

IMAGINARIOS SOCIALES SOBRE LA PRIMARIA INDÍGENA EN PUEBLA

Un estudio desde las elecciones escolares de los padres de familia

VELIA TORRES CORONA

Resumen:

Este artículo presenta los principales resultados de una investigación realizada durante 2012 en San Bernardino Chalchihuapan, Junta Auxiliar del municipio de Ocoyucan (Puebla, México); el objetivo general fue analizar —a través del enfoque etnográfico como base metodológica y el imaginario social como uno de los asideros teóricos— los elementos involucrados en la elección escolar de los padres de familia de una primaria indígena y la construcción de los imaginarios sociales de ésta. Entre los hallazgos se encuentra la interrelación de la elección escolar con aspectos del contexto socioeconómico, lingüístico y político-religioso de la Junta; puntos que configuran una doble imagen de la institución. Dichos resultados problematizan la mirada sobre la escuela indígena al mostrarla configurada y atravesada por el contexto y diversos sujetos.

Abstract:

This article presents the principal results of research completed in 2012 in San Bernardino Chalchihuapan in the municipality of Ocoyucan (in the state of Puebla, Mexico). The study's general objective was to analyze—through the ethnographic focus as a methodological basis and the social imaginary as a theoretical foundation—the elements involved in parents' school selection and the construction of related social imaginaries. The findings include the interrelation of school selection with aspects of the socioeconomic, linguistic, and political/religious context of the town; points that configure a double image of the institution. Such results complicate the view of the indigenous school by showing it configured and penetrated by the context and various individuals.

Palabras clave: educación indígena, educación básica, elección de escuela, padres de familia, percepción, México.

Keywords: indigenous education, elementary education, selection of school, parents, perception, Mexico.

Velia Torres Corona es profesora-investigadora en el Colegio de Lingüística y Literatura Hispánica, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Av. Juan de Palafox y Mendoza núm. 229, Centro Histórico, 72000, Puebla, Puebla, México. CE: velia.torres@gmail.com

Introducción

A lo largo de la historia mexicana del siglo XX, la educación destinada a los pueblos indígenas¹ del país ha sido uno de los temas más discutidos y cuestionados en los debates académicos e institucionales. Para el Estado mexicano el “problema” se ha centrado básicamente en encontrar la oferta educativa más pertinente y con calidad, acorde a las necesidades y particularidades lingüísticas y culturales de dichos pueblos, con el objetivo de combatir el histórico “rezago” educativo y social en el que se encuentran.²

Sin embargo, precisamente la poca articulación entre pertinencia y calidad ha sido una de las temáticas más remarcadas en investigaciones y evaluaciones (Bertely, 1998; Ezpeleta y Weiss, 2000; Schmelkes, 2005). Éstas arrojan como resultado el carácter incompleto y de segunda clase del subsistema y la caracterización de la escuela para indígenas como un servicio diferencial, paralelo y compensatorio, sin mencionar las críticas sobre la verdadera implantación o no de una educación intercultural bilingüe³ en sus aulas (Jiménez, 2009).

Dentro de estos debates surge el interés por la primaria indígena Niños Héroes de Chapultepec (ubicada en la Junta Auxiliar de San Bernardino Chalchihuapan,⁴ a sólo 16 km de la ciudad de Puebla y 15 km de la ciudad de Atlixco⁵) y por la manera en que los actores locales –principalmente los padres de familia– la están percibiendo, imaginando y (re) significando. Tres elementos se conjuntaron para consolidar dicho interés en una investigación.⁶ El primero relacionado con el flujo constante de la población hacia los dos centros urbanos cercanos, el alto índice de migración y la situación conflictiva entre lengua indígena y español, que dibujaban un contexto semiurbano donde aparentemente la existencia de una escuela indígena se veía cuestionada debido a la pérdida cultural y el desplazamiento del náhuatl, característica afirmada por los docentes de la institución.

Como segundo elemento está la confrontación entre la población –a partir del tipo de servicio educativo instaurado– durante los primeros años de vida de la primaria: algunos pobladores vieron al subsistema indígena como un “atraso”, al relacionar lo indígena con la marginación y discriminación. Este hecho se conectó con un tercer elemento sobresaliente, calificado como anomalía institucional: la existencia de tres primarias,⁷ dentro de una misma comunidad, pertenecientes a subsistemas diferentes (general e indígena).

La elección escolar como punto de partida

La investigación está inscrita dentro del campo de la antropología de la educación⁸ y, en particular, se enmarca en los estudios donde los padres de familia son actores centrales. Tal es el caso de los trabajos que abordan las expectativas y valoraciones de los padres de familia indígenas hacia la escuela de sus hijos, relacionadas éstas con el contexto estructural (Cano, 2006) y aquellas investigaciones que exploran los significados atribuidos a la escuela por los actores y cómo los patrones de socialización sociocultural intervienen en dicha producción significativa (Taracena y Bertely, 1997). Por ejemplo, Maldonado (2000) documenta el papel que los padres indígenas de Oaxaca asignan a la escuela, íntimamente relacionado con procesos de dominación y resistencia frente a la institución escolar. Por otra parte, se encuentran también los estudios que analizan la relación familia-escuela y la participación de la primera en espacios escolares, algunos con un claro corte evaluativo y focalizados en mejorar las relaciones de ambos actores (Schmelkes, *et al.*, 1979; Villarroel y Sánchez, 2002). Varias de estas investigaciones visibilizan lo que Muñoz (2006) denomina el “ostensible desequilibrio” entre los discursos institucionales, las prácticas escolares y las percepciones de los actores escolares.

Dos preguntas fueron rectoras de la investigación: ¿Por qué los padres de familia eligen la primaria indígena Niños Héroes de Chapultepec para sus hijos? y, ¿cómo se construye la imagen y percepción de la primaria indígena en la comunidad de San Bernardino Chalchihuapan, a partir de las elecciones escolares de los padres de familia? Para darles respuesta, se tomó a la elección escolar como “ancla” teórica y metodológica para mirar y desglosar las tramas contextuales, institucionales y personales entretejidas en los diferentes significados que los padres otorgaban a la primaria bilingüe y las imágenes que de ella construían.

De igual modo, teóricamente se partió de la escuela como una construcción social (Rockwell, 2007; Mercado, 1992), de la visión micro y macro social de la elección (Zamora, 1990) y de diferentes microteorías que funcionaron como guías analíticas para describir los elementos constitutivos de las elecciones y explicar las diferentes dinámicas encontradas: enfoque interseccional (Andersen, 2006), faccionalismo político (Lewellen, 2003) e imaginario social (Castoriadis, 1975; 2005).

Metodológicamente se partió del enfoque etnográfico (Bertely, 2000; Rockwell, 2009), es decir, no reduciendo la etnografía a un método,

sino como una manera específica de construir la investigación, donde se retoman las tensiones entre lo objetivo y lo subjetivo,⁹ entre la teoría y la práctica¹⁰ y entre lo local y lo global.¹¹ Por otro lado, la observación participante y la entrevista a profundidad fungieron como técnicas primordiales, además de incorporar la dimensión temporal (con el trabajo de archivo en la primaria y las trayectorias personales de los padres de familia) para reconocer así la naturaleza cambiante de los procesos sociales y culturales (Rockwell, 2009).¹²

Los padres de familia constituyeron los actores principales del estudio. Se trabajó con un *corpus* de 18 individuos¹³ (10 padres y 8 madres), pero sólo con cinco de ellos (3 padres y 2 madres) se pudo reconstruir trayectorias de escolarización y laborales a partir de entrevistas a profundidad y observación participante. La selección de éstos se situó entre el azar y la disposición a compartirme los pormenores de su vida, pero también se buscó la diversificación de características, posiciones y adscripciones.¹⁴ Sin embargo, también se recuperaron las voces de docentes (principalmente de la primaria bilingüe), autoridades educativas (directores y supervisores), exalumnos de la primaria bilingüe así como autoridades y líderes comunitarios.

Coordenadas generales: los entramados contextuales

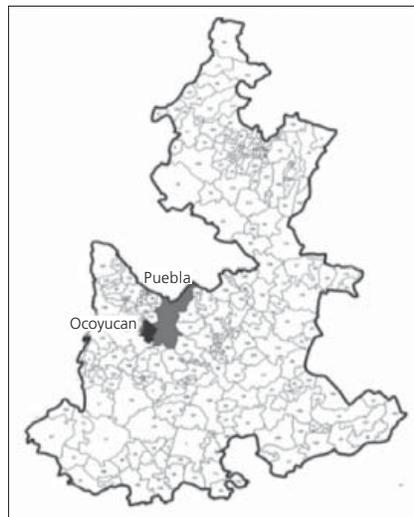
San Bernardino Chalchihuapan es una Junta Auxiliar¹⁵ del municipio de Ocoyucan. Éste se ubica en la parte centro-oeste del estado de Puebla, colindando con otros tres municipios: al Sureste con Puebla (ciudad capital), al Norte con San Andrés Cholula y al Oeste con Santa Isabel Cholula (Gobierno del estado de Puebla, 1999). Con una población total de 25 mil 729 habitantes (INEGI, 2010) y una superficie de 123 kilómetros cuadrados (Gobierno del estado de Puebla, 1999), Ocoyucan está ubicado en la región V de Puebla¹⁶ y es clasificado como un municipio con un alto índice de marginación (Conapo, 2010), con 82.8 % de su población en situación de pobreza y 39% en pobreza extrema (Coneval, 2010). De igual forma, se le caracteriza por contar con “asentamientos nahuas”, basándose para esto en la presencia de hablantes de dicha lengua¹⁷ que, según el Plan de Desarrollo Municipal 2008-2011, constituía 10.8% de la población total.

Chalchihuapan se ubica espacialmente al suroeste de la ciudad de Puebla, sobre el kilómetro 16 de la carretera federal a Atlixco,¹⁸ adelante de Chipilo y San Bernarbé.¹⁹ Esta ubicación posibilita el flujo constante de sus

habitantes y la coloca, dentro de las percepciones de la misma población, como parte de la periferia de la ciudad de Puebla.

MAPA 1

Mapa del estado de Puebla. Municipios de Puebla y Ocoyucan



Fuente: INEGI (2010), con modificaciones propias.

La jarciería²⁰ es la actividad predominante y la migración una de las fuentes importantes de ingresos económicos, características que contribuyen a calificar a la localidad como “próspera”, en comparación con el resto de las Juntas de Ocoyucan: hay empleo seguro (como empleado o vendedor independiente) y un flujo de capital a través de las remesas de los migrantes. No obstante, es posible observar la existencia de una división en los tipos de empleos generados por la jarciería. De acuerdo con el lugar ocupado en la cadena productiva, el control de la materia prima y la cantidad de productos fabricados y comercializados se puede hablar de dos grupos: los “patrones” y los “trabajadores”, nombrados así por la gente, marcando una posible estratificación socioeconómica de la población. Por otra parte, la amplia oferta de empleos relativiza la importancia de la escolarización para muchos padres de familia: los trabajos para niños y adolescentes,

por ejemplo, compiten con la escuela, ya que es más rentable optar por el trabajo, además de que la cualificación solicitada es mínima.

En relación con la situación lingüística de la comunidad, ésta es conflictiva (Hamel y Muñoz, 1988), con una valoración diferenciada entre lenguas (positivas hacia el español y muchas veces negativas hacia el náhuatl), pero con una vitalidad “oculta” de la lengua indígena. Este contexto se confronta con el discurso de reivindicación de la diversidad lingüística sostenido en la primaria bilingüe, dando como resultado expectativas diferenciadas en cuanto al uso y enseñanza del náhuatl en el espacio escolar: de un lado habrá padres y exalumnos que aboguen por la enseñanza y revaloración del náhuatl; frente a otro grupo para el cual se vuelve poco funcional y hasta contraproducente su enseñanza, dada su poca utilidad en espacios comunicativos y el contexto de discriminación.

Finalmente, la existencia de un conflicto político entre facciones que se disputan el control de los centros religiosos (Iglesia y Salón²¹) y los cargos públicos locales, configura una compleja situación social con claras oposiciones intracomunales entre los integrantes de cada facción. Este hecho está entrelazado con diferentes aspectos y procesos que conciernen a la primaria bilingüe, como los perfiles de los padres de familia.

Estos entramados socio-económicos, lingüísticos y político-religiosos, brevemente esbozados, sirven de contexto para comprender e interpretar la construcción local de la primaria Niños Héroe, el perfil de los padres y la construcción de las elecciones e imágenes en torno a ella.

La primaria Niños Héroe en la comunidad: escuela para “pobres, mugrosos e indígenas”

La primaria se ubica en la zona 104 de Atlixco, región Puebla,²² para el ciclo 2012-2013 contaba con 265 alumnos, 136 padres de familia y nueve grupos: dos primeros, un segundo, un tercero, dos cuartos, dos quintos y un sexto grados, lo que supone un total de 10 docentes (incluyendo a la directora²³). El plantel pertenece al subsistema indígena, normado por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).²⁴ Esta adscripción la obliga a regirse bajo el modelo de Educación Intercultural Bilingüe, aunque las prácticas escolares se reducen a cantar el Himno Nacional en náhuatl cada lunes, investigar vocabulario en esta lengua por parte de los alumnos y dedicar una hora por semana a la clase de náhuatl.²⁵ Paradójicamente

estas prácticas no aparecieron en las razones de elección entre los padres, como se verá más adelante.

Esta primaria convive en la Junta con otras dos de la modalidad general: Aquiles Serdán (fundada en 1959) y la vespertina Revolución (que ocupa las instalaciones de la Aquiles y fue fundada en 1985). En el ciclo escolar referido, la primera es la que concentraba el mayor número de alumnos (598), con 17 docentes. Mientras que la vespertina –numéricamente hablando– se encontraba en el tercer lugar con aproximadamente 180 estudiantes, divididos en seis grupos con sus docentes.

La fundación de la primaria Niños Héroes data de 1984 y se encuentra vinculada con la de otras dos instituciones escolares en Chalchihuapan: el preescolar indígena “Guillermo Jiménez Morales” (en 1983) y la primaria bilingüe “Bernardino Jiménez”, ubicada en una inspectoría (San Hipólito Achiapa) de la Junta (en 1983).²⁶ Dentro de este proceso, el hilo conductor y figura clave fue Carmelo Guzmán Ibañez, mixteco oaxaqueño vecindado en Chalchihuapan, cuya llegada, en mayo de 1982,²⁷ constituyó un elemento que desencadenó y movilizó a un grupo de padres de familia inconformes con la administración de la primaria más antigua de la comunidad. Por lo tanto, las quejas de estos últimos se articularon con la propuesta educativa de Carmelo, consistente en la fundación de escuelas indígenas (según él más “pertinentes”), entre ellas la Niños Héroes, lo que mostró su capacidad de amalgamar en el interés educativo el “crisol” de demandas y expectativas de todos los actores implicados (Rockwell, 2007).

Esta génesis situó al proceso de fundación de la primaria Niños Héroes en un contexto de conflicto y abierta oposición por parte de la primaria general Aquiles Serdán: al final de cuentas, la escuela Niños Héroes representó una competencia que creó una tensión, presente hoy en día. De acuerdo con testimonios de la directora actual de la primaria y del propio fundador, además de su particular constitución, mucho del rechazo hacia la primaria bilingüe se originó por su adscripción educativa (subsistema indígena). El contexto estigmatizante y discriminatorio hacia “lo indígena” y hacia el náhuatl pareció estar de telón de fondo: “dijeron si ya somos indígenas y a nosotros *ora* sí nos marginan nos catalogan que somos menos” (Carmelo Guzmán, fundador PBNHCh, 10 de octubre de 2008).²⁸ Carmelo aseguraba que en tal contexto la introducción del subsistema fue conectada con esa marginación y desvalorización.

En algunas entrevistas con padres de familia de la primaria bilingüe, aplicadas durante el ciclo escolar 2008-2009, se hablaba de ciertos epítetos para estigmatizarla. Una madre lo refería así: “[escuela] donde van los niños pobres, pobretones que nunca tienen nada, que siempre vienen mugrosos, que siempre con el lenguaje de esto del náhuatl... pero mi hijo aquí estudió, por lo tanto, hay que apoyar a la escuela” (Rosa Montes, madre de familia, PBNHCh 23 de marzo de 2009).

Para uno de los padres que tenía a su hijo en la escuela Aquiles (ahora integrante de la bilingüe), la percepción en torno a la primaria bilingüe atraviesa varios aspectos, además de los ya mencionados, señala las adscripciones políticas, la calidad educativa y el personal docente:

Porque aquí [la primaria] supuestamente se decía que los maestros no eran maestros, ve que está la organización de Antorcha²⁹ aquí, entonces decían que aquí hay gente de ellos, hay maestros que no son titulados... [que] no les ponían trabajos, no llevaban tareas, no trabajaban como una escuela, no hacían nada, no les enseñaban nada. Entonces esta escuela estaba considerada como de los pobres, de los... o sea, una escuela mal hecha, mal hecha en todos los aspectos (Daniel Ramírez, padre de familia PBNHCh, 6 de noviembre de 2012).

En términos generales, para la primaria Niños Héroe, surgir como una competencia y estar adscrita al subsistema indígena de educación, constituyeron “marcas” que pesaron desde su fundación. Adicionalmente, en su historia la escuela ha tenido que “captar” a aquella población sin escolarizarse y que, por sus características socioeconómicas (y en algunos casos lingüísticas), entran en lo que institucionalmente se clasifica como “grupos vulnerables”. Este hecho perfiló al inicio un tipo de población escolar que más tarde se volvió una etiqueta estigmatizante de la primaria. Tal característica, junto con su adscripción educativa, alimentaron las marcas actualmente existentes para caracterizar al plantel: escuela para pobres, mugrosos e indígenas.

El universo de los padres de familia: un primer acercamiento

¿Quiénes son los padres de familia que envían a sus hijos a la escuela Niños Héroe? Responder a esta pregunta, además de ser decisiva dado el protagonismo de dicho actor en la investigación, se volvió crucial en dos sentidos: por un lado, se vislumbró como un primer acercamiento a las

mencionadas etiquetas estigmatizantes de la población escolar de la primaria bilingüe. Para ello se partió –desde un enfoque interseccional³⁰– de las etiquetas como referentes de categorías sociales de clase, etnia, género y escolarización, consideradas como “construcciones socioculturales y herramientas para normar y regular asimétricamente las relaciones entre grupos o sectores y justificar la posición subordinada de alguno de ellos” (Urteaga, 2010:16), y como categorías que crean diferenciaciones sociales entre los actores (distintos capitales económicos, políticos, culturales, lingüísticos o simbólicos), que los sitúa en distintas posiciones dentro del campo social (Bourdieu, 1985). Por otra parte, en un segundo sentido, adentrarse en los perfiles de los padres fue un elemento que se articuló con la construcción de la elección escolar y las imágenes en torno a la primaria bilingüe.

Para acercarse al “mundo” de los padres de familia de la primaria bilingüe se siguieron dos caminos: la generalización y la particularización. El primero sitúa a una población escolar con padres comerciantes y fabricantes de jarcia, un alto número de madres solteras, padres con ninguna o poca escolarización, con un conocimiento del náhuatl, pero con su uso restringido a espacios íntimos y la mayoría de ellos relacionados con el grupo de los iglesistas³¹ y antorchistas. Esta descripción fundamenta los estereotipos y atributos estigmatizantes de los padres “de la bilingüe”, a través de procesos de simplificación de rasgos negativos (Sinisi, 1999) que se toman para generalizar a toda la población escolar.

El camino de la particularización matizó la imagen y descripción general. Se encontraron “padres excepción” que permitieron cuestionar la imagen homogénea de la población escolar de la primaria bilingüe. Sin embargo, sobresalieron ciertas “tendencias” entre el grupo de padres, lo que permitió plantear la existencia de dos polos extremos en un *continuum* complejo de posibilidades de perfiles: por un lado, los ya descritos en la generalización (comerciantes a pequeña escala, analfabetas o con pocos grados de escolarización e identificados como iglesistas y antorchistas) y, por el otro, el grupo de comerciantes a gran escala, alfabetizados y algunos con altos grados de escolarización, ubicados dentro de los salonistas y simpatizantes de partidos políticos diferentes a Antorcha Campesina. Al parecer, el faccionalismo comunitario está presente en el microcosmos que es la primaria.

Finalmente, a través de las conexiones entre las estructuras de género, etnia, clase y escolaridad fue posible ir viendo en la trayectoria de cada

padre,³² cómo experimentaron el entretreído de sistemas de subordinación, desigualdad y dominación en sus itinerarios escolares y laborales, donde en ciertos momentos de su vida alguna categoría fue más sobresaliente que otra (Andersen, 2006) y los colocó en lugares de exclusión o de privilegio. Estos posicionamientos diferentes, junto con las dos “tendencias” encontradas entre los perfiles de los padres de familia incidirán en el significado otorgado a la escolarización de sus hijos, la manera de construir sus elecciones escolares y las imágenes de la primaria bilingüe dentro de la comunidad.

Imaginar la primaria indígena: algunos resultados

El análisis de entramados socioeconómicos, lingüísticos y político-religiosos que configuran la situación particular de la Junta Auxiliar, la conformación histórica de la primaria bilingüe y los perfiles sociales, económicos y lingüísticos de los padres de familia (abordados en los apartados anteriores), junto con los significados otorgados a la escolarización y las expectativas hacia la escuela por parte de los padres, permitió plantear una articulación entre dichos elementos a partir de la elección escolar, “vista como algo construido, dinámico y relacional” (Torres, 2013:153). También como he mencionado en el apartado correspondiente, la elección sirvió para indagar sobre los motivos por los cuales los padres eligen a la primaria bilingüe, pero también para enfatizar en los elementos que se mueven al momento de reconstruir y justificar su selección y, a partir de este proceso, aterrizar en las imágenes que se están construyendo sobre la primaria. Para abordar estas construcciones se utilizó como guía analítica el concepto de imaginario social de Castoriadis (1975), con el fin de sostener la resignificación que los padres hacen de la primaria bilingüe y cómo perciben, explican y crean una imagen de la misma.

Para dicho autor, la sociedad está conformada por un magma de significaciones imaginarias sociales desde las cuales los individuos son conformados como individuos sociales “con la capacidad de participar en el hacer y en el representar social, que pueden representar, actuar y pensar de manera coherente y convergente e incluso cuando sea conflictual” (Castoriadis, 1975:230). Dentro de esta postura, la imaginación es vista como la capacidad humana “que permite mudarse a los hombres de una concepción simbólica de lo real y crear una hipótesis, un nuevo horizonte o una nueva significación” (Meseguer, 2012:62). En ese sentido, lo imaginario alude a la capacidad imaginante, origen creativo de la

productividad social, en términos generales, a la capacidad de inventar e imaginar significaciones. Por lo tanto, el concepto sirve como matriz de sentido (Meseguer, 2012) a partir de la cual se centra la atención en la capacidad creadora de los padres para percibir, explicar y construir imágenes de la primaria bilingüe.

Uno de los primeros resultados de la investigación fue la relevancia de las expectativas, los sentidos y significados dados a la escolarización al momento de construir las elecciones escolares, ya sea como punto de conflicto o como motivo de las acciones de los sujetos. En general, dentro de los testimonios de los padres se encontraron tres posturas diferentes en torno a la escolarización de sus hijos: aquéllos para los cuales la escuela es importante, los que le otorgan un valor “relativo” y padres para quienes no tiene importancia; cada postura con sentidos y expectativas particulares, otorgando en cada caso funciones específicas a “los estudios”. Por otro lado, la insistencia –por parte de los padres– en la “utilidad” de la escuela permitió situar a los significados otorgados a la escolarización como telón de fondo de las elecciones e imaginarios sociales en torno a la primaria y mostrar la diversidad de respuestas y posicionamientos frente a la escuela. De la misma manera, la diversidad hallada permite pensar que “no existen determinismos mecánicos para pensar el acceso y la permanencia en la escuela, ni interpretaciones fijas sobre el valor de la misma” (Saucedo, 2007:40).

Un segundo resultado constituyó el establecimiento de dos tipos de razones implicadas en las elecciones escolares de los padres de familia: las materiales y de flexibilidad y las formativas y de calidad del servicio. Así como en el apartado anterior hablamos de un *continuum* con polos extremos entre los perfiles de los padres de familia, estas razones presentan dos tendencias diferenciadas que, si bien no constituyen una tipología como tal, sí permiten establecer dos grupos contrastantes que se entrelazan con los dos perfiles de padres destacados anteriormente.

Como sus nombres lo sugieren, las primeras razones tienen como base cuestiones económicas y de modificación de las normas escolares; por ejemplo, la posibilidad de ingresar a la primaria sin preescolar, la flexibilidad para padres de familia que no pueden cumplir con el uniforme o los útiles escolares y la inexistencia de restricciones de edad para el ingreso. Por su parte, las segundas se relacionan con estrategias pedagógicas y los servicios ofrecidos como el trato amable y paciente de los docentes hacia los niños

y padres de familia, la educación más “humana”³³ y la alternativa frente a las prácticas violentas suscitadas en la primaria Aquiles.³⁴ La tradición familiar es otra razón nombrada varias veces en las entrevistas y en las pláticas informales con los padres y que desempeña un papel importante en la elección, pero escapa a la clasificación propuesta. Hace referencia a la existencia de familias enteras en una sola primaria (sobrinos, hermanos, tíos, etc.) o dos generaciones, como el caso de los exalumnos que ahora ya son padres de familia, cuya respuesta fue “inscribí a mi hijo aquí porque aquí yo estudié” (Torres, 2013). Es importante mencionar que si bien los grupos de razones no son excluyentes entre sí y probablemente en muchos casos razones de ambos grupos se encuentren en la elección de un solo padre, madre o matrimonio, sí es posible mirar tendencias que sugieren como resultado la división propuesta.

A partir de dicha división se planteó una diferencia entre los padres de familia entrevistados con base en la manera en que construyeron su elección escolar y lo que, finalmente, se consideró como móvil de la misma: aquellos que buscan una oportunidad para escolarizarse y los que buscan una escuela “diferente”. En el primer grupo las razones materiales y de flexibilización adquirieron peso en sus explicaciones, y sus perfiles se ubicaron en aquellos padres comerciantes a pequeña escala, con pocos grados de escolarización, iglesistas y antorchistas. Un caso significativo de este primer grupo fue el de Josefina Osorio, madre soltera con seis hijas, campesina y analfabeta, que asegura que optó por la primaria bilingüe debido a las numerosas facilidades que le brindaron:

Bueno, yo los metí aquí, la verdad, porque cuando entran, o sea, no luego luego les piden los útiles, la comodidad de que nos dan porque no nos piden luego los útiles porque allí, en la Aquiles Serdán, los va uno a inscribir cuando anuncian y de que los va uno a inscribir y ahí nos dan la lista, bueno, y si no tengo a esa hora dinero con qué lo compro, y aquí no, porque aquí me dan chance unos quince días, veinte días para poder... este los inscribo y para poder comprar los útiles y pues... por eso, y veo que ahí los maestros son más... más comprensibles, más... nos entienden (Josefina Osorio, madre de familia, PBNHCh, 2 de noviembre de 2012).

De acuerdo con Josefina, las solicitudes de materiales y los requisitos escolares se adaptan a sus posibilidades económicas, impidiendo que se

vuelvan un obstáculo para la inscripción de las hijas o su permanencia en la institución. En ese sentido, ella remarca la flexibilidad de las normas escolares de la primaria bilingüe y la sitúa como una característica propia y de reconocerse.

El caso de Marco –exalumno de la primaria bilingüe– es similar. Su madre, con nueve hijos, vendedora de jarcía y sin terreno ni casa propios, tuvo muchas dificultades para mantenerlos: “...yo vi a mamá que venía y era pobre, no tenía dinero [...] tal vez por eso escogió esta escuela, [porque] tenía bajos recursos, entonces, como dice, pues aquí la mayoría no tienen, no les compran sus útiles” (Marco Xelhua, padre de familia PBNHCh, 21 de noviembre de 2012).

¿Por qué nombrar a este grupo de padres como “los que buscan una oportunidad para escolarizarse”? Si bien todo padre inscribe a sus hijos en una primaria para que tengan acceso a la escolarización, los casos analizados en la investigación presentan a la primaria Niños Héroe, gracias a su flexibilidad y adaptación a las particularidades –sobre todo económicas– de los padres, como una alternativa frente a la rigidez y exigencia de la primaria Aquiles. En ese sentido, la falta de uniforme o la imposibilidad de comprar útiles escolares a tiempo no se vuelven obstáculos para la inscripción y permanencia en la escuela. Así lo recuerda un padre de familia, exalumno de la bilingüe: “no eran tan exigentes, no importaba que no trajeran el uniforme, que viniera descalzo no era impedimento para que entrara a la escuela” (Heladio Ortiz, padre de familia PBNHCh, 26 de noviembre de 2012). Por ende, más allá del peso que tienen las razones materiales y de flexibilidad en la construcción de las elecciones de estos padres, lo que parece estar como móvil es esta posibilidad u oportunidad de escolarizarse a pesar de las desventajas económicas.

Por el contrario, el segundo grupo hizo énfasis en las razones formativas y de calidad del servicio y sus características personales los posicionaron en la otra tendencia de padres explicada en el apartado anterior. Ellos, todos exalumnos de la primaria Aquiles, establecieron una relación entre menor número de alumnos y mayor atención por parte de los docentes: “aquí no están tan apretados, tienen menos alumnos y también mejor educación” (Felipe Gutiérrez, padre de familia PBNHCh, 12 de noviembre de 2012). Generalmente toman como referencia su propia experiencia escolar para fundamentar la sobrepoblación, el hacinamiento y poca atención de los docentes de la primaria general. Ese es el caso de Gabriela Ortega, para

quien la atención “más personalizada” de los docentes de la bilingüe fue fundamental en su elección. Retomando su experiencia, ella habla de la atención y paciencia de los docentes hacia los niños “atrasados”, a los cuales se les dedica más tiempo para nivelarlos con los demás. Dentro de su explicación, concentra sus motivos en uno solo: el ofrecimiento de una educación que va más allá de los conocimientos, sustentada en valores y en general preocupada por “formar mejores seres humanos” (Gabriela Ortega, madre de familia PBNHCh, 27 de octubre de 2012. Entrevista sin grabación). Incluso en varias ocasiones compara a los egresados de las primarias y llega a la conclusión de que los de la bilingüe son más tranquilos y respetuosos.

El trato de los docentes indígenas también es visto como un elemento a resaltar en las elecciones de este segundo grupo de padres. En palabras del profesor Yucundo (docente de la primaria bilingüe), una madre de familia describe el comportamiento de los profesores de la siguiente manera:

Me gustó como tratan ustedes a los niños, que sí los castigan, que sí los regañan pero como que hay más comunicación con los niños, como que ustedes se sientan a platicar con los niños o ustedes tienen confianza entre los niños, como que se acercan a ustedes, para platicar sus penas... cualquier cosa, mínimo... pero como que ustedes les dan atención... En cambio allá, allá los maestros son cortantes o simplemente te ven [...] te ignoran, no te hacen caso, no hay atención igual, allá los maestros llegan, exponen su parte aprendió bien y el que no aprendió, llegó la una, cuarto para la una, vámonos, y aquí no... (Yucundo Evangelista, profesor de PBNHCh, 7 de noviembre de 2012).

Este trato diferente cobrará sentido también en la elección de Angélica Ramírez, madre de familia que estudió sus primeros cinco años de la primaria en la escuela Aquiles pero salió debido al maltrato sufrido por parte de su profesor. Ella y su familia optaron por la primaria bilingüe a pesar de su mala reputación: “hablaban muy mal... se referían a ella como escuela de los indígenas, que no se aprendía bien allá, la tenían mal catalogada, como de baja categoría, nos discriminaban” (Angélica, madre de familia PBNHCh, 14 de octubre de 2012). Poco a poco fue “jalando” a sus hermanos y ahora, ya como madre de familia de la escuela bilingüe, Angélica destaca el buen trato de los docentes y la confianza hacia ellos entre los motivos de su elección.

El segundo móvil se denominó “los que buscan una escuela diferente” ya que para este segundo sector de padres su elección radica en pensar a la primaria Niños Héroes como una oportunidad para escolarizar a sus hijos de manera distinta a la que ellos recibieron. En este caso son priorizadas las divergencias y distinciones de la primaria bilingüe frente a una de sus competencias y adquieren gran importancia en la reconstrucción y justificación de la elección posibilidades.

Un tercer resultado hace referencia a la construcción propiamente de los imaginarios sociales en torno a la primaria indígena, consecuencia de los puntos anteriormente explicados. Es decir, las diferencias encontradas entre los grupos de padres, sus razones y móviles de las elecciones se reflejaron en la construcción de la imagen de la primaria bilingüe conformada por cada grupo: como una escuela flexible y comprensiva, con la posibilidad de modificar y trastocar cierta normatividad en aras de dar espacio a población con dificultades económicas, y como un espacio alternativo y moderno, alejado de las prácticas consideradas “tradicionales”, por violentas y autoritarias, de la primaria general.

Para los padres de la “generalidad” y “los que buscan una oportunidad para escolarizarse”, la primaria bilingüe se configura como una escuela capaz de modificar y adaptar la normatividad con el fin de dar cabida a cierto sector de la población: aquéllos en condiciones económicas desventajosas o, como la misma gente en la Junta lo dice, “pobre”. Es decir, al final de cuentas se legitima la percepción de la “escuela para pobres”, paradójicamente la imagen que desde los directores y docentes se ha intentado modificar y que estigmatiza a la institución dentro de la comunidad, como hemos apuntado antes.

Esta imagen de la primaria bilingüe se acerca a las maneras de significar que, desde la política educativa nacional, se hace implícitamente a manera de currículum oculto (Jiménez, 2013: comunicación personal), y que Castoriadis (1975) denomina imaginario social instituido:³⁵ el subsistema indígena como un servicio que atiende a los llamados grupos vulnerables (aquella población en situación de pobreza y diversa lingüística y culturalmente, dando como resultado la fórmula del “indígena pobre”) y la educación indígena como diferenciadora y compensatoria al identificar cierta población con cierta institución, lo que finalmente sólo refuerza los contrastes entre poblaciones escolares. Sin embargo, desde este primer grupo de padres, la primaria bilingüe adquiere una posición relevante, al

presentarse como vía posible para alcanzar la escolarización y todas las funciones atribuidas a ésta, aun cuando probablemente haya una internalización de los estereotipos y estigmas de la institución.

Por el contrario, para los padres “excepción” y “los que buscan una escuela diferente”, la primaria Niños Héroes es un espacio para escolarizar a sus hijos de manera distinta a la propia experiencia. Es decir, estos padres resaltan las prácticas escolares y estrategias pedagógicas no autoritarias, diferenciadas y acordes con los perfiles educativos de los alumnos y el sentido “educativo humanitario” más allá de la instrucción, que los profesores utilizan en su práctica docente. Al igual que el primer grupo de padres, los de este segundo reconocen el papel clave del docente indígena y remarcan su trato amable, atento y comprensivo. En muchos casos se habla de la confianza producida por los maestros ante el tipo de relación cercana establecida con los padres.

Dentro del significado dado a la primaria bilingüe, el contraste entre instituciones educativas es un ejercicio constante y que resalta en mayor medida las características atribuidas a la escuela Niños Héroes. Por eso se consideró, en términos generales, que para este segundo grupo lo que movía sus intereses y expectativas hacia la escuela era la búsqueda de un espacio “diferente” a la primaria “tradicional”, fundamentada esta última en prácticas violentas, autoritarias y poco “sensibles” al contexto y características específicas de los alumnos. Por ende, la primaria bilingüe se construye como ese espacio alterno, acorde con los intereses pedagógico-formativos de este grupo de padres.

Este punto resulta atractivo, ya que la resignificación que este grupo hace rompe con la imagen tradicional de la primaria bilingüe y se aleja, como consecuencia, de la construida por el primer grupo: la escuela marginada y estigmatizada por el tipo de población atendida y el contexto discriminatorio. En ese sentido, la capacidad creativa de transformación de los padres adquiere un papel relevante en dicha resignificación (imaginario social radical o instituyente) frente a la determinación de las estructuras que parece entrar en juego en los significados de la primaria bilingüe del primer grupo de padres. Probablemente mucho de este nuevo significado se deba al perfil de los mismos. Para este grupo, las razones económicas aparentemente no adquieren tanta relevancia y lo prioritario se centra en lo pedagógico-educativo de la escolarización. Estos nuevos intereses

supieron ser incorporados al proyecto promocional de los directivos y docentes indígenas y donde la negociación constante entre la norma y su flexibilización les ha permitido hacer las modificaciones necesarias.

Ambas construcciones, a primera instancia contrastantes, cuentan en el fondo con puntos de encuentro, como la capacidad “adaptativa” de la institución y el papel crucial de los docentes en ésta, además de que resaltan las maneras diversas en que la primaria bilingüe se resignifica a partir de contextos locales y actores específicos. No obstante, cabe preguntarse ¿qué nos dicen estos imaginarios de la política educativa nacional indígena? Es decir, una mirada local, ¿qué y cómo “ilumina” lo regional y nacional?

Reflexiones finales:

¿Cómo “imaginar” al subsistema indígena en México?

Los resultados expuestos sobre un microcosmos –como lo es la Junta Auxiliar de San Bernardino Chalchihuapan– permiten abrir la discusión sobre algunos aspectos relacionados con el subsistema indígena en México, por razones de espacio, sólo mencionaré un par de ellos.

El primero tiene que ver con los imaginarios y representaciones de la educación indígena como educación compensatoria, diferencial, segregacionista y precaria; visión ya ampliamente documentada y que se ha posicionado como uno de los grandes retos y problemas de la política educativa dirigida a la población indígena: los apelativos estigmatizantes puestos a la primaria bilingüe, las diferencias sociales establecidas entre quienes asisten a tal o cual escuela y la campaña de desprestigio por parte de la primaria Aquiles hacia una de sus competencias, son algunos elementos que visibilizan las relaciones racistas, clasistas y discriminatorias establecidas en espacios inter-étnicos semiurbanos y dentro del magisterio poblano. Estas relaciones sin duda aluden a un contexto nacional más amplio que se articulan con los procesos de diferenciación, estratificación socioeconómica y de disputas faccionales del contexto local, como la investigación lo muestra.

Un segundo aspecto para reflexionar es la representación e imaginario social en torno a la educación indígena gestada desde las políticas públicas. Dentro del proyecto promocional de la primaria bilingüe sobresalen los “usos estratégicos” de las etiquetas discriminatorias y estigmatizantes como “indígena pobre, marginado”, así como las relaciones entre el monolin-

güismo en lengua indígena y el “atraso y marginación” de una comunidad, para solicitar recursos en beneficio de la primaria. Este hecho, además de evidenciar el posicionamiento estratégico de los directivos y docentes y su margen de acción dentro de las estructuras educativas, también muestra la legitimación de dichos estigmas por parte de los hacedores de política pública al responder al llamado; alimentando así, desde arriba, la imagen compensatoria y marginal del sistema indígena dentro de la educación. Circunstancia que resalta la reproducción de los estigmas históricamente contruidos en torno al “indígena” y “lo indígena” dentro de las políticas públicas e indirectamente la posible existencia de un currículum oculto (Jiménez, 2013: comunicación personal) que la fundamente, a pesar del discurso de respeto y reivindicación de la diferencia étnica, lingüística y cultural en tanto riqueza de la nación y derecho de los pueblos indígenas.

Notas

¹ En el artículo se hace uso del término “indígena” para diferenciar los subsistemas de educación básica, de acuerdo con la clasificación hecha desde el Estado mexicano. Sin embargo, estoy consciente del carácter colonialista del mismo.

² Sin embargo, esta conceptualización de lo indígena como “problema” es heredera del indigenismo (Aguirre, 1983; 1973; Warman *et al.*, 1970), proyecto cultural, social y político que, nutrido de la antropología mexicana, sustentó las políticas públicas y sociales de inicios del siglo XX y cuya base fue la homogeneización de la población, en aras de consolidar al Estado-nación. Noción no del todo desdibujada en las políticas educativas actuales.

³ Modelo actual que supuestamente estaría rigiendo las prácticas escolares de todas las primarias indígenas.

⁴ Chalchihuapan pertenece al municipio de Ocoyucan, localizado en la parte centro-oeste del estado de Puebla.

⁵ Segundo centro regional después de la capital del estado.

⁶ Estos elementos surgieron a partir de una primera investigación llevada a cabo en dicha escuela primaria (durante 2008-2009), cuyo objetivo principal fue analizar la puesta en práctica del modelo intercultural bilingüe (Torres, 2010).

⁷ La primaria indígena (denominada “bilingüe” comúnmente entre la población) convive con otras dos primarias, pertenecientes al sistema general: una matutina (llamada Aquiles Serdán) y otra vespertina (con el nombre de Revolución). La primera escuela en llegar a la Junta fue la Aquiles Serdán (1959). En este artículo haré el uso de “bilingüe” para referirme a la primaria del subsistema indígena.

⁸ La antropología de la educación o de los procesos educativos (Rockwell y González, 2012) es un campo compuesto por estudios antropológicos sobre educación (estudios desde la antropología que miran hacia la educación como objeto de investigación) y estudios de los procesos educativos (abordados desde otras disciplinas) que combinan categorías como diversidad cultural, educación y pueblos indígenas desde los discursos institucionales y oficiales, pero también desde los propios sujetos, comunidades y agentes emergentes (Bertely y González, 2003). Dentro de este segundo grupo de investigaciones existe una incorporación de conceptos antropológicos como cultura, etnicidad, poder o lenguaje; punto que resulta clave en la delimitación del campo mismo.

⁹ Esta tensión hace referencia al investigador y el reconocimiento explícito de su posición

dentro de la investigación, es decir, el bagaje cultural, el compromiso ético, la postura política y los antecedentes históricos del mismo son inevitables e inciden en los resultados.

¹⁰ De acuerdo con Rockwell, en la etnografía existe una imbricación del trabajo teórico y la tarea descriptiva. La idea es ir construyendo “nuevas relaciones conceptuales acerca de los procesos estudiados” (Rockwell, 2009:66), a través de una constante retroalimentación entre las categorías teóricas y las sociales.

¹¹ Lo que se pretende es articular lo local (en este caso la Junta Auxiliar y la primaria bilingüe) con procesos sociales y políticos más amplios, generados en espacios nacionales y globales (Rockwell, 2009). Esta característica permite situar a la presente investigación como lo que esta autora llama “estudios en caso”, es decir, el análisis de las elecciones escolares circunscrito a una Junta Auxiliar (microcosmos), pero cuyas relaciones construidas y hallazgos plantean la posibilidad de mirar una situación general, un fenómeno global o estructural en un contexto particular.

¹² El trabajo de campo que sustenta esta investigación abarcó un periodo de cinco meses, en el marco del programa de maestría en Antropología social (agosto de 2012-enero de 2013). Sin embargo, mi primer contacto con Chalchihuapan se dio desde 2007, a partir de un programa de servicio social, después con una investigación sobre tradición oral y, finalmente, para la tesis de licenciatura (2008-2010). Durante este último periodo pude estar un ciclo escolar completo en la primaria (2008-2009), pero mi centro de observación se limitó al espacio escolar. Por lo tanto, este segundo trabajo de campo constituyó un reto ya que implicó una relectura, confrontación y diálogo de y con mis propias miradas e interpretaciones de un mismo contexto en diferentes momentos y desde distintas disciplinas de estudio.

¹³ Todos ellos aparecen con seudónimos, ya que así lo pidieron.

¹⁴ Con “características” me refiero a escolaridad, ocupación, edad, lengua, etc. Por su parte, llamo adscripción religiosa al grupo religioso al que pertenecen los padres dentro de la división existente (sin importar si son creyentes, practicantes, etcétera) y adscripción política al grupo

político o facción con la que se identifican o son identificados por otros.

¹⁵ Las juntas auxiliares son “entidades desconcentradas del Ayuntamiento cuyo objetivo es ayudarlo en el desempeño de sus funciones específicamente en la administración, recaudación, ejecución y supervisión” (Gobierno del estado de Puebla, 2001:61).

¹⁶ Manlio Barbosa (2012) propone la división del estado en diez regiones. Ocoyucan se encontraría en la de Valles centrales, cuyas características más sobresalientes son la concentración de la población en áreas conurbadas (compactándose en una mancha urbana), y con asentamientos y enclaves nahuas erosionados por la migración, lo que se refleja —en algunos lugares— con pérdida de la lengua indígena pero conservación de instituciones indígenas (Barbosa, 2012:26-27).

¹⁷ Este criterio meramente lingüístico también es utilizado por el INEGI (hablantes mayores de tres años y más) donde hasta hace poco se ha introducido la autoadscripción como un criterio adicional para clasificar a la población indígena.

¹⁸ Es posible tomar camiones desde Puebla capital para llegar al kilómetro 16, sin embargo, adicionalmente es necesario tomar un taxi local o transporte colectivo para ingresar a la Junta, ya que se localiza tres kilómetros más al fondo. Desde Atlixco también existe transporte para la Junta (recorrido Atlixco-centro de Chalchihuapan). Esta amplia variedad de vías habla del flujo de la población hacia el exterior.

¹⁹ Juntas auxiliares de los municipios de Atzompa y Ocoyucan, respectivamente.

²⁰ La jarcía es el conjunto de objetos hechos de fibra vegetal y la jarciería la comercialización de dichos objetos, por ejemplo, estropajos, fibras, cuerdas o lazos. En la Junta, también se trabajan ya materiales sintéticos pero aun así se le sigue llamando a la actividad y al producto, jarciería y jarcía.

²¹ La Iglesia y el Salón son los dos edificios religiosos de cada una de las facciones (ambas católicas) donde oficiaban misas y actos religiosos. Por lo tanto, cada facción fue nombrada con base en dichos edificios: iglesitas *versus* salonistas.

²² Puebla está dividida en nueve regiones de educación indígena: Tepexi, Puebla, Guadalupe Victoria, Huachinango, Tehuacán, Tetela de Ocampo, Teziutlán, Zacapoaxtla y Huehuetla. La región de Puebla se encuentra conformada por 7 zonas escolares: la 104 y 108 de Atlixco, la 106 y 109 de Izúcar de Matamoros y la 107, 113 y 114 de Puebla ciudad (comunicación personal con trabajadoras de la Dirección de Operación Escolar, 2012).

²³ La directora ha estado en ese puesto desde 2005, pero llegó como maestra de grupo a la comunidad en 1986.

²⁴ La DGEI es una institución normativa cuya responsabilidad es vigilar que las entidades federativas ofrezcan a la población indígena una educación –inicial y básica– de calidad y con equidad, respetando y considerando su lengua y cultura como componentes del currículo (DGEI, 2013). El estado de Puebla cuenta con una Dirección de Educación Indígena, perteneciente a la Secretaría de Educación Pública (SEP) estatal. A partir de la creación de dicha Dirección la educación pública nacional puede ser dividida en dos: general e indígena. Usaré esta división para referirme a las primarias de la población: las generales y la indígena o bilingüe. “Bilingüe” por ser el término cotidianamente más usado por la población y no tanto por darle un peso al criterio lingüístico para la clasificación.

²⁵ Para más información sobre la puesta en práctica de dicho modelo en la primaria, revisar Torres, 2010. Es importante mencionar que el objetivo de la investigación en ningún momento fue saber si realmente se ofrecía una educación bilingüe e intercultural en la institución o qué tipo de propósitos y prácticas se suscitaban.

²⁶ Estas dos fechas fueron obtenidas de un currículum vitae elaborado por Carmelo Guzmán, fundador de las tres instituciones. Archivo familiar, s/f.

²⁷ Carmelo llegó a la Junta para trabajar en proyectos educativos relacionados con la alfabetización de adultos.

²⁸ PBNCH hace referencia a Primaria Bilingüe Niños Héroe de Chapultepec. Esta nomenclatura se usará a lo largo del escrito y aparecerá para identificar la institución primaria a la que envían sus hijos los padres de familia.

²⁹ Con origen en la mixteca poblana (1974), Antorcha Campesina es una organización política que tiene presencia en diferentes poblaciones de Puebla y otros estados. Sus militantes son heterogéneos, desde pequeños propietarios, ejidatarios y jornaleros hasta sectores con “buena” posición económica, además de encontrarse en sus filas un gran número de campesinos mestizos e indígenas. Entre las demandas enarboladas están: la no imposición de autoridades municipales, apertura y mejoramiento de caminos, escuelas, clínicas, fomento de cooperativas campesinas, reconocimiento de derechos agrarios, entre otros. En 1988 el movimiento se afilió al Partido Revolucionario Institucional (PRI) (Jiménez, 1991). Se le conoce por ser un ala de choque de dicho partido y muchas de sus prácticas son etiquetadas como “acarreo”.

³⁰ El paradigma de la interseccionalidad o de los estudios de raza-etnia, clase y género (Andersen, 2006) parten de una visión no escindida de las categorías y las divisiones sociales y sus efectos en la estratificación social (Guzmán, 2010), es decir, un enfoque interseccional analiza las conexiones entre las estructuras de género, raza-etnia y clase y cómo la intersección de estas estructuras sociales pueden producir un contexto complejo de desigualdad (Andersen, 2006).

³¹ La categorización en “iglesista” o “salonista” se fundamenta en el conflicto político-religioso comentado anteriormente, a partir de la pugna por un edificio religioso, lo que conformó la división del grupo de católicos de la comunidad entre los que se encuentran como feligreses de la “Iglesia” de la comunidad y los del “Salón”.

³² Para este análisis trabajé solamente con cinco padres.

³³ De acuerdo con los testimonios de los padres, lo “humano” de la educación proporcionada en la primaria bilingüe tiene que ver con una formación más allá de la mera instrucción, centrada en valores y actitudes como la confianza y seguridad de los alumnos en sí mismos (Torres, 2013).

³⁴ Estas prácticas violentas fueron referidas por un gran número de padres de familia que

fueron exalumnos de la primaria Aquiles y que experimentaron en carne propia dichas prácticas (Torres, 2013).

³⁵ Castoriadis distingue dos modos de las significaciones imaginarias: lo que denomina el imaginario social instituido, referido a lo que mantiene unida una sociedad, lo que la cohesiona y permite una estabilización, y el imaginario

social radical o instituyente, lo que fragmenta, dinamiza y hace posible la transformación (Agudelo, 2011). Esta división permite plantear al imaginario bajo dos dimensiones: condicionado por la estructura (imaginario social instituido) y con un papel “recreador creativo de la estructura que lo determina” (Meseguer, 2012), es decir, relativo al imaginario radical.

Referencias

- Agudelo, Pedro Antonio (2011). “(Des)hilvanar el sentido/los juegos de Penélope. Una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales”, *Unipluridiversidad*, vol. 11, núm. 3, pp. 1-18.
- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*, Ciudad de México: FCE.
- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1983). *Lenguas vernáculas, su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México*, Ciudad de México: FCE.
- Andersen, Margaret (2006). “Race, Gender, and Class Stereotypes: New Perspectives on Ideology and Inequality”, *Norteamérica*, vol. 1, núm. 1, pp. 69-91.
- Barbosa Cano, Manlio (2012). *Las regiones naturales, étnicas y culturales de Puebla*, Puebla: BUAP-Educación y Cultura.
- Bertely, María (1998). “Educación indígena del siglo XX en México”, en Pablo Latapí, *Un siglo de educación en México*, tomo II, Ciudad de México: FCE.
- Bertely, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, Ciudad de México: Paidós.
- Bertely, María y González Apodaca, Erica (2003). “Educación y diversidad”, en *Educación, derechos sociales y equidad*, tomo 1, Ciudad de México: COMIE.
- Bourdieu, Pierre (1985). “El espacio social y la génesis de las clases”, *Espacios*, 2 (julio-agosto), pp. 24-55.
- Cano Aguilar, Adán (2006). *Percepciones y expectativas de padres de familia indígenas en torno a la educación escolar de sus hijos. Las familias huastecas de la Fernando Amilpa, en la Z. M.*, tesis de maestría, Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Castoriadis, Cornelius (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*, vol. 2, Barcelona: Tusquets.
- Castoriadis, Cornelius (2005). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*, Barcelona, Gedisa.
- Conapo (2010). *Mapa B.21.5, Puebla, Región V Puebla: Grado de marginación por municipio*, Ciudad de México, SEGOB-Consejo Nacional de Población.
- Coneval (2010). *Medición municipal de la pobreza*, Ciudad de México: Consejo Nacional de Evaluación.
- DGEI (2013). *Misión de la Dirección*, México: Dirección General de Educación Indígena.
- Ezpeleta, Justa y Eduardo Weiss (2000). *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*, Ciudad de México: DIE-Cinvestav.

- Gobierno del estado de Puebla (1999). *Centro Nacional de Desarrollo Municipal*, Puebla: Gobierno del estado de Puebla.
- Gobierno del estado de Puebla (2001). *Ley orgánica municipal del estado de Puebla*. Puebla: Gobierno del estado de Puebla. Disponible en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Publicaciones/CDLeyes/pdf/Puebla.pdf>
- Guzmán Ordaz, Raquel (2010). *Migración feminizada y ciudadanía. El caso ecuatoriano en Sevilla*, tesis doctoral, Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Hamel, Rainer Enrique y Muñoz Cruz, Héctor (1988). “Desplazamiento y resistencia de la lengua otomí: el conflicto lingüístico en las prácticas discursivas y la reflexividad”, en Rainer Enrique Hamel, Yolanda Lastra de Suárez y Héctor Muñoz Cruz (eds.) *Sociolingüística latinoamericana*, Ciudad de México: UNAM.
- INEGI (2010). *Estadística*, Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Disponible en: <http://www.inegi.org.mx/> (consultada: 12 de agosto de 2012).
- Jiménez Huerta, Fernando (1991). *¿El vuelo del fénix? Antorcha Campesina en Puebla*, Puebla: BUAP.
- Jiménez Naranjo, Yolanda (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*, Ciudad de México: CGEIB.
- Lewellen, Ted C. (2003). *Introducción a la antropología política*, Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Maldonado Alvarado, Benjamín (2000). *Los indios en las aulas: dinámicas de dominación y resistencia en Oaxaca*, Oaxaca: Centro INAH.
- Mercado, Ruth (1992). “La escuela en la memoria histórica local. Una construcción colectiva”, *Nueva Antropología*, vol. XII, núm. 42.
- Meseguer Galván, Shantal (2012). *Imaginario de futuros de la juventud rural. Educación superior intercultural en la Sierra de Zongolica, Veracruz, México*, tesis doctoral, Granada: Universidad de Granada.
- Muñoz, Héctor (coord.) (2006). *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales*, Ciudad de México: UAM-I-UPN.
- Orden Jurídico Poblano (2011). *Plan de Desarrollo Municipal de Ocoyucan, Puebla, 2008-2011*, Secretaría del Gobierno de Puebla.
- Rockwell, Elsie (2007). *Hacer escuela, hacer Estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, Zamora, Michoacán: COLMICH/CIESAS/DIE-Cinvestav.
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, Elsie y Erica González Apocada (2012). “Anthropological research on educational processes in Mexico”, en Anderson-Levitt, Kathryn M. (ed.) *Anthropologies of education. A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*, Nueva York/Oxford: Berghahn Books.
- Saucedo Ramos, Claudia (2007). “La importancia de la escuela en las experiencias de vida de los estudiantes: su valoración retrospectiva a través de relatos de vida”, en Carlota Guzmán Gómez y Claudia Saucedo Ramos (coords.), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*, México/Barcelona: CRIM-UNAM/Pomares, pp. 23-43.

- Schmelkes, S. *et al.* (1979). "Estudio exploratorio en la participación comunitaria en la escuela básica formal", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. IX, núm. 4.
- Schmelkes, Sylvia (2005). *La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso*, Ciudad de México: FCE.
- Sinisi, Liliana (1999). "La relación 'nosotros-otros' en espacios escolares 'multiculturales'. Estigma, estereotipo y racialización", en María Rosa Neufeld y Jeans Ariel Thisted (comps.) *"De eso no se habla..." Los usos de la diversidad en la escuela*, Buenos Aires: Eudeba.
- Taracena, Elvia y María Bertely (1997). "Identidad cultural, cultura nacional y escuelas públicas en México y Francia", en María Bertely Busquets y Adriana Robles Valles (coords.), *Indígenas en la escuela*, Ciudad de México: COMIE, pp. 177-191.
- Torres Corona, Velia (2010). *Logros y contradicciones de la educación intercultural bilingüe en una escuela primaria indígena bilingüe del municipio de Ocoyucan, Puebla. Un análisis sociolingüístico*, tesis de licenciatura, Puebla: BUAP.
- Torres Corona, Velia (2013). *Imaginar la primaria bilingüe en San Bernardino Chalchihuapan. Un estudio a partir de las elecciones escolares de los padres de familia*, tesis de maestría, Oaxaca: CIESAS-PacíficoSur.
- Urteaga, Maritza (2010). "Género, clase y etnia. Los modos de ser joven", en Rossana Reguillo, (coord.), *Los jóvenes en México*, Ciudad de México: FCE/Conaculta, pp. 15-51.
- Villarreal Rosende, Gladys y Ximena Sánchez Segura (2002). "Relación familia escuela: un estudio comparativo en la ruralidad", *Estudios Pedagógicos* (Universidad Austral de Chile), núm. 28, Valdivia.
- Warman, Arturo *et al.* (1970). *De eso que llaman antropología mexicana*, Ciudad de México: Nuestro Tiempo.
- Zamora Arreola, Antonio (1990). "Aproximaciones para el estudio de la acción social: de los reduccionismos objetivistas y subjetivistas a propuestas globalizadoras", *Sociológica*, año 5, núm. 14, septiembre-diciembre, pp. 13-33.

Archivos

Archivo personal de la familia Guzmán Montes.

Artículo recibido: 25 de marzo de 2014

Dictaminado: 31 de julio de 2014

Segunda versión: 18 de agosto de 2014

Aceptado: 22 de agosto de 2014