

LA TRANSFORMACIÓN DE LAS PERSPECTIVAS DE VARIAS GENERACIONES DE POBLADORES DE UNA COMUNIDAD INDÍGENA ANTE EL ESTABLECIMIENTO DE LAS INSTITUCIONES ESCOLARES EN SU POBLADO

VERÓNICA MEDRANO CAMACHO

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

RESUMEN: Esta ponencia contiene los resultados de una investigación de doctorado sobre los procesos de negociación y los conflictos referidos al establecimiento y operación de las escuelas primarias, la secundaria y el bachillerato —ninguna de ellas del modelo intercultural— en una comunidad indígena, de acuerdo con los relatos de 14 pobladores nacidos entre 1933 y 1985, quienes a través de sus narraciones muestran el lugar que van adquiriendo las escuelas de los diferentes niveles educativos en su vida, la de su familia y en su comunidad. Los resultados dan cuenta

de cómo los habitantes de distintas generaciones fueron involucrándose en la construcción y permanencia de las instituciones educativas en el poblado y cómo su perspectiva sobre la escolaridad se transforma en la medida en que identifican que las instituciones —los conocimientos y las herramientas que proporcionan— pueden contribuir, con una adecuada mediación, al fortalecimiento y desarrollo de su comunidad.

PALABRAS CLAVE: Interculturalidad, Escolarización y Desarrollo comunitario

Introducción

El estudio que se presenta se desprende de la tesis de doctorado *La interculturalidad como eje para la construcción regional, el análisis de la educación y el desarrollo político en Hueyapan* sustentada en el 2009, de la cual se retoman los resultados ligados a uno de sus objetivos, en el que se contempló elaborar un análisis y reflexión sobre el desarrollo, la influencia y el lugar que han ocupado las instituciones escolares en la vida cotidiana de las personas, su comunidad y en el marco de sus relaciones interculturales.

El estudio se llevó a cabo en Hueyapan, una comunidad nahua del noreste del estado de Morelos y cercana al volcán Popocatepetl, ubicada en el municipio de Tetela del Volcán, colindante con el Estado de México y Puebla. En este lugar, como en muchos otros, los

habitantes han logrado conservar prácticas, creencias, conocimientos, usos y costumbres con raíces indígenas, gracias a su capacidad para apropiarse, resistir e innovar a partir del intercambio cultural con los grupos de población que conviven en un entorno geográfico próximo, así como con diversas agencias e instituciones gubernamentales, articulando su vida cotidiana y comunitaria a los procesos de transformación social, económica y política de la región donde se asientan.

Marco teórico y metodológico

El marco para la investigación proviene del enfoque intercultural, ya que a través de éste se pretende valorar y articular las diversas perspectivas de manera positiva y creativa de modo que, la interpretación que se desarrolla, parte de estudiar a las interacciones sociales entre grupos culturalmente diversos respecto a los procesos de resistencia, apropiación e innovación, en los cuales sus conocimientos y prácticas se articulan y son valorados. La premisa de este análisis se basa en que, aun cuando estas relaciones se presentan en un marco de dominantes-dominados, no implican la sujeción completa (Cfr. Bonfil, 1993 y Giménez, 2001). De modo tal que en las culturas indígenas actuales se pueden distinguir ideas, creencias y configuraciones del mundo que han sido construidas, negociadas, discriminadas o impuestas en relación con otras culturas y grupos sociales; pero que, a pesar de las influencias y transformaciones, logran distinguirse continuidades (Cfr. Warman, 2003 y Arizpe, 2004). De este modo se entiende que la cultura se hace presente, se aprende y se conoce en la interacción con los otros y se construye de acuerdo con ciertas necesidades, intereses y experiencias que van nutriendo a los sujetos en su trayectoria personal.

El análisis que se realiza de los relatos se enfoca en las relaciones interpersonales de los interlocutores con sus familias y con las instituciones escolares, así como sobre las relaciones grupales o la perspectiva de la comunidad respecto al asentamiento de las escuelas, en tanto se espera que éstas puedan contribuir a la mejora y el desarrollo social (es necesario señalar que ninguna de las escuelas respondía o responde a un modelo intercultural). Se observa también que las trayectorias escolares, dan cuenta de cómo los intercambios pueden ser tanto positivos como negativos, dependiendo de las experiencias, actitudes y disposiciones individuales; dichos intercambios reflejan la confianza que depositan en las instituciones, en tanto agencias de transformación que dotan a los habitantes de herramientas y conocimientos que pueden ser capitalizados. Los relatos reflejan dos

lecturas del sincretismo cultural: visto como alienación por las generaciones más viejas o visto como enriquecimiento por las generaciones más jóvenes (Cfr. Albó, s/f, p. 7). Sin embargo, ambas miradas se anclan en una lógica que dicta: *las escuelas representan opciones*. Desde el enfoque intercultural, se agrega: *de quienes asisten a ellas depende la mediación para convertirlas en espacios que contribuyan al fortalecimiento de la comunidad*.

Establecimiento de las instituciones educativas en Hueyapan

Los primeros esfuerzos educativos de los que se tiene conocimiento en el poblado comenzaron en 1870, cuando los esfuerzos educativos fueron impulsados por un originario del lugar que aprendió a leer y escribir con la ayuda del párroco del pueblo (Zamarrón, 2000). Debido a las condiciones geográficas de la región, la poca presencia de las autoridades y una incipiente influencia de las haciendas en la comunidad, se entiende que el interés por la educación fuera impulsado por los mismos pobladores y los grupos religiosos, los cuales se centraron en la enseñanza de los conocimientos básicos: lectura, escritura y aritmética.

A principios de la década de 1900 empiezan a llegar a Hueyapan maestros de otras comunidades, en el marco en el cual Justo Sierra, como Secretario de Instrucción Pública, apoyaba la idea de que la integración del país requería cambiar la mentalidad del indígena a través de la escuela (Loyo, 2006, p. 361). Para 1919 los habitantes decidieron tomar en sus manos la organización de las instituciones escolares (Friedlander, 1977, p. 186). Paradójicamente, el pueblo se encargaba así, junto con la educación, de la aplicación de las políticas integracionistas dictadas desde la Secretaría.

De acuerdo con Friedlander (1977), para la década de 1930 la escuela primaria de Hueyapan era de organización completa; sin embargo, varios de los interlocutores que asistieron a ella tanto a finales de los años cuarenta como a principios de los sesentas, señalaban que las escuelas de sus barrios llegaban hasta cuarto grado de primaria y que los que querían continuar sus estudios se tenían que desplazar ya sea a la cabecera municipal o a Cuautla, la ciudad más cercana. En el mejor de los casos, indicaban que las escuelas eran multigrado.

De 1932 datan algunos reportes elaborados por alumnos de la Normal de Oaxtepec que visitaron Hueyapan en una expedición con fines formativos. En estos reportes los norma-

listas mencionan a la pobreza, el alcoholismo y el uso de la lengua indígena asociados con el atraso y la ignorancia de los pueblos, señalándolos como algunos de los problemas que debían ser enfrentados y transformados desde la escuela rural (Martínez Moctezuma, 2006, p. 281). Las apreciaciones de los estudiantes mostraban sus prejuicios respecto a la *naturaleza* indígena y se adecuaban al marco discursivo político, cultural y social que dictaba el currículo escolar en una época de arraigadas ideas asimilacionistas.

En la década de los cuarenta llegan los primeros maestros foráneos que sólo hablaban español y no les permitían a los estudiantes utilizar su lengua materna; aunque también existían misiones culturales a cargo de los mismos habitantes. A partir de esta época se encuentran rastros de una educación basada en el ideal integracionista, posibilitada por docentes que se ocupaban de vigilar, dentro y fuera de las aulas, los preceptos políticos acerca de lo indígena, relegando a los espacios cotidianos íntimos las manifestaciones culturales originarias.

A la educación impartida de 1940 a 1958 se le caracterizó por consolidar el proyecto de unidad nacional que comenzó en la era del presidente Cárdenas; se distingue por la industrialización del país y el incremento progresivo de la población urbana. De ahí que el impulso educativo estuviera dirigido a este sector de la población, dejando de lado la atención a la educación rural, indígena y urbano marginal (Olivera, 2007). El aislamiento geográfico de Hueyapan y la ocupación de los pobladores, principalmente campesinos, contribuiría a dejarlos fuera de dicho proyecto. En este periodo se empiezan a entrelazar las experiencias de escolarización de los habitantes entrevistados.

La escuela primaria o la misión cultural significó el manejo de la lectura, escritura y conocimientos básicos de aritmética; lo necesario para poder desempeñar sus actividades como vendedoras ambulantes, artesanas, campesinos; sin contar con la primaria completa, a veces encargándose de quehaceres domésticos que sus abuelos o padres condicionaban frente a su asistencia a la escuela; a veces decidiendo por sí mismos, dejar la escuela; coincidiendo, sin embargo en el deseo de que todos sus hijos e hijas fueran a la escuela, lo que en algunos casos orilló a las mujeres a enfrentar “la vida”, trabajando para poder asegurar con esos recursos extras la asistencia escolar de sus hijos e hijas. Destaca Doña Uvalda, que a los 50 años asiste como oyente al bachillerato:

Al quedar huérfana desde niña y al cuidado de su padrastro, no tuvo ningún apoyo para continuar sus estudios. La obligaron a casarse a los trece años. La sacaron de la escuela,

casi para entregarla a su esposo. Ella recuerda: *El día que me despedí, dejé mis libros y lloré mucho porque sentía que no iba yo a volver. Lloré, lloré bastante por dejar algo. Fui y regresé otra vez, porque no lo creía, y lo único que tengo de esa época es la boleta de calificaciones, nueves y dieces. Me dijo la profesora que iba a necesitar mis libros y me dio tanta tristeza que decía “nooo, nooo que me los devuelvan”; lloré mucho jajajaja y sí, me los devolvió, le digo lloré mucho. Lloré mucho de que no me diera la boleta, lloré mucho de que no me acepten en la escuela. Hoy ya no, ya me siento bien*

Fue hasta principios de los años ochenta cuando se integró un patronato formado por padres de familia que promovieron la creación de una secundaria en la comunidad. En sus inicios, la secundaria fue alojada en la Ayudantía municipal de Hueyapan, donde se utilizaba la planta baja como salones; además de ocuparse una casa cercana a ella. Para satisfacer la demanda de espacio, también habilitaron un salón en las oficinas del Comisariado Ejidal.

Al patronato creado, pronto se sumó el esfuerzo del director de la secundaria. En este proceso, los maestros tenían que cumplir con la práctica educativa en sus aulas y en las visitas casa por casa convenciendo a las familias para que mandaran a sus hijos e hijas a la secundaria; así mismo, el director se involucraba en la construcción del edificio, ostentando un papel de gestor. Ayudaba a visitar a las familias, ir a la SEP y convencer a las autoridades. Mario, quien fuera electo en 2006 como presidente municipal de Tetela del Volcán, recuerda que la gente del pueblo decía refiriéndose a la secundaria: *¿Para qué están construyendo esa escuela si no sirve? Entonces digo, si no sirve, pues están ya los resultados, el primer presidente municipal [originario de Hueyapan] es de la primera generación de la secundaria.*

Después de la llegada del nivel de educación secundaria, tuvieron que pasar más de 20 años para que en Hueyapan se instalara un bachillerato. Hasta el 2004, los jóvenes que querían continuar sus estudios tenían que trasladarse forzosamente a la cabecera de su municipio o más lejos aún. El ex Ayudante municipal de Hueyapan, está orgulloso de todo lo que logró en su gestión. Destaca dos actividades, primero, la reforestación de los bosques dañados por los talamontes y, segundo, la obra más importante de sus negociaciones, la ampliación de las instalaciones de la ayudantía municipal, que esperaba *pegara* como propuesta entre la población, pues involucraba la apertura —utilizando las oficinas como aulas— de algo que se había venido tramitando desde hacía ocho años, una escuela preparatoria.

La educación y el desarrollo social

Tratar de responder cuál es el valor de las instituciones escolares en una comunidad indígena es complejo. Reconstruyendo las trayectorias escolares de los habitantes se observa que el valor que la escuela ha tenido en la comunidad se ha ido transformando de generación en generación. Los conflictos y resistencias que se reviven a la llegada de, primero, las escuelas primarias, después la secundaria y, finalmente, el bachillerato, se han basado en el argumento de que los conocimientos obtenidos en cada nivel, no sólo no corresponden con las necesidades apremiantes de las familias, sino que afectan su cultura y su organización; debido a ello, los beneficios que pudieran obtenerse mediante la escolarización parecen inciertos y, en todo caso, desiguales respecto a sus costos.

Sin embargo, los relatos muestran también las relaciones interculturales latentes, poniendo al descubierto cómo las personas, las familias y la comunidad, generación tras generación, van apropiándose de las escuelas, apostando a los conocimientos que en ellas se imparten y al uso creativo que pueden hacer a partir de lo que ofrecen las instituciones, unos lo llaman desarrollo, otros cambio de mentalidad, aunque el principio fundamental está puesto en la forma de relacionarse entre sí y con los otros, lo que esperan, mejore su vida y su comunidad.

Cada uno de los interlocutores va ayudando a reflexionar sobre dónde radica el valor de la escolarización: en el saber por sí mismo, en los conocimientos y habilidades para realizar actividades laborales, en la construcción de su proyecto de vida, pero también en la construcción y reinención del proyecto comunitario, en el mejoramiento de la interacción con las instituciones gubernamentales mediante la obtención de cargos públicos; en general, en la capacidad de las personas para poder interactuar en diferentes contextos, lo que las beneficia a ellas y a su comunidad.

Haciendo un recuento, la generación de los años cuarentas se enfrentó a dos situaciones particulares: la limitada oferta educativa en el poblado y el poco apoyo que las familias otorgaban para que sus hijos acudieran a la escuela, más allá de los primeros grados. Sin embargo, en retrospectiva los interlocutores señalan, en todos los casos, haber logrado obtener conocimientos útiles para su vida cotidiana y laboral, tales como leer, escribir y las operaciones básicas de las matemáticas. De modo tal, que la mayoría mostraban interés en que sus hijos e hijas asistieran a la educación básica. Sin embargo, respecto al bachillerato se observa que son los mismos estudiantes, los de las generaciones más

jóvenes, quienes se ocupan de construir sus oportunidades para obtener educación media superior.

Los relatos dan cuenta de cómo las características personales inciden en la asistencia escolar de los miembros de las familias, desde el coraje que lleva a las madres a trabajar para apoyar la educación de sus hijos, la impotencia que genera no haber enfrentado de mejor manera *la vida* para darles estudios, hasta los acuerdos de apoyo entre hermanos para avanzar en sus objetivos educativos, así como asumir personalmente los gastos de su educación.

Entre más jóvenes son las generaciones, se percibe un mayor cambio de actitud respecto a la asistencia escolar. Del rechazo y obstaculización, los padres de familia se fueron convirtiendo en promotores, primero de la educación primaria y, posteriormente, de la secundaria. Sin embargo, hasta el momento en que se llevó a cabo el estudio, todavía se observaban resistencias al bachillerato, aunque con la mediación de los jóvenes y de las autoridades, que veían en esta institución una oportunidad para el desarrollo de la comunidad, se mostraba una paulatina aceptación.

Las decisiones que la comunidad tome y la confianza que deposite en sus autoridades y sus estudiantes son fundamentales. De unos depende la posibilidad de aprovechar los programas sociales o las acciones de desarrollo impulsadas externamente para el poblado; en los otros, los jóvenes con mayor escolarización, están depositadas las esperanzas de un Hueyapan transformado, pero dueño de costumbres arraigadas. La influencia reconocida de las instituciones escolares, los cambios promovidos a través de ellas, se ligan a un proyecto de vida y un proyecto de comunidad del cual se espera el mantenimiento de los lazos solidarios entre los habitantes, cohesión comunitaria que se traduce en el mantenimiento de su identidad, pero que no está fundamentada en el rechazo a lo externo.

Así, los cambios de mentalidad esperados son aquellos que tienen base en sus costumbres y tradiciones. Si bien ninguna escuela se encuentra oficialmente organizada desde el modelo intercultural, las personas y la comunidad ponen el marco y, de manera latente, articulan las diferentes perspectivas, innovan y crean. La interculturalidad presente se encuentra en el futuro comunitario que construyen con la participación de todos, organizándose según sus usos; por eso la percepción de sus autoridades, así como de los pobladores, respecto de sus escuelas es fundamental para su mantenimiento y transfor-

mación: las percepciones cambian a medida que las escuelas cambian, a medida que las escuelas demuestran que sirven para algo, que sirven a la comunidad.

Referencias bibliográficas

- Albó, Xavier. (s/f). *Interculturalidad y formación política para América Latina*. 10p. Encontrado el 20 de febrero de 2010 en: <http://www.uca.edu.sv/publica/cidai/INTERCULTURALIDAD-Xavier-Albo.pdf>
- Arizpe, Lourdes (coord.). (2004). *Los retos culturales de México*. México: Miguel Ángel Porrúa, CRIM-UNAM y Cámara de diputados LIX Legislatura.
- Bonfil, Guillermo. (1993). Implicaciones éticas del sistema de control cultural. En: León Olivé (compilador), *Ética y diversidad cultural*. México: UNAM y Fondo de Cultura Económica: 195-204.
- Friedlander, Judith. (1977). *Ser indio en Hueyapan*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Giménez, Carlos. (2001). Cómo entender la interculturalidad. En: *Educación Intercultural*. Cuadernos pedagógicos no. 5. Guatemala: Ministerio de Educación.
- Loyo, Engracia. (2006). La educación de los indígenas. Polémica en torno de la ley de escuelas de instrucción rudimentaria (1911-1917). En: Margarita Moreno-Bonett y Ma. del Refugio González (coord.). *La génesis de los derechos humanos en México*. México: IJ-UNAM, 359-376. En línea: <www.bibliojuridica.org/libros/5/2289/24.pdf>
- Martínez Moctezuma, Lucía. (2006). Educando en las regiones: formación de profesores y prácticas educativas en el estado de Morelos, 1926-1934. En: Lucía Martínez y Antonio Padilla (coord.), *Miradas a la historia regional de la educación*. D.F., México: UAEM, CONACYT y Miguel Ángel Porrúa: 255-283.
- Olivera Campiran, Marciela. (2007). Evolución histórica de la educación básica a través de los proyectos nacionales: 1921-1999. En: *Diccionario de Historia de la Educación en México*. México: Proyecto CONACYT. En línea: <[//biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_6.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_6.htm)> Visitado el 3 de abril de 2007.
- Warman, Arturo. (2003). *Los indios mexicanos en el umbral del milenio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zamarrón de León, Norma. (2000). Así se escribió este libro. En: *Había una vez. Oyiya sepa*. Cuernavaca, Morelos: CONACULTA, Instituto de Cultura de Morelos, Dirección General de Culturas Populares.