

REVISTA RELEP

Educación y Pedagogía en Latinoamérica
Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía
ISSN: (en trámite)



contacto@relep.org

Reyes Sanabria, Saúl
Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca

Escuela y conflicto cultural. Reflexiones sobre el papel de la escuela en Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca

Revista Relep, vol. 1, núm 2, Enero-Febrero 2019, pp. 20-33

Artículo 2. Escuela y conflicto cultural. Reflexiones sobre el papel de la escuela en Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca

Reyes Sanabria, Saúl

Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca

Resumen

Este artículo presenta resultados parciales de un estudio interesado en conocer las formas simbólicas de la comunidad de Santa María Tlahuitoltepec, Mixe, en el estado de Oaxaca. Un conjunto de conversaciones realizadas en diferentes años con profesores de primaria y preescolar de la comunidad, sirven de base para analizar el papel de la escuela en la comunidad de estudio. En los diálogos transcritos está presente el conflicto que representa la institución escolar, en tanto elemento transformador de cambio y formación educativa, pero también de ruptura cultural. El paradigma interpretativo permite esclarecer una dinámica escuela local-federal, que combina diferentes horizontes de cultura.

Palabras clave

Comunidad, cultura, escuela, mixes, Tlahuitoltepec

Abstract

This article presents partial results of a study interested in knowing the symbolic forms of the community of Santa Maria Tlahuitoltepec, Mixe, in the state of Oaxaca. A series of conversations conducted in different years with primary and pre-school teachers in the community serve as a basis for analyzing the role of the school in the study community. In the transcribed dialogues is present the conflict that represents the school institution, as

a transformative element of change and educational formation, but also of cultural rupture. The interpretative paradigm makes it possible to clarify a dynamic local-federal school, which combines different cultural horizons

Keywords

Community, culture, school, mixes, Tlahuitoltepec

Introducción

Los datos presentados en este artículo son resultados parciales de un proyecto mayor, denominado Formas culturales de construcción de conocimientos en los pueblos de Santa María Tlahuitoltepec y Cacalotepec, Mixe, Oaxaca, apoyado por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP, ahora PRODEP) durante dos años. El proyecto tuvo por objetivo indagar en torno a las formas simbólicas de construcción del conocimiento indígena en dos comunidades mixes.

Dichas formas simbólicas se estudiaron a través de segmentos de diálogo, pues el pensar colectivo sedimenta, a su vez, cambios notables en la cosmovisión y en el conocimiento local. Durante el desarrollo del proyecto realicé entrevistas relativas a los principios comunitarios. Sin embargo, como se verá, algunas conversaciones datan de años anteriores, pues en los años 2004 y 2005 realicé las primeras vistas a Tlahuitoltepec como parte de la tesis de doctorado. Asimismo, en el año 2010 realicé nuevas conversaciones como parte del desarrollo del proyecto y durante los años 2014 y 2017 realicé otras entrevistas, con la intención de actualizar los datos. La pregunta de investigación fue: ¿cuáles son las bases conceptuales de construcción del conocimiento indígena ?

Las entrevistas se realizaron con profesores de educación preescolar y primaria que laboran en diferentes rancherías de la comunidad de Santa María Tlahuitoltepec. El criterio para conversar con ellos es que fueran hablantes de la lengua materna, que desempeñaran su labor docente en las rancherías del municipio y que fueran nacidos en la comunidad. La recolección de datos se realizó por medio de la técnica de la bola de nieve, donde cada participante sugería a quien entrevistar. Los diálogos de los años 2004 y 2005 se realizaron con profesores del centro y de las rancherías de Guadalupe Victoria, Tejas, Santa Cruz, Las Flores, así como con profesores del Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP). Pero las entrevistas de años posteriores incluyen conversaciones con ciudadanos mixes y con profesores que no laboran en la zona escolar 177 (Tlahuitoltepec), lo cual tiene un efecto relevante en los diálogos y descripciones.

En los años 2004 y 2005 están presentes la resistencia cultural y la crítica a la escuela que aleja a los niños de la cultura. El ideal de apropiarse y reconvertir la escuela aparece en los testimonios, así como el conflicto que representa la escuela federal en el ámbito comunitario. A su vez, las transcripciones de años posteriores dan continuidad a temas comunitarios esgrimidos en años anteriores, pero inquieran en la combinación de saberes y en el aprecio del conocimiento de otros horizontes de cultura.

Distintos trechos de conversación en diferentes años refieren la educación comunal como conocimiento compartido y negociado (resignificado). Llama la atención la pervivencia del conflicto cultural que representa la escuela a pesar de los procesos locales de apropiación de la misma y a pesar de los diferentes proyectos comunitarios para reconvertirla. Ligado a ello,

debe señalarse también la presencia de cambios culturales en los últimos años, observable en los procesos de escolarización.

Las entrevistas realizadas refieren la conflictiva relación con la escuela, pero también la necesidad de contar con la formación que ésta brinda. En las transcripciones notamos el reconocimiento de lo que se obtiene de la institución escolar y el conflicto que representa en la localidad de estudio.

Los datos de las entrevistas aparecen en la siguiente tabla:

Conversación	Lugar de trabajo	Nivel	Fecha	Año	Ocupación
Entrevista	Santiago Atitlán	Primaria	6 de agosto	2004	Profesor
Historia de vida	Santa Cruz	Preescolar	11 de agosto	2004	Profesor jubilado
Entrevista	Centro Tlahuitoltepec	Bachillerato	4 de mayo	2010	Profesor BICAP
Entrevista	Ciudad de Oaxaca	--	20 de marzo	2010	Ciudadano
Entrevista	Zona escolar 181, Texpuxtepec	Primaria	25 de octubre	2014	Profesora
Entrevista	Zona escolar 036, Región Cañada	Preescolar	26 de octubre	2014	Profesor
Entrevista 1	Las Flores	Primaria	25 de octubre	2014	Profesor
Entrevista 2	Las Flores	Primaria	16 de noviembre	2014	2014
Entrevista	Centro Tlahuitoltepec	--	19 de noviembre	2017	Ciudadano

*Tabla 1. Datos de las entrevistas
Fuente: Elaboración propia*

Como veremos, la contradictoria relación con la escuela indica la presencia de un proyecto comunal de continuidad y cambio, el cual incluye formas dinámicas de reinterpretación de los temas vitales de la comunidad a inicios del siglo XXI.

Revisión de la Literatura

En algunas comunidades indígenas la escuela representa una entidad de conflicto, a pesar de los cambios en las políticas federales de atención a la diversidad (Mijangos y Romero, 2008). No obstante los cambios en el sistema formal, la escuela permanece alejada de los mundos de vida de los pueblos indígenas, pese a los esfuerzos por mejorarla. Para entender el conflicto que representa la institución escolar es

necesario recuperar el concepto Comunidad de pensamiento y creencia, constructo que nos permite analizar significados sociales que muestran una comunidad que se imagina de manera distinta, con un proceso visible de construcción de pensamiento educativo basado en la tradición (Martínez, 2011) y la costumbre. En este proceso, el conocimiento aparece como garante de las formas comunitarias de revitalización cultural. En este escrito definimos el conocimiento como “los significados objetivos de la actividad institucional” donde el saber y el “no saber” se refiere a lo que es “definido socialmente como realidad, y no a ciertos criterios extrasociales de validez cognoscitiva” (Berger y Luckmann, 1984, p. 94).

La pertinencia del concepto Comunidad de pensamiento y creencia es útil si se ve a la cultura como una forma de diferenciación de “sistemas cognitivos” (Comboni, 2002, p. 279) en los mundos de vida. Esto implica que cada cultura posee sus formas de conocimiento, “sus propias formas de aprender, de vivir y de representar el mundo” (Comboni, 2002, p. 279). Existe así una pluralidad de mundos de cultura, y según esto, “existen diferentes maneras legítimas de conocer la realidad, por medio de las prácticas y de los recursos cognitivos de los seres humanos” (Olivé, 1999, p. 121). Así, cada cultura tiene su marco conceptual y su esquema simbólico de referencia. En el mundo de la vida se construye un pensamiento que se establece como sistema cognitivo, con el cual las culturas se reconfiguran. En ello radica el valor de investigar en torno a una comunidad que revitaliza su cultura, pues cada sociedad tiene un marco simbólico para definir la realidad y el conocimiento.

La noción de Comunidad de pensamiento permite explicar abstracciones y construcciones identitarias en el mundo de la vida. Según Olivé

(1999) lo fundamental de las sociedades es la generación de “distintas formas de significación y creación simbólica” (p. 121). De esta manera, el pensamiento comunitario se constituye a partir de un conjunto de construcciones y conceptos sociales con los cuales los pueblos se definen a sí mismos como originarios, no vencidos, en resistencia, comunalistas, entre otros.

Tönnies (1986) definía Comunidades de pensamiento y creencia como aquellas sociedades que basan su modo de vida “en el sentimiento y conciencia de esa dependencia mutua que determinan las condiciones de vida comunes, el espacio común y el parentesco” (p. 98). En tanto comunidades imaginadas, se trata de “comunidades de sangre” (p. 38) donde es posible establecer elementos como la mutua habituación, la proximidad espacial y la cooperación (p. 38).

Respecto al mundo de vida lo concebimos como un universo intersubjetivo y compartido. Según esto:

(...) el mundo de la vida cotidiana en el cual hemos nacido es desde el comienzo un mundo intersubjetivo. Esto implica, por un lado, que este mundo no es mío privado sino común a todos nosotros; y por el otro, que en él existen semejantes con quienes me vinculan muchas relaciones sociales (Schutz, 1995, p. 206).

2.1 Constelaciones comunitarias

Consideramos que una comunidad se constituye a partir de un sistema categorial autónomo y éste integra un conjunto de constelaciones y significados sociales compartidos (Zemelman y Quintar, 2007, p. 23) donde se suman diferentes interrelaciones de sentido en oposición y dialogicidad (Corona, 2012). En este tenor, nos interesa presentar constelaciones que permiten

definir esta localidad como comunidad educadora (Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente, 2001, p. 75; Comboni, Juárez y Tarrío, 2005, p. 194).

Abordamos en este artículo interrelaciones simbólicas que aparecen en conversaciones realizadas y pretenderemos, con ello, reducir las incomprendiones que muchas veces resultan cuando se abordan constelaciones de significado de otras culturas, pues, para la fenomenología, es posible el conocimiento del otro.

Dice Schutz (1995):

(...) la vida conciente del Otro es accesible para mí; en resumen, puedo comprender al Otro y sus actos, y él puede comprenderme a mí y lo que hago. Y lo mismo es válido para los objetos sociales y culturales creados por los hombres, que son presupuestos y tienen su sentido específico y su modo específico de existencia (p. 125).

Metodología

El paradigma de esta investigación es interpretativo y el método de análisis de datos es fenomenológico, por cuanto interesa conocer las ideaciones de los sujetos en su mundo de la vida. En tanto corpus "intersubjetivo" (Schutz, 1995, p. 138), el mundo de la cultura constituye un "universo de significación" (p. 138) donde aparecen estructuras de sentido e "interrelaciones de sentido" (p. 138). Schutz y Luckmann (1973) sugieren que "la conducta de un semejante (...) está sumergida para él en contextos de sentido, y está subjetivamente motivada e intencionalmente articulada de acuerdo con sus intereses particulares y con lo que le resulta factible" (p. 35).

Como la fenomenología estudia las formas de la conciencia pura (Husserl, 1992), el referente fundamental de este artículo es indagar en torno a

lo que piensan los sujetos en su universo de vida. De hecho, la fenomenología explora las significaciones de las personas en su "mundo vital, capaz de explicar el sentido de este mundo vital de una manera rigurosamente científica. Su objeto es la demostración y explicación de las actividades de la conciencia" (...) (Schutz, 1995, pp. 127-128). Para Brentano (citado en Husserl, 1985, p. 493): 'Nada puede ser juzgado, nada tampoco apetecido, nada esperado ni temido si no es representado'.

Dice Schutz (1995) que en el mundo de vida el sujeto reflexiona sobre su mundo de cultura y por eso:

(...) toda reflexión halla su evidencia solo en el proceso de recurrir a su experiencia originariamente fundadora dentro del mundo de la vida, y queda como interminable tarea del pensamiento hacer inteligible la constitución intencional de la subjetividad contribuyente con referencia a esta, su base de sentido (p. 137).

Para establecer las formas simbólicas o fenómenos de la conciencia que, consideramos, constituyen una reconfiguración del pensamiento local, fue necesario realizar conversaciones con maestros de educación básica. De acuerdo con Sonia Comboni (2002) las interacciones entre "sistemas cognitivos autónomos" (p. 279) pueden considerarse "conversaciones" (p. 279). Es decir, "articulaciones simbólicas que son mediadas por acuerdos respecto a los significados que se negocian entre ellas; los resultados insatisfactorios a estas interacciones las llamaremos "incomprendiones" (p. 279).

Las conversaciones se realizaron en diálogo abierto con la idea de hacer una radiografía de los temas vitales a inicios del nuevo siglo. Estos muestran un proyecto comunitario reivindicativo

con categorías de la conciencia renovadas y relatos de prácticas (Castañeda, 2009, p. 24). En ellas, se decanta la experiencia personal y la reflexividad compartida. Con la reflexividad se extraen los temas vitales y problemáticos del pensamiento comunitario a inicios del siglo XXI. La contribución de esta comunidad al discurso indígena e intercultural del nuevo siglo son sus ideas –y sus prácticas– en educación, así como la conformación de un ideal de escuela para la vida. En las conversaciones se detonó la reflexión significativa y la recuperación de la experiencia vivida. Lo que resulta son indagaciones con libertad de enunciación, emergiendo categorías en proceso abierto. En el análisis de los relatos es claro un proceso de apropiación de la escuela y la vigencia de un discurso comunalista y de resistencia cultural. En este artículo aparecen descriptores y “enunciados” (incluso polinomios) de enunciación, que se conjugan en una sintaxis múltiple que, al confrontar el discurso del otro, generan la propia voz, en una especie de pensamiento compartido. Como sugiere Voloshinov: “Sólo es posible expresar las voces que participan en el diálogo de la investigación mediante el recurso del discurso referido (DR), aunado al contexto que refiere (CR) o el autor” (citado en Corona, 2012, p. 98).

En este escrito abordamos significados sociales que refieren continuidades y rupturas con la tradición. En el análisis de testimonios aparece el conflicto entre la escuela que desarraiga a los niños -y que los aleja de su cultura- con la escuela que los prepara y forma para su desarrollo. Como parte de un propósito de recreación cultural, el proyecto educativo local persiste en la intención de integrar el conocimiento local y el externo y, al mismo tiempo, transformar la escuela.

Resultados y discusión

Este artículo recupera enunciados acopiados de manera temática. En los años 2004 y 2005 se realizaron 30 diálogos no estructurados y seis historias de vida. En la redacción recuperamos entrevistas realizadas en años posteriores (2010, 2014 y 2017) con la intención de actualizar los datos. Los clasificadores principales son los ejes de sistematización, cuyos trechos de conversación explicitan un acervo de constelaciones comunitarias de significado variable. Son los siguientes:

- El conflicto con la institución escolar
- La conjunción de saberes
- La escuela combinada
- Continuidad y conflicto
- El Wejën Kajën

Para el análisis de información elaboré códigos o prescriptores que, al combinarse, se convierten en categorías híbridas. Estas permiten identificar los grandes temas del proyecto comunitario. Así se construyen binomios como escuela local-escuela federal, conflicto cultural-institución escolar y conocimiento local-conocimiento externo. Cabe señalar la reconfiguración constante y dinámica de enunciados comunitarios no siempre fijos ni esencialistas y la existencia de una polifonía de reflexiones sobre el papel de la escuela. Las siguientes “unidades narrativas” (Castañeda, 2009, p. 24) refieren “esquemas conceptuales” (p. 24) -émic- y relatos de prácticas (p. 24). Con la sistematización de los registros, aparece el sentido étic-émic de la enunciación. En estas unidades narrativas aparecen sentidos y significados que se consideran cruciales en el devenir de la comunidad. El enramado más importante tiene que ver con una constelación de “comunes creencias y esperanzas” (Tönnies,

1986, p. 40), derivados de “un proceso continuo de cambio de valores culturales” (Ariel de Vidas, 2003, p. 31) producto, a su vez, de la “interacción” (p. 31) e interrelación cultural. De esta manera, la tradición se reelabora con “(...) la creencia en la bondad de la causa propia, en la justicia, o más bien santidad, de las propias opiniones, en la justificación o necesidad de los esfuerzos y aspiraciones propios” (Tönnies, 1986, p. 40).

A continuación analizamos las categorías que resultaron del análisis de entrevistas.

3.1 El conflicto con la institución escolar

El conflicto entre la escuela comunitaria y la escuela federal aparece en diferentes testimonios y en documentos locales. Rockwell (2004) escribe que “algunos autores han argumentado que la institución escolar ha sido un factor de ruptura y de conflicto en el seno de las comunidades indígenas” (p. 15). En Tlahuitoltepec, registros de diferentes años muestran la conflictiva apreciación sobre el papel de la escuela y el saber local.

Comentábamos con un señor... porque hay un término que [en] mixe se usa que dice (...) diciendo en español “no somos estudiados” [es decir, no tenemos estudios]. Entonces, este, bueno, les platicábamos “¿Ustedes no son estudiados?, pues sí son, ¿no?, ¿cómo hablan de que no son estudiados? (...) Es que no hablan español (...)”.

Y lo que les comentábamos: “Ustedes son estudiados porque sí conocen, por ejemplo, la guía de frijol, cómo va la punta (...) Entonces, “tú conoces que así va, ¿no?, pero si los colocas así (...)” “no, pues, solito se regresa al día siguiente”, y así nuevamente. Entonces yo les digo, “sí están estudiado[s], pues, esto no significa de que no”.

Entonces, como que empiezan a aprender los padres de familia. Bueno, entonces, mi hijo “¿no tiene conocimientos, aunque sepa hablar el

español?” Pues, aunque hable bien fluido el español, no tiene conocimientos sobre cómo están los medios... no tiene preparación, no tiene ciencia (...) (Profesor bilingüe, 6 de agosto 2004).

Según crónicas, hace algunos años se escondía a los niños para que no fueran a la escuela, porque se pensaba que “pierden el respeto” (Rockwell, 2004, p. 15) y no “aprenden nada” (p. 16). Si en años anteriores se rechazaba la escuela federal, ahora se hace patente la exigencia de que la escuela sirva para potencializar el modo de vida local: “(...) la escuela debiera de servir de espacio de reflexión y de análisis, sobre la vida en comunidad” (Vargas et al., 2008, pp. 5-6).

Porque también decían los paisanos “la escuela vuelve flojos a los niños”. Otro: “es para que los niños salgan de su pueblo y se vayan a Oaxaca”, y así es como ha sucedido. Por eso varios padres de familia no mandaban a sus hijos a la escuela (...) porque si mandaban a la escuela era porque (...) eso indicaba que tenían [que] salir sus hijos del pueblo para salirse a la ciudad y ya regresaban diferentes, ya no querían trabajar [el campo], ya no querían molestar, pues (...) es lo que decían (...)

Por eso varios escondían sus hijos, bueno, a mí no escondieron, simplemente no me mandaban, me llevaban al campo, para qué mentir (...) pero varios niños, últimamente ya no, fueron escondidos, tapados con petate o si no los metían debajo de la cama cuando llegaban los Comités [de las escuelas] a recorrer casas, por qué así hacían antes, no como ahora (Profesor jubilado, 11 de agosto, 2004).

La escuela como factor de ruptura aparece en diferentes testimonios:

En la escuela, llego a mi salón y la interrogo [a una madre de familia] y me dice “por favor maestro ya no le hable a mi hijo en mixe, “¿mixe?”, él ya sabe y si no sabe, va a aprender, eso no se enseña”. Así lo dijo: “lo que yo quiero es que le enseñe a hablar como usted, en castellano, o en español”. “Necesito que hable como ustedes porque, como usted también es de aquí, pero tienen otro tono de español, entonces, necesitamos que aprenda como usted habla.” Yo pregunté “¿por qué ?”... “pues porque de aquí va a salir de lo que es la escuela primaria, va a salir para la secundaria y el maestro que está en telesecundaria que está trabajando, él es del Istmo, entonces, él habla español. Si mi hijo aquí va a estar aprendiendo mixe y llega a la telesecundaria, pues, no va a entender nada. De ahí se va a ir al bachillerato y yo pretendo enviarlo a Guelatao, al BIC, entonces pretendo mandarlo ahí y allí hablan español. Entonces los maestros que les va[n] [a] enseñar, pues, es español, español. Necesito que él aprenda y si un día él se decide por terminar alguna carrera, pues, de igual manera tienen que hablar español (Profesor bilingüe, 16 de noviembre 2014).

Sin embargo, lo ideal sería un proceso de complementación de saberes y la construcción de un conocimiento social unitario, en la idea de superar el conflicto entre los proceso(s) de “socialización que instrumenta la familia y el entorno comunitario” (López y Velasco, 1985, p. 19), en conjunción con lo que proporciona la escuela.

Según diálogos:

Yo pienso y yo digo (...) porque así he trabajado la mayor parte (...) que hay que combinar la educación. No nada más acatar lo que nos dice, lo que nos dice, lo que nos indica el programa, sino que también hay que combinar. Hay que retomar lo que es la educación en la casa, lo que es la vida en el campo (Profesor jubilado, 11 de agosto, 2004).

¡Qué bonito es cuando se habla en español y en mixe!, y si uno hablara más lenguas, pues ¡qué bonito! (Profesor BICAP, 4 de mayo de 2010).

(...) en las comunidades tratamos de llevar las dos. Digamos, que a mí me sirve la escuela, igual y [a] desarrollarme profesionalmente, pero en lo comunitario, igual y sí me ayuda ¿no? Pero no perder esos principios y esos valores que a mí me han enseñado, no porque yo ya sepa mucho voy a aprovecharme de eso y tal vez aprovecharme de la gente que no ha tenido el acceso, de decir “ah bueno, entonces yo lo estoy manejando de otra manera, lo cual va en contra de lo que yo he aprendido” (Profesora bilingüe, 25 de octubre 2014).

3.2 La conjunción de saberes

Según entrevistas, el espacio comunitario representa un lugar de conjunción de saberes locales y foráneos, cuando se combina la educación propia con la que se obtiene en la escuela federal. Las opiniones de los entrevistados coinciden en que la escuela cotidiana y comunitaria y la escuela federal se juntan cuando en la comunidad (saberes otros) (Bertely, 2016) se adquieren aprendizajes útiles para enfrentar los retos del entorno comunitario y cuando, en la otra escuela, se aprenden conocimientos externos.

(...) puedo decirle que va a depender mucho de la forma en que uno lo vive o lo percibe; por ejemplo, yo puedo decir: “bueno, a mí mis papás me inculcaron que ‘debo de ser educada’”. Manejamos mucho esa palabra. Entonces, “eres un niño malcriado, no estás educado”, ¿por qué? porque no manifiesta[s] esos valores. Entonces dentro de la comunidad la misma, la misma gente nos va haciendo ver cuál[es] sido las deficiencias, ahora sí que dentro de la familia (...) Por ejemplo, nos juzgamos allá, pero por otras personas. Entonces, cuando empezamos a sentir ciertos señalamientos, es ahí cuando uno [dice]: “¿qué estoy haciendo yo que se me señala mucho, mucho, mucho?” Entonces algo está mal, algo no estoy haciendo. Entonces, la misma comunidad como que nos va permeando y nos va ora sí que formando de que (...) cómo debe ser el comportamiento dentro de la comunidad, pero iniciado desde la familia. Si esa base no se tiene en la familia, pues es muy difícil que nosotros podamos socializarnos de manera armoniosa dentro de la misma comunidad; sino que ya empiezan esas cuestiones donde nosotros entramos en confrontaciones. ¿Por qué? porque igual y no soy, o sea, yo no permito que expresen ellos sus ideas y entonces yo a fuercitas quiero imponer lo mío, y eso ha sido una de las partes en donde hemos caído varios.

(...) porque la escuela (...) en las instituciones (...) pues ora sí que aprendemos ciertas cosas y empezamos a decir “bueno, si a mí me enseñan en la escuela a que, pues, ora sí que a vivir en comunidad, pues, ¡ah bueno!, pues, al que yo pueda pisotear más y sobre quiénes yo pase, pero yo voy primero”. Entonces ahí es donde entramos [a] ese conflicto, o sea, la escuela nos enseña eso: “que no te importen los demás, pero tú logra lo que quieres”, y en las comunidades no somos así; [la

educación] parte de la familia, siempre pensamos en los demás”.

(...) y lo veo así, pues va a ser ora sí la consciencia de uno. Bueno, si yo percibo de [la] otra parte, de [la] otra cultura, digamos, cómo funciona, pues, toda la escuela cómo funciona, y hacia dónde nos quieren llevar o cuál es el objetivo de la escuela (Profesora bilingüe, 25 de octubre 2014).

En la valoración de la escuela se yuxtapone el aprecio del conocimiento local con los beneficios del saber externo.

Según testimonios:

(...) nosotros queríamos que nuestros niños aprendieran en [el] español, pero si uno ya sabe plantear (...) No necesariamente porque hablan el español tienen que agarrar todo lo que viene de fuera... ya podemos hablar el español, podemos hablar lo nuestro y podemos hablar de nuestros conocimientos indígenas (Profesor bilingüe, 6 de agosto 2004).

La escuela puede tener ciertos conocimientos, como le digo, es más científico, o lo teórico y nosotros somos más prácticos. Entonces, es la conjunción, diría yo, llegar a un punto medio, llegar a un punto neutral en donde yo tampoco le dé tanto peso a lo que yo conozco y lo que la escuela, lo que me está brindando, sino que ir retomando o aprovechar lo que la escuela me pueda brindar; pero siempre y cuando yo mantenga esa parte: la identidad de lo que yo soy, de lo que yo quiero (...) (Profesora bilingüe, 25 octubre 2014).

(...) y todo va a ser siempre en la forma en que yo he sido educada, o sea, de que si a mí me educaron de estar o de vivir en comunidad, la

escuela muy difícilmente me va a venir a romper ese esquema. De decir “yo me volví individualista, yo me volví, no”. O sea, va a depender mucho de esa base sólida que se tenga como familia, y de ahí como sociedad, como comunidad (...) (Profesora bilingüe, 25 octubre 2014).

3.3 La escuela combinada

Los diálogos revisados refieren concepciones en torno al papel de la escuela y la finalidad de la educación. La aportación más relevante es la concepción de escuela combinada, donde se expresa un pensamiento -oral y escrito- que enarbola “nuevas formas de hablar y pensar lo educativo” (Rockwell, 2003, p. 84).

En realidad, se trata de formas simbólicas “compartidas” (Gruzinski, 1991, p. 230) que enaltecen un discurso que insiste en que se respete la educación que existe en el espacio comunitario y que este se complemente con una “enseñanza escolar de calidad” (Rockwell, 2004, p. 22).

(...) la escuela, es nomás para la transmisión de conocimientos, pero para que se agarren las (...) digamos, las herramientas necesarias para desempeñarse fuera o también dentro de la comunidad (...) (Profesor bilingüe, 26 de octubre 2014).

Entonces (...) se ha[n] retomado estas cuestiones que son positivas para nosotros, y no decir “ah, pues, de plano no vamos a agarrar nada de la escuela”, sino que siempre ha sido verlo desde “¿qué me beneficia a mí como comunidad?” (Profesora bilingüe, 25 octubre 2014).

Entonces, se ha[n] conjugado (...) nunca se han puesto, digamos, en contra de lo que nosotros como comunidades nos enseña, o aprendemos, a lo que la escuela nos enseña. O sea, pueden

existir cuestionamientos, pero siempre llegamos a un acuerdo en donde (...) porque generalmente en las escuelas los que toman decisiones, pues, son los mismos compañeros con los mismos padres de familia (...) en cómo quieren que se lleve más o menos la educación dentro de la escuela (...)” (Profesora bilingüe, 25 octubre 2014).

Así, es posible conjuntar la escuela cotidiana comunitaria y la oficial para construir una educación cotidiana y de aprendizaje “en y para la vida” (Rockwell, 2004, p. 3), pues en el espacio comunitario se asimilan y aprenden “contenidos, saberes y valores” (p. 3) no siempre explícitos en las aulas, pero que están presentes en las “prácticas cotidianas” (p. 3).

(...) en este caso la escuela para ellos es un trabajo, igual es un trabajo, porque eso te va a beneficiar el día de mañana, porque tú vas a aprender a escribir y leer para defenderte, a lo mejor trabaja para eso. Antes se hablaba mucho de “¿sabes qué?, estudia para ser maestro”, porque ellos eran los primeros estudiados, y se vive bien, “porque el maestro trabaja y le pagan” (Ciudadano, 20 de marzo 2010).

Eso también en el que te induzcan en el rollo del trabajo, en el rollo del estudio, es un trabajo, para que tú puedas trabajar más adelante mejor que ellos ¿no? Porque para ellos la tierra no era muy bajo o que no valía, sino que es muy pesado. El trabajar la tierra, el levantarse temprano, porque realmente en la época de antes (...) te hablo de la época de los 70's, era levantarse a las 4 de la mañana, ir a traer la leña, regresabas a las 7, desayunabas y te ibas a la escuela; regresabas y traías agua, a cuidar a tus hermanitos. Entonces como siempre las vacaciones eran como (...) era

el tiempo en que tenías que encajonar la milpa. Entonces te levantabas temprano todo el día a encajonar la milpa, lo que habían sembrado en abril, que también eran vacaciones y que te tocaba sembrar (Ciudadano, 20 de marzo 2010).

Así, no siempre se rechaza la escuela federal:

(...) No decir que toda la escuela es mala, porque también a nosotros nos ha servido como trampolín. Así como la escuela [nos] ve a nosotros como trampolín para llegar a algo (...) pero nosotros hemos visto también la escuela como un puente para que yo pueda igual y conocer otros, pues ora sí que otras formas de vida, y eso es lo que ha pasado.

El problema que puede llegar a ser, o hasta cierta reflexión, decir “bueno, ya no me gusta esto y prefiero lo que me enseña la escuela o lo que me dice la escuela”. Ahí es donde pues sí se empieza a ver (...) “ah, bueno, esto no me gusta”, ¿por qué?, por ejemplo, el tequio, y la gente sí se ha como que, dijeran, la escuela también nos abre la mente (...) Y de decir, “y bueno, ¿por qué yo voy a estar dando tequio?, si buen puede hacerse un proyecto sobre este trabajo, y voy a recibir algo, una remuneración (...)” (Profesora bilingüe, 25 octubre 2014).

3.4 Continuidad y conflicto

Los segmentos de diálogo ilustran la aspiración a la continuidad cultural, la combinación de saberes y el conflicto cultural con la escuela. Los entrevistados explican los beneficios de la institución escolar, pero existen apreciaciones distintas respecto a su relevancia, pues en ocasiones se valora lo que se aprende en ella y en

otros momentos se cuestiona su influencia en el modo de vida local.

Según concepciones:

(...) Antes se pensaba que la vida no la resolvía la escuela, era inimaginable pensar que había un espacio que te preparaba para trabajar y de repente (...) pienso que no era posible, porque la vida se inscribía en el campo, casi en su totalidad (...) (Ciudadano, 19 de noviembre 2017).

(...) la escuela, al menos el concepto que ha tenido la comunidad (...) anteriormente a la mejor hace 20, 30 años era para servir o salir a (...) y tener un buen trabajo, pues, y salir fuera a trabajar, ajá, y actualmente no, ya actualmente los jóvenes los he visto con (...) bueno, los que estudian, bueno, han salido, ora sí han salido a estudiar y la mayoría regresa, regresa a la comunidad para servir al pueblo; por ejemplo, arquitectos, doctores, dentistas y son nativos de allá y la mayoría regresa, más cuando es profesionista, la mayoría regresa a trabajar allá, a la comunidad (...) (Profesor bilingüe, 26 de octubre 2014).

(...) tampoco, como dice usted, de poner de este lado la escuela “y es mala”, o sea, no ponerlo en ese punto o estar comparando de lo malo o de lo bueno. Consideramos que [en] la escuela se pueden aprender otras cosas que, igual [en] mi comunidad no lo vivimos, o no lo palpamos tal cual es. Pero no quiere decir que por el hecho de que nosotros somos una comunidad, y ora sí que indígena, no tengamos esos conocimientos de lo que pueda llegar a aportar la escuela, sino que simplemente vemos de manera diferente qué es la educación o en qué se debe de fundamentar la educación y eso es más que nada en esto de los principios de trabajo, de los valores, las

relaciones (Profesora bilingüe, 25 octubre 2014). Es eso: el de dejar de ver que uno [no] es diferente del otro, sino que somos todos como formando algo, o sea, formamos nosotros, podríamos decir, nosotros mismos formamos la cabeza, el cuerpo completo y que si falta una parte de estos elementos, pues, estaríamos quitándole o cortándonos nosotros los brazos, los pies. De esa manera lo vemos, como todo uno. La comunidad es eso: la comunidad es la que decide, la comunidad es la que habla, la comunidad es la que piensa” (Profesora bilingüe, 25 octubre 2014).

3.5 El Wejën Kajën

A partir de un binomio en lengua materna se valora la escuela y se reconoce el conocimiento externo. La expresión Wejën Kajën forma parte de este proceso local de redefinición y reelaboración (Rockwell, 2005, p. 31) del papel de la escuela. (...) el asunto es que ahora algunos piensan que el Wejën Kajën está en la escuela, dicen: “Ve a iluminarte, a despertar en la escuela”, y a mi parecer ha sido un error, porque no hay (...) El discurso que nos podamos aventar, espacio descriptivo, frente a la realidad de los niños, yo diría, está desfasado, porque la niñez se está metiendo en el espacio escolar. Entonces su forma de ver la vida, su forma de ver el mundo es muy similar a la de ciudad. Entonces eso es para mí lo que está sucediendo en Tlahuitoltepec (Ciudadano, 19 de noviembre 2017).

(...) mucha gente, muchos chavos, muchos jóvenes están saliendo del pueblo, salen para formarse en diferentes escuelas, tienen otras mentalidades. Hay un cambio total, drástico, de que todos quieren tener profesión ¿no? Por ese lado, en el caso de la educación, pues es muy bueno, es muy bueno que el pueblo quiera tener profesionistas, bueno, casi la mayoría son

profesionistas (Profesor bilingüe, 25 de octubre de 2014).

Pues eso les decía yo a mis alumnos, cuando trabajaba como maestro en el centro, pues varios de esos pequeños sí salieron adelante, varios ya son ingenieros, varios son maestros, o sea, ya tienen más preparación que yo, y eso me da mucho gusto, que ellos hayan continuado y hayan retomado las ideas que decía yo: “tienen que salir adelante”. Sí, y así es como es parte de [las] experiencias que platico, pues hay varias experiencias, por ejemplo, como decía del rescate cultural que nosotros hacemos, y eso es lo que nosotros estamos trabajando (Profesor jubilado, 11 de agosto 2004).

Llama la atención la pugna entre el proyecto educativo étnico versus proyecto educativo nacional (Nahmad, 2003, pp. 233 y ss.) y la persistencia del conflicto cultural que representa la escuela. Dicho conflicto aparece documentado desde el último cuarto del siglo pasado (Acunzo, 1991, p. 69; Tello, 1994, p. 152).

Entonces, yo así de manera resumida ubico como los polos que existen: el uso poderoso del concepto de Wejën Kajën, pero también como la extracción de ese concepto, la extracción-abstracción ¿no? de ese concepto, para tratar de reproducir lo que la escuela (...) sobre todo, no con un rollo filosófico sino más bien con un rollo pragmático: “ah, el Wejën Kajën está dado por el trabajo de la milpa en el campo, que el niño tiene que aprender”. La realidad es otra. (...) los jóvenes que huyen del campo, van a la escuela, definitivamente rechazan esa posibilidad (...) (Ciudadano, 19 de noviembre 2017).

En realidad, se trata de dos formas de educar que se combinan en el espacio comunitario:

(...) manejan mucho allá educar con el ejemplo, y eso siempre es así (...) o sea, siempre lo hemos hecho evidenciable, todo el aprendizaje lo hemos hecho de esa manera (...) de vivirlo, de hacerlo. No de que (...) “bueno, ya me dijo que no sea grosera con los abuelitos y es lo primero que hago”, sino que ya una vez que yo haga eso, ya viene ora sí que la represión, pero por parte de los papás, la familia misma. Entonces, “si no te educas (...) pues (...) a ver cómo te las arreglas después”. Ahí es que el niño tiene que darse cuenta de que, pues, va por un mal camino, o de que no debe de ser así. Entonces, siempre va a ir, digamos, tanto de (...) más que nada en los comportamientos, y si uno (...) ahora sí que no acepta o no sigue esos principios, pues simple y sencillamente la misma comunidad, la que nos va expulsando y uno pues va quedándose (...) ahora sí que fuera de lo que podría ser la comunidad. En mi caso yo trabajo fuera de mi pueblo (las cursivas son mías) (Profesora bilingüe, 25 de octubre 2014).

Conclusiones

Las reflexiones presentadas explican el conflicto que representa la escuela en Santa María Tlahuitoltepec, Mixe. Estos diálogos no pueden representar a toda una comunidad, pero sin duda constituyen la convergencia de distintas elaboraciones simbólicas y la construcción de un ideario en torno al papel de la institución escolar. Considero relevante señalar que algunas ideas transcritas en los años 2004, 2005 y 2010 tienen continuidad en conversaciones posteriores porque refieren la educación comunal como garante de la reproducción cultural y subrayan la necesidad de

combinar la educación que inicia en casa con lo que ofrece la escuela federal.

La crítica a la escuela incluye la idea de que ésta complementa con otros saberes lo que se aprende en la familia, en el campo y en el entorno comunitario. A su vez, reflexiones de otros años conciben la educación comunitaria en conjunción con la escuela federal. De este modo, es visible el aprovechamiento del conocimiento que ofrece la escuela en un binomio “local-federal” que combina diferentes horizontes de cultura. Se trata de una visión dinámica del conocimiento comunitario, con una visión práctica de complementariedad del saber externo, propio de la compartencia cultural (Martínez, 2003).

De las transcripciones anteriores derivó la necesidad de analizar los proyectos educativos de los pueblos originarios que expresan un cambio cultural. El análisis de las formas simbólicas en el nuevo siglo muestra su carácter “combinado”, por eso es necesario investigar en torno a las dinámicas y variantes historias colectivas que han sido socialmente elaboradas por los pueblos; pero que no siempre son asumidas por sus miembros y que, en el espacio comunitario, son cuestionadas o practicadas de otra manera: en oposición y dialogicidad.

Referencias

- Ariel de Vidas, A. (2003). El trueno ya no vive aquí. Representación de la marginalidad y construcción de la identidad teenek (Huasteca veracruzana, México). México: CIESAS-El Colegio de San Luis-CEMCA-IRD.
- Acunzo, M. (1991). Educación e identidad étnica. El caso de la comunidad mixe de Santa María Tlahuitoltepec (México). Ecuador, Quito: Abya-Yala.

- Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente [BICAP] (2001). La voz y la palabra del pueblo Ayuujk. México: Miguel Ángel Porrúa-BICAP-UPN.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1984). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertely, M. (2016). Políticas neoliberales y afectaciones territoriales en México. Algunos 'para qué' de 'otras' educaciones. Revista LiminaR. Estudios sociales y humanísticos, XIV (1), 30-46.
- Castañeda, A. (2009). Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica. México: UPN-Ajusco.
- Comboni, S. (2002). Interculturalidad, educación y política en América Latina. Revista Política y Cultura, (17), 261-287.
- Comboni, S., Juárez, J. M. y Tarrío, M. (2005). Resurgimiento cultural indígena: el pueblo Ayuujk de Santa María Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca. El Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XXXV (1-2), 181-208. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27035207.pdf>
- Corona, S. (2012). Notas para construir metodologías horizontales. En S. Corona y O. Kaltmeier, (Coords.), En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales (pp. 85-109). México: Gedisa.
- Gruzinski, S. (1991). La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español. Siglos XVI-XVIII. México: FCE.
- Husserl, E. (1985). Investigaciones Lógicas. Tomo 2. Madrid: Alianza Editorial.
- Husserl, E. (1992). Invitación a la fenomenología. Barcelona: Paidós-ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- López, G. y Velasco, S. (1985). Introducción. En G. López y S. Velasco (Coords.), Aportaciones indias a la educación (pp. 9-24). México: CONAFE.
- Martínez, J. C. (2011). La nueva justicia tradicional. Interlegalidad y ajustes en el campo jurídico de Santiago Ixtayutla y Santa María Tlahuitoltepec. México: CSEIO-IEEPO-UABJO-Fundación Conrad Adenauer.
- Martínez, J. (2003). Comunalidad y desarrollo. México: CONACULTA
- Mijangos, J.C y Romero, F. (2008). Usos del español y el maya en la educación primaria bilingüe en Yucatán. Un aspecto de la desigualdad. En J. Lizama (Coord.), Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas (pp. 155-176). México: CIESAS Peninsular.
- Nahmad, S. (2003). Fronteras étnicas: análisis y diagnóstico de dos sistemas de desarrollo: Proyecto Nacional vs Proyecto Étnico. El caso de los ayuuk (mixes) de Oaxaca. México: CIESAS.
- Olivé, L. (1999). Multiculturalismo y pluralismo. México: UNAM-FFL-Paidós Mexicana.
- Rockwell, E. (2003). ¿Es posible transformar la escuela? En F. Soberanes (Coord.), Pasado, presente y futuro de la educación indígena. Memoria del foro permanente por la reorientación de la educación y el fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas (pp. 71-98). México: UPN Ajusco.

- Rockwell, E. (2004). Herencia y contradicciones de la educación en las regiones indias. En L. Meyer y B. Maldonado (Comps.), Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca Indígena actual (pp. 3-23). Oaxaca: IEEPO.
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (pp. 28-38). México: Ediciones Pomares.
- Shutz, A. (1995). El problema de la realidad social. Buenos Aires: Amorrortu.
- Shutz, A. y Luckmann, T. (1973). Las estructuras del mundo de la vida. Buenos Aires: Amorrortu.
- Tello, M. (1994). El mismo diablo nos robó el papel. Dos estudios de educación y resistencia cultural entre mixes y tarahumaras. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Tönnies, F. (1986). Introducción a la sociología. México: FCE.
- Vargas, X., Vargas, P., Vásquez, R. y Pérez, L. (2008). Wejën Kajën. Las dimensiones del pensamiento y generación del conocimiento comunal. H. Ayuntamiento Constitucional de Santa María Tlahuitoltepec Mixe, Cabildo 2008, Oaxaca.
- Zemelman, H. y Quintar, E. (2007). Conversaciones acerca de interculturalidad y conocimiento. México: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, A.C.