlos Rodríguez y ramses Cruz (coords.), *México Bárbaro del siglo XXI*, México, UAM-Xochimilco y UAS, pp. 141-154.

Mignolo, Walter y Madina Tlastanova (2006), "Habitar los dos lados de la frontera/teorizar en el cuerpo de esa experiencia", disponible en http://www.redkatatay.org/sitio/talleres/mignolo_frontera.pdf

Mignolo, Walter (2007), *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*, Barcelona, Gedisa.

Montes Oca, Laura (2001), *Imaginario identitario en el discurso educativo oficial mexicano. La estereotipia del "otro indígena"*, Tesis de Licenciatura en Etnología, México, Escuela Nacional de Antropología e Historia.

Morales Garza, Sofíaleticia (1998), "La educación indígena, especial e inicial: de 'modelos complementarios' a estrategias claves para reivindicar la igualdad en la diferencia", en Pablo Latapí Sarre (coordinador), *Un siglo de educación en México, Tomo II*, México, Fondo de Cultura Económica, Conaculta.

Nahuelpán, Héctor (2013), "El lugar del 'indio' en la investigación social. Reflexiones en torno a un debate político y epistémico aún pendiente", *Revista Austral de Ciencias Sociales*, núm. 24, pp. 71-91.

Navarro Solares, Fernanda (2014), "La educación autónoma zapatista. Una panorámica del ¡Ya Basta! a la Escuelita de la Libertad", en Enrique Ávila Carillo et al., *Educación, Rebeldía y Resistencia*, México, Ediciones ¡Uníos!, pp. 115-134.

Núñez Patiño, Kathia (2013), "Conocimiento, conciencia y práctica: aprendizajes en la educación autónoma zapatista", en *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, núm. 73, año 26, septiembre-diciembre, pp. 81-92.

O'Gorman, Edmundo (2014), *La invención de América*, México, Fondo de Cultura Económica.

Olmos, Gabriela (2010), *Con los ojos cerrados. Sueños de los niños indígenas*, México, Artes de Mexico.

Paoli, Antonio (2003), *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco.

Podestá Siri, Rossana y niños y niñas nahuas (2011), *Mi Pueblo en Fotografías. El mundo de las niñas y niños nahuas de México a través de sus propias imágenes y palabras*, México, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades.

Portelli, Hugues (1975), *Gramsci y el Bloque Histórico*, México, Siglo Veintiuno.

Quijada, Mónica (2000), "El paradigma de la homogeneidad", en Mónica Quijada et al, *Homogeneidad y Nación con un estudio de caso: Argentina siglos XIX y XX*, Madrid, CSIC, pp. 15-55.

Quijano, Aníbal (2000), "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, pp. 201-245.

Quijano, Aníbal (2007), "Colonialidad del poder y clasificación social", en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (comp.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, pp. 93-126.

Ramírez Castañeda, Elisa (2006), *La educación indígena en México*, México, Programa Universitario México Nación Multicultural, Universidad Nacional Autónoma de México.

Reimer, Everett (1970), *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*, Barcelona, Barral.

Reynoso Rábago, Alfonso (1988), *Educación, revalorización cultural y etnodesarrollo. Interpretación de una experiencia en tres comunidades indias de México*, Tesis presentada a la Facultad de Estudios Superiores de la Universidad de Montréal para la obtención del grado de Maestro en Antropología.

Romero Murguía, María Elena (2007), "El *Nepoualtzitzin*. El ábaco prehispánico y su sistema de cómputo.", Disponible en: http://www.researchgate.net/publication/255682173_art_nepoualtzitzin

Rousseau, Jean Jacques (1968), *Emílio ou da educação*, São Paulo, Difusão Européia do Livro.

Said, Edward (2010), *Orientalismo*, México, Debolsillo.

Salete Caldart, Roseli (2002), *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, Petrópolis, Vozes.

Sánchez Albarrán, Armando (2014), "Autonomía y ciudadanía de frente al *Convenio 169 de la OIT*", en Durand Alcántara, Carlos Humberto, *Derechos Humanos... entre lo real y lo posible. Tomo I*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, pp. 195-216.

Santos, Boaventura de Sousa (2003), *La caída del Angelus Novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*, Bogotá, ILSA.

Sartori, Giovanni (2012), *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, México, Editorial Taurus.

Schmelkes, Sylvia et al. (1997), *La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso*, México, Fondo de Cultura Económica.

Schmelkes, Sylvia (2013), "Educación y pueblos indígenas: problemas de mediación", en *Realidad, Datos y Espacio. Revista Internacional de Estadística y Geografía*, vol. 4, núm. 1, enero-abril, México, INEGI.

Spencer, Herbert (1886), *Educação intelectual, moral e physica*, Porto, Alcino Aranha & Cia.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2003), "¿Puede hablar el subalterno?", en *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 39, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, pp. 279-364.

Stavenhagen, Rodolfo (1985), *Sociología y Subdesarrollo*, México, Editorial Nuestro Tiempo.

Stoletov, Vsevolod (1970), "La Educación. Clave de la transformación de la sociedad", en *1870-1970. Lenin y la educación, la ciencia, la cultura*, UNESCO, El Correo, año XXIII, julio, pp. 12-15.

Stresser-Péan, Claude (2003), “Un cuento y cuatro rezos de los nahuas de la región de Cuetzalan, Puebla”, en *Estudios de Cultura Náhuatl*, vol. 34, pp. 421-441.

Svampa, Maristela (2012), “Extractivismo neodesarrollista y movimientos sociales. ¿Un giro ecoterritorial hacia nuevas alternativas?” en Miriam Lang y Dunia Makrani (comp.), *Más allá del Desarrollo. Grupo Permanente de Trabajo sobre Alternativas al Desarrollo*. México, Ediciones Abya Yala y Fundación Rosa Luxemburg, pp. 185-216.

Taller de Tradición Oral del CEPEC (2009a), *Tejuan tikintenkakiliaj in Toueyitatajuan – Les oímos contar a nuestros abuelos*, Puebla, Fundación para la Libertad de Expresión, BUAP y Editorial Bosque de Letras.

Taller de Tradición Oral del CEPEC (2009b), *Maseual Sanilmej. Cuentos Indígenas de la Región de San Miguel Tzinacapan, Puebla*, Puebla, Fundación para la Libertad de Expresión, BUAP y Editorial Bosque de Letras.

Tassinari, Antonella Maria Imperatriz (2001), “Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação”, en Aracy Lopes da Silva y Mariana Kawall Leal Ferreira, *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*, São Paulo, Global Editora, pp. 44-70.

Touraine, Alain (2001), *¿Podremos Vivir Juntos?: Iguales y diferentes*, México, Fondo de Cultura Económica.

Trevijano, Pedro (2013), “Lenin y la educación”, disponible en: <http://www.religionenlibertad.com/lenin-y-la-educacion-28786.htm>, acceso en 21/11/2014.

Valence, Aline (2010), *Les représentations sociales*, Bruxelles, Groupe De Boeck.

Vélez Cervantes, Jorge (1996), “El nahualismo y los *tapahtiani/nahualmej* de Cuetzalan, Sierra Norte de Puebla”, en *Alteridades*, vol. 6, núm. 12, pp. 33-38.

Vera Herrera, Ramón (2012), “La construcción colectiva del saber”, en Gustavo Esteva, *Repensar el mundo con Iván Illich*, México, Taller Editorial la el Mago, reproducido en Cuadernos para la imaginación 2/#, El servicio educación y la institución escuela. Defensa del aprendizaje autónomo, El Rebozo Palapa Editorial.

Vidal, Lux Boelitz (2001), “O mapeamento simbólico das cores na sociedade indígena Kayapó-Xikrin do sudeste do Pará”, en Aracy Lopes da Silva y Mariana Kawall Leal Ferreira, *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*, São Paulo, Global Editora, pp. 209-220.

Vieyra, Jaime (1999), “Tres perspectivas sobre el pluralismo cultural en México (Vasconcelos, León Portilla, Bonfil Batalla)”, en Ursula Klesing-Rempel (comp.) y Astrid Knoop (coord.), *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, México, Plaza y Valdés, pp. 48-70.

Villoro, Luis (1979), *Los grandes momentos del indigenismo en México*, México, Casa Chata.

Walsh, Catherine (2013), “Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos”, en Catherine Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales: prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*, Quito, Ediciones Abya-Yala, pp. 23-68.

Williams, Raymond (1994), *Sociología de la cultura*, Barcelona, Paidós.

Zamora Islas, Eliseo (2009), *Maseualtajtol Nemachtilon. Estudio de la Gramática Nahuatl de la Sierra Norte de Puebla*, Cuetzalan, Telesecundaria Tetsijtsilin.

Zibechi, Raúl (2013), “Los movimientos sociales como espacios educativos”, en Iván Illich, Gustavo Esteva, Madhu Prakash, Dana Stuchul y Raúl Zibechi, *Aprendizaje en movimiento. Rutas hacia la liberalización de la pedagogía*, Oaxaca, Colectivo el Rebozo, Palapa Editorial.

Entrevistas y Testimonios

Aguilar Ayon, Álvaro (2013), Presidente del Consejo Administrativo de la Cooperativa de Ahorro y Crédito, Tosepantomin, Cuetzalan, Puebla, entrevista concedida a Lucas da Costa Maciel, 26 de noviembre.

Albores, María Luisa (2013), Directora de la Secundaria de la Tosepan Kalnemachtiloyan, Cuetzalan, Puebla, entrevista concedida a Lucas da Costa Maciel, 26 de noviembre.