

Kalnemachtilyan: escolarización y formación del sujeto indígena y campesino

Lucas da Costa Maciel

La ideología dominante, la que define los caminos de la modernización, es hoy por hoy una ideología que ignora, excluye y niega a los Demás, a los Otros. Por eso está condenada a un dramático fracaso histórico. Estamos obligados a buscar alternativas y a defenderlas, porque en esta barca vamos todos. (Bonfil, 1993:233)

La educación tiene conexiones fundamentales con la idea de la emancipación humana, aunque ésta se mantiene en constante peligro de ser capturada por otros intereses. En una sociedad desfigurada por la explotación de clases, la opresión sexual y racial, y el peligro crónico de la guerra y la destrucción ambiental, la única educación que se merece tal nombre es aquella que forma gente capaz de tomar parte en su propia liberación. (Connel citado en Giroux, 2004:151)

Resumen

La escuela oficial, como institución y aparo del Estado, es reproductora de un orden de dominación en la que campesinos e indígenas son anulados como sujetos. La educación autónoma y culturalmente contextualizada aparece, así, como un espacio en el que el campesino y el indígena pueden afirmar su identidad. *Kalnemachtilyan* recupera y fomenta el trabajo de la tierra y la identidad nahua en la medida en que hace de sus alumnos y de sus comunidades el eje central de su proyecto político.

Introducción: Escolarización y Hegemonía

La idea de que las escuelas son instituciones neutrales cuya función es dar a los estudiantes el conocimiento y las habilidades que necesitan para desempeñarse con éxito en

la sociedad está, hace mucho tiempo, superada. La incapacidad de este concepto en vincular la escolarización con el orden de explotación multidimensional del sistema-mundo capitalista pareciera ser, hasta cierto punto, intencional; como un discurso legitimador de los aparatos ideológicos del Estado.

Al no problematizar la estructura de poder y los contextos de dominación y hegemonía, se ignora que las escuelas son moldeadas por grupos de interés que detentan parcelas mayores de capital (político, cultural y económico) de tal manera que sirvan como reproductoras de las desigualdades políticas, sociales, étnicas y de género que permean la sociedad misma. La idea de neutralidad de la escuela oculta, así, su más importante característica: la de un espacio de constante contradicción, contestación, choque y lucha entre intereses, conocimientos y valores distintos.

En este sentido, la clase gobernante y aquellas que ella representa, que cuentan con mayor capacidad de influencia, toman la escuela como un instrumento que trabaja para sus intereses, creando consenso alrededor de ellos. Como reflejo, lo que se considera como conocimiento socialmente válido establece una relación intrínseca de utilidad con las relaciones de poder. En otras palabras, la escuela, cargando un sistema de valoración utilitaria, acabaría sirviendo al interés del gran capital y de la cultura que lo promueve en la medida en que sea capaz de replicar sus necesidades. Los recursos materiales e ideológicos son utilizados para reproducir las relaciones sociales y los talentos para sostener la división del trabajo necesaria a la reproducción del capital. Así como los demás mecanismos de dominación, la escuela deja su huella en los patrones de las relaciones sociales, en el paso en que conecta el orden capitalista y la transculturación de la colonialidad del poder con la vida diaria y la convivencia escolar.

Capitalismo es producción masiva de mercancías estandarizada provenientes de factorías especializadas y por tanto eficientes: capitalismo es uniformidad.

Y si lo heterogéneo es perverso pues atenta contra la fluidez y la universalidad del intercambio monetario no queda más que suprimirlo. Así,

desde joven el capitalismo emprendió una gran cruzada por hacer tabla rasa de la diversidad de los hombres y de la naturaleza. (Bartra, 2008: 89)

No obstante, la dominación nunca puede ser total. El gran capital no es capaz de reproducirse al cien por ciento sobre la sociedad. Aunque lo intente hacer, ya que su intención es siempre la estandarización, la diversidad humana es irreductible. El ser humano es, por naturaleza, diverso y su diversidad no puede ser destruida sin que para eso se destruya al mismo ser humano. En este sentido, la diversidad, frente a los intentos de estandarización y la imposibilidad de que la dominación sea total, se manifiesta como resistencia. En otras palabras: “La saga del capitalismo es la saga del mercantilismo y de la resistencia al mercantilismo. El veneno produce su antídoto.” (Bartra, 2008: 124)

Aunque la intención de las escuelas sea la de reproducir una fuerza de trabajo doctrinada y consumidora de necesidades alienadas, en realidad las escuelas son espacios de convivencia social en dónde interactúan un proyecto de dominación con lo que se pretende dominar. Al ejercer violencia simbólica, la escuela abre espacio para la resistencia, la lucha y la apropiación cultural. En otras palabras, el proyecto educativo, que pretende inculcar en los estudiantes un paradigma hegemónico, sufre modificaciones debido a la dinámica de relación social y cultural en el interior de la escuela misma. El proyecto no se reproduce exactamente como esperado, sino que parte de él es alterado en el contacto con la diversidad y la resistencia, en algunos casos, y rechazado o acomodado, en otros. Al contrario de lo que quisieran argumentar algunos autores, la escuela no es un espacio estático, neutral o armónico, sino más bien un espacio de conflicto, contradicción y lucha.

En las palabras de Henry Giroux:

Al ignorar la noción de que las ideologías dominantes y los procesos sociales tienen que ser mediados, más que reproducidos por el campo cultural de las escuelas, (...) [se evita confrontar el] problema de explicar tanto la naturaleza como la existencia de contradicciones y patrones de oposición en las escuelas. La existencia de dichos patrones sugiere que las prácticas y los valores educativos dominantes tienen que ser vistos en tal forma que sus

efectos determinantes no puedan ni ser garantizados ni tomados como hechos. (Giroux, 2004:118)

Debido a eso, es en el campo cultural donde se desempeña la mediación de la compleja interacción entre la reproducción de lo hegemónico y la resistencia a él. La escuela es la responsable de llevar valores del interés del gran capital y del grupo dominante, pero lo hace produciendo y distribuyendo una cultura dominante que determina lo que es ser educado. La cultura adquiere el papel de vínculo mediador entre los intereses de la clase gobernante y la vida cotidiana.

Aunque el intento sea, de por medio de la escuela, reproducir paradigmas hegemónicos, estos confrontan la diversidad humana y la resistencia. En este sentido, aunque la escuela como espacio sociocultural no sea un reflejo de la sociedad total, está estrechamente relacionada a ella.

Un estudio llevado a cabo en Portugal revela que, en aquel país, las escuelas en zonas rurales representan un espacio de articulación social en torno de las necesidades y potencialidades comunitarias (Amiguiño, 2005: 24). En este sentido, se integra una construcción participativa y dinámica entre escuela y comunidad para solucionar los problemas locales e intervenir en la promoción del desarrollo. Eso podría explicarse solamente si la escuela representara un proyecto de desarrollo y de dinámica cultural con el cual las comunidades rurales portuguesas se identifican.

En la zona rural de México, y en especial en aquellas comunidades con mayoría indígena, la escuela, como institución y aparato del Estado, no sólo no es un espacio de articulación social en torno de un propósito por ella defendido, sino que es un espacio de opresión simbólica dónde el proyecto de educación de y para una nación mestiza y de desarrollo homogeneizador pretende llevar a cabo un agresivo proceso de transculturización de las comunidades. Se trata de una colonización sociocultural, que no sólo ignora las identidades étnico-culturales sino que, al mismo tiempo, pretende anularlas, cambiando la forma de pensar y organizarse socialmente de las comunidades culturalmente diversas.

No fuera suficiente la incapacidad de la escolarización en valorizar la diversidad cultural y su respectiva diversidad de necesidades, la educación ofrecida especialmente en las zonas rurales resulta de muy mala calidad hasta para los parámetros hegemónicos. Esto implica un sistema de doble exclusión. Primero al verse negado un modelo educativo que corresponda a las necesidades de las comunidades, y luego por escuelas que presentan una serie de deficiencias en cuanto a la calidad del proceso educativo, la formación de maestros, la adecuada provisión de infraestructura, mobiliario y materiales educativos, el uso adecuado del tiempo y el trato a los niños y las niñas, entre otras cosas, que constituyen un servicio mediocre reflejando en altos índices de reprobación, deserción y analfabetismo, además de un conocido desempeño insuficiente de los estudiantes en relación a exámenes de carácter nacional. Su mala calidad, sin embargo, no impide su labor civilizatorio, lo que significa que la transculturación se procesa, pero sin aportar elementos para que las personas se desempeñen con “éxito” en el nuevo contexto cultural que pretende absorberlas.

La escuela rural es, en términos generales, una escuela pobre, que reproduce las diferencias sociales en lugar de contribuir a su superación. En las condiciones en que actualmente opera esa escuela se vuelve incapaz de actuar de manera positiva hacia a las metas que han trazado las poblaciones campesinas e indígenas (Ames, 2002). Se trata de un problema crónico que la clase gobernante es incapaz de sanar no sólo por la falta de creatividad y conocimiento de la dinámica del campo, sino también por la falta de voluntad política.

Teniendo en cuenta que la educación establece un innegable lazo con el desarrollo, con la autonomía de los individuos, con la cultura de los pueblos y con la sustentabilidad, es en verdad preocupante que la escuela, sumado a su mala calidad, funcione como herramienta a favor de aquellos que detentan mayor poder económico, social, cultural y, por lo tanto, político. Esto implica la reproducción de un modelo de desarrollo que beneficia a los grupos hegemónicos y que es incapaz de atender a las necesidades de la diversidad humana, privando a los demás grupos de concretar sus proyectos propios; lo que se ve reflejado en la ascendiente parcela de la población que vive marginada, excluida y en la pobreza. La promesa de prosperidad presente en el discurso modernizante y desarrollista de la globalización sólo fue capaz de globalizar la pobreza. Hay cada vez más pobres y más

concentración de la riqueza (Sosa Fuentes, 2010; Hulme, 2010). Y no es de sorprenderse que aquellos grupos social, económica y culturalmente más diversos sean justamente las mayores víctimas de la reproducción de la pobreza. En el caso de México, dos grupos humanos han sufrido históricamente las repercusiones de un proyecto de desarrollo que no toma en cuenta sus necesidades: los campesinos¹ y, especialmente, los indígenas.

Educación Autónoma

Conscientes de la importancia de la educación en el desarrollo personal y comunitario, así como de la necesidad de resistir a un proceso de transculturización y dar cabida de las necesidades locales, se han multiplicado en México las experiencias de gestión autónoma de la educación como eje de una estrategia de desarrollo integral, comunitario, culturalmente contextualizado, sustentable e independiente.

Estas experiencias son resultado de la resistencia de grupos políticamente indignados con la ideología que subyace a la dominación social, y que, como fue expuesto anteriormente, se intenta reproducir al interior de la escuela. Ante eso, la escuela autónoma surge como un espacio que se conforma desde una perspectiva de derechos y necesidades de aquellas poblaciones cuyas especificidades culturales y lingüísticas estaban negadas e invisualizadas por los sistemas educativos regulares. Por esta razón, el modelo de educación autónoma anhela la preservación cultural y lingüística al mismo tiempo en que defiende una epistemología dialéctica que trata de construir el conocimiento como “interconocimiento” (Santos, 2010: 12), descolonizando el saber en la medida en que deja de jerarquizar lo occidental como un tipo superior de conocimiento a ser aprendido; esto con vistas a recuperar saberes propios e incorporarlos al currículo escolar. Basado en el pluralismo cultural, este modelo educativo es intercultural en el sentido en que: “[...] concibe la diversidad cultural y lingüística como un recurso capaz de contribuir a la transformación del Estado-nación y a la generación de un nuevo modo de relacionamiento entre indígenas y no indígenas [...]” (López, 2009:132)

¹ Según el Banco Mundial, la tasa de pobreza rural, que representa el porcentaje de la población rural que vive por debajo de la línea de la pobreza rural nacional, en México en el año de 2008, era de 60.8%.

Así, tiene razón Armando Bartra cuando, hablando del riesgo de la universalidad como uniformidad, afirma que: “[...] el desafío está en superar el particularismo sin negar la particularidad, en construir la universalidad como conservación-superación de las diferencias.” (Bartra, 2008:188)

El proyecto autónomo de educación consiste, por lo tanto, en la gestación de un altermundismo intercultural dialéctico capaz de influenciar el sistema a través de la creación de necesidades anti-hegemónicas, llamadas “radicales” por Giroux, que son aquellas que desafían al sistema vigente de interés y de producción y apuntan hacia una sociedad independizada.

Para eso, el grupo resistente identifica en la sociedad elementos hegemónicos considerados problemáticos desde una perspectiva social, económica, cultural y política, y establecen ejes estratégicos a ser aplicados en los muchos contextos de convivencia social, incluyendo la escuela, a fin de que se creen necesidades anti-hegemónicas que a largo plazo tenderían a remplazar los elementos hegemónicos dañinos por otros, más benéficos² desde su perspectiva misma como sujeto. El punto está en la capacidad de estos grupos en efectuar este proceso, que es extremadamente dinámico y complejo, de manera exitosa. En la escuela, esto se traduce en la capacidad de un proyecto autónomo en preparar a los estudiantes para lidiar con los problemas identificados y reproducir otra forma de actuar.

El contexto cuetzalteco

La Sierra Norte de Puebla, región en que se encuentra ubicado el municipio de Cuetzalan del Progreso, junto con la parte de la vertiente veracruzana, constituyen la zona núcleo totonaca, una de las tres zonas del *Totonacapan* (Hernández García, 2012:30). Cuetzalan, a

² Valdría la pena cuestionarnos también sobre la forma como los grupos resistentes se apropian de elementos culturales de la matriz hegemónica, quizás de forma consciente, quizás inconsciente, para garantizar su supervivencia (aunque esto signifique cierta transculturación) o para fortalecer elementos propios de su mismo contexto cultural. Esto pareciera importante en la medida en que muchos teóricos pudieran creer que la presencia de determinado elemento cultural “foráneo” sea fruto de un proceso de dominación o de hegemonía, en que un grupo impone a otro algunos de sus elementos culturales, cuando en realidad dicho elemento puede haber sido apropiado por el mismo grupo resistente como herramienta de resistencia, es decir, sin que otro grupo se lo haya impuesto.

su vez, está en la zona media de la sierra, dónde la ganadería ocupa una importancia secundaria frente a los cultivos de café, maíz y mamey.

La zona fue originariamente ocupada por los huastecos, que luego fueron desplazados por los totonacos. Sin embargo, hoy se encuentran en la región poblaciones no sólo totonacas sino también nahuas, resultado, entre otras cosas, de la conquista del *Totonacapan* por poblaciones chichimecas de lengua náhuat y, luego, por el imperio mexica.

Históricamente, la región se ha caracterizado por la dominación externa y la resistencia de los indígenas. Primero contra los mexicas, razón por la cual los totonacos colaboraron con los españoles para la conquista de *Tenochtitlán*. Luego, la resistencia se volteó contra el colonizador español y actualmente, uniendo a totonacas y nahuas, está dirigida en contra del proyecto de nación mestiza homogeneizadora del gobierno mexicano, que excluye y margina las poblaciones indígenas.

El municipio de Cuetzalan del Progreso, cuya cabecera es la Ciudad de Cuetzalan, cuenta con una población total de 47433 personas, de las cuales 23240 son hombres y 24193 son mujeres³. Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), su Índice de Desarrollo Humano (IDH) es de 0.6380⁴, considerado medio por la institución, pero que está muy por debajo del IDH del Estado de Puebla que, en 2005, fue de 0.7894, valor menor que el IDH nacional para el mismo año, de 0.8200. Estos datos sirven para facilitar la visión del conjunto aunque los presupuestos teóricos para la elaboración del IDH no estén en concordancia plena con los aquí entendidos como desarrollo. Cuetzalan es, según su IDH y la comparación estatal, un municipio marginado. Lo que es muy sintomático cuando se toma en cuenta que en la Sierra Norte de Puebla los municipios presentan IDH similares o menores que el de Cuetzalan.

Si bien el municipio es considerado marginado como un todo, hay una visible diferencia entre la cabecera municipal, gran atractiva de turistas, y las demás localidades, todas consideradas rurales: en la ciudad de Cuetzalan el nivel de marginalidad de la población es considerablemente inferior.

³ Censo poblacional, INEGI 2010.

⁴ PNUD 2004. Indicadores municipales de Desarrollo Humano en México.

El turismo, atraído especialmente por el título de “Pueblo Mágico” otorgado por el gobierno federal, está concentrado en la cabecera municipal, principalmente, y en Yohualichan, dónde está ubicada la zona arqueológica totonaca de mismo nombre del período clásico mesoamericano, y San Miguel Tzinacapan, que llama la atención por la vivacidad de sus bailes y por la belleza de la Iglesia del poblado.

Según la versión abreviada del Plan de Desarrollo Municipal de Cuetzalan del Progreso para la administración 2011-2014, uno de los ejes de acción del gobierno debe ser rescatar la confianza de los ciudadanos en sus Autoridades Municipales. Esto es el síntoma de la pérdida de legitimidad de un historial de gobiernos mestizos que poco han representado los intereses de su población, mayoritariamente indígena. Mucho de eso se debe incluso a la misma visión economicista que tiene y ha tenido el gobierno municipal cuanto al mejoramiento del bienestar social. Según el mismo Plan de Desarrollo Municipal, “el ámbito económico tiene una importancia estratégica en alcanzar el bienestar de las personas.”⁵ Y para lograrlo, la administración se propone instrumentar políticas de gobierno que impulsen el desarrollo económico por medio de la atracción del turismo y de la creación de empleos, considerando que eso impulsaría al fortalecimiento municipal. Sin embargo, esta visión está desconectada de lo que espera la población más marginada, especialmente los indígenas.

En este contexto de exclusión y olvido histórico, la Cooperativa Agropecuaria Regional de corte indígena *Tosepan Titataniske* “Unidos Venceremos” surge en Cuetzalan en el año de 1980. Según Hernández García (2012:61-62): “Su objetivo central era luchar contra los coyotes cafetaleros y maiceros. Esta nueva organización aglutinó a miles de campesinos en torno a la producción, comercialización y abasto de productos básicos. Es una organización que marcaría el futuro del movimiento indígena en la Sierra Norte de Puebla.”

La *Tosepan* se convertiría en una importante trinchera de resistencia étnica para organizar la lucha en contra de los abusos de los caciques (Hernández García, 2012:62). Así, se combatía las prácticas monopólicas de los comerciantes mestizos en la medida en que la *Tosepan* se proponía a resolver los problemas de abasto, de la misma manera, la

⁵ Eje 2 del Plan de Desarrollo Municipal de Cuetzalan del Progreso.

organización fue capaz de estructurar una red de productores agropecuarios que rompió los límites regionales, llevando sus productos más allá de los mercados locales. El consejo administrativo de la cooperativa está hoy presidida por el Señor Efraín Martínez Bautista y congrega cerca de diecisiete mil asociados de las etnias nahua y totonaca, además de algunas familias mestizas, que viven en sesenta comunidades de los municipios de Cuetzalan, Jonotla, Hueyitalmalco, Tlatlauquitepec, Tuzamapan y Zoquiapan, todos ubicados en la zona oriental de la Sierra Norte de Puebla. Los asociados son, sobretudo, pequeños productores de café, pimienta, cítricos, macadamia y miel virgen, además de jornaleros, amas de casa, artesanos y albañiles que decidieron unirse para encontrar mejores condiciones de vida y llevar a cabo la construcción de un proyecto conjunto de desarrollo y bienestar.

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

Así las cosas, los mestizos se autodenominan “gente de razón”, mientras los indígenas, nahuas o totonacos, son “gente de calzón”, refiriéndose al pantalón típico del traje indígena. Para los nahuas, ellos mismos son los *maseualmej*, mientras que el totonaco es *totonakum* y los mestizos, *koyomej*⁶.

Más allá de las formas como cada grupo nombra al otro, es interesante notar que traducen la manera como conceptualizan la alteridad. Para el mestizo, los nahuas y los totonacos ocupan en mismo espacio en la jerarquización social; son iguales, son lo mismo. Muchos mestizos ni siquiera saben que les hacen diferentes a los nahuas y a los totonacos,

⁶ *Koyomej* es el plural de *koyot*, que significa literalmente coyote, pero que se aplica al mestizo desde la Colonia, cuando además servía también para designar al criollo. El uso de dicha palabra implica una valoración social muy grande; el mestizo, el *koyot*, es el que arrebató. Aquel mestizo que no arrebató, que se solidariza con los *maseualmej* no deja de ser *koyot*, pero es un *koyotzin*, que literalmente significa coyotito. Hay que tomar en cuenta que el diminutivo en náhuat cumple la función de demostrar respeto y cariño. El *koyotzin*, entonces, es el coyote querido, el mestizo que no arrebató.

considerando pura vanidad que constituyan pueblos diferentes, dado que son “iguales”: “indios”, “gente de calzón”.

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

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

El *totonakum*, a su vez, está asociado con la productividad; está más allá de la clasificación de la pobreza porque, según los nahuas, los totonacos no dependen del mercado para sobrevivir. La razón de esto está en que mientras el nahua tiene que vender su trabajo o lo que produce para comprar de comer, el totonaco es “autosustentable”⁷: prioriza la producción de lo que come, y el excedente, después del consumo familiar, lo vende. Pareciera ser que el nahua está más influenciado por el valor de cambio que el totonaco, que privilegia el valor de uso. Existe, entonces, un gran respeto hacia al totonaco. Entre los nahuas, se anhela el tiempo en que también ellos eran autosustentables. Sin embargo, creen

⁷ Autosustentable: ésta fue la palabra que escuché una infinidad de veces en pláticas informales cuando preguntaba sobre la vida del totonaco, o cómo veían los *maseualmej* a los vecinos *totonakum*.

ser difícil que vuelvan algún día a serlo, “estamos muy acostumbrados a vender todo lo que podemos”, escuché de un *maseual*.

Los grupos étnicos del municipio son el mestizo y el nahua. Estadísticamente, este último grupo es predominante, corresponde, según el Sistema Nacional de Información municipal para datos del 2000, a cerca de 62% de la población. Habría, sin embargo, que cuestionar dicho dato. El profundo estigma que aun predomina en la subjetividad de muchos de los habitantes *maseualmej* vuelve incomodo el reconocerse indígena, lo que dificulta el censar de forma precisa. Hay incluso un cuestionamiento en cuanto al término indígena, que es todavía más estigmatizado que el reconocerse *maseual*.

La principal lengua hablada en los hogares del municipio es el náhuatl. De hecho, en Cuetzalan se concentra el mayor número de hablantes de la lengua náhuatl de todo el país (Zamora Islas, 2009), aunque en su variante náhuatl. “[San Miguel] Tzinacapan es la comunidad del municipio donde el mexicano [otra forma de referirse al náhuatl o *maseualtajtol*] [...] mantiene una mayor vitalidad que en otras comunidades y es donde sus hablantes lo han conservado en todos los ámbitos de la vida cotidiana” (Zamora Islas, 2009:3). La profunda jerarquía étnica que predomina en el municipio se hace notar incluso en la forma como los mestizos entienden los idiomas indígenas, considerando, en su gran mayoría, que sólo el español es un idioma, mientras que el hablar indígena es dialecto (Beaucage y Taller de Tradición Oral, 2012:28).

Kalnemachtiloyan

A partir de un estudio realizado por estudiantes de la Universidad Iberoamericana⁸, se comprobó algo que los socios y los asesores de la cooperativa Tosepan ya tenían claro: en la Sierra Nororiental de Puebla había un fuerte rezago educativo en comparación con la sociedad nacional, primero, y también frente a otras regiones con condiciones sociales semejantes; y que el rezago era, en parte, consecuencia de la mala calidad y cobertura del sistema oficial de educación, cuya primera expresión de debilidad estaba en el preescolar. Es decir, desde el preescolar, los estudiantes acumulaban deficiencias que se hacían sentir

⁸ No fue posible encontrar el documento o la fuente, razón por la cual no se cita autoría.

en los niveles que se seguían, lo que empeoraba, año tras años, el nivel de rezago de los niños y de las niñas.

La cuestión con el preescolar estaba, sobretudo, en dos factores: en primer lugar, las familias de la región no veían como importante que los niños atendieran a dicho nivel de escolarización, al mismo tiempo en que percibían, en aquellos que sí atendían, un proceso de desarraigo de la identidad. Los padres y madres de familia, entonces, entendían el preescolar como una pérdida de tiempo y de esfuerzo. En segundo lugar, la escolarización preescolar ofrecida era realmente deficiente por una serie de cuestiones (Albores, 2013).

Además, las escuelas primarias de Cuetzalan, así como lo plantea Sylvia Schmelkes et al.(1997:59-60):

[...] carecen de equipamiento y materiales básicos. Los maestros no son calificados al ser reclutados y tienen que invertir tiempo para seguir estudiando, lo cual afecta su dedicación a la enseñanza. Por otro lado, los fuertes problemas económicos de las familias a menudo conducen a los niños a la deserción temprana, y tradiciones culturalmente arraigadas limitan la escolaridad de las niñas. Por ello, las tasas de repetición y deserción aquí [Cuetzalan] son mucho más altas que en cualquiera de las otras zonas estudiadas [Barrio de San Baltasar Campeche, en la ciudad de Puebla de los Ángeles; Libertad Tecola; San Baltasar Tetela; Zacatlán; Ahuacatlán; Tepango de Rodríguez; Ixtacamactitlán; todos ubicados en el estado de Puebla].

Es en este contexto que se manifiesta y se concreta la necesidad de construir una escolarización funcional, “fuera del sistema capitalista” (Albores, 2013), que al contrario de fomentar un proceso de desarraigo cultural, funcione como sustento y promotor de la identidad local y cooperativista; “que mantenga lo que somos”. Pero que además diera cabida de una educación de calidad, que ofreciera los elementos para que los niños y niñas pudieran potenciar su desarrollo como personas, incidiendo en sus familias y comunidades de origen. El proceso de escolarización nace, entonces, con el claro mandato social de fungir como defensor y al mismo tiempo promotor de la identidad y de la pertenencia a un colectivo.

Se identifica un grave problema nutricional, y al mismo tiempo cultural, en cuanto a la alimentación de los niños y de las niñas. Se enfrentaba la doble condición de obesidad y desnutrición, causados no sólo por las condiciones de marginación social, sino también por la introducción de alimentos chatarra en la región. La cooperativa entendió, entonces, que se estaba dando un proceso de secuestro del paladar, que se manifestaba incluso en el desdén hacia la alimentación propia de la zona. La propuesta que surge junto y como parte de proyecto de escolarización en materia de alimentación es justamente revitalizar la cocina local, ofreciendo a los niños un desayuno diario basado en una dieta equilibrada y que al mismo tiempo rescate los productos de la región. Para la concreción del proyecto, se trabajó junto con los padres y las madres la propuesta de que ellos se encargaran de ofrecer a los niños su desayuno. En este sentido, a cada familia le toca dar de desayunar a todos los niños de la escuela una vez al mes, aproximadamente. El costo de eso, sin embargo, era bastante reducido en comparación con aquellos de las familias para alimentar a sus niños en escuelas ordinarias. Así, al mismo tiempo en que representaba una reducción de costos para las familias, se garantizaba el acceso de los niños a una alimentación balanceada.

La escuela está ubicada en una loma boscosa, entre Cuetzalan, la cabecera municipal, y San Miguel Tzinacapan, comunidad de donde es originaria la mayoría de los alumnos, justo en medio del huerto madre, cafetal de sombra especializada en que la cooperativa experimenta nuevas técnicas productivas antes de trasladarlas a los huertos de los socios. La ubicación, los predios escolares, contruidos con bambú a partir de un modelo de vivienda sustentable desarrollada por la cooperativa, bien como las hortalizas y la milpa, donde los y las niñas cultivan alimentos que luego serán preparados para su desayuno, junto con las gallinas y las abejas, ofrecen a los estudiantes un ambiente coherente con la realidad rural en que viven, así como con los elementos culturales y productivos que encuentran en sus casas, como es la economía de traspatio y la producción sustentable.

El cultivo de los alimentos no pretende solamente garantizar el acceso a una alimentación balanceada y fomentar la soberanía alimentaria. Tiene que ver, además, con una revaloración del “ser campesino”, en el que el trabajo de la tierra asume un papel fundamental. Es a partir de una identidad indígena campesina que se construye la metodología pedagógica, que tiene en el acceso, manutención y trabajo de la tierra su eje

principal. Es a partir de lo que significa para los *maseualmej* de Cuetzalan ser campesino que se recupera el aprendizaje en clase.

La intención primera es, por supuesto, combatir el desarraigo cultural. Se trata de permitir ver a los niños y a las niñas las posibilidades de vida buena sin tener que renunciar a lo que son, combatiendo la idea de que para “desarrollarse” tienen que superar su misma construcción como sujetos rurales, indígenas y campesinos. En este sentido, la propuesta trae una clara crítica a un modelo de escolarización oficial que descampenisa, desindianiza y desarraiga; un modelo de escolarización que enseña que el éxito depende de la anulación de lo que son.

A pesar de la intencionalidad antes expuesta, hubo resistencia a la metodología pedagógica, y todavía la hay, aunque en menor medida. El argumento se centraba en el hecho de que las familias identificaban la escuela como el espacio donde los jóvenes acudían para “no tener que ser campesinos”, eso es, justo como aquel lugar al cual los padres mandaban sus hijos para que no fueran como ellos. “A mi hijo no le mando a la escuela para trabajar”, dijo un papá alguna vez. “Yo no quiero que mi niña se ensucie las uñas como yo”, dijo una mamá. “Yo quiero que él sea abogado, médico, profesionista; no que trabaje el campo”, dijo otro papá.

El imaginario manifestado por los padres sobre la función de la escuela obedece, por supuesto, a una visión unilateral más amplia sobre qué es bienestar, desarrollo y progreso, discusión interesante, pero que no será desarrollada con profundidad en este artículo. En dicho imaginario, ser campesino es una etapa inferior del desarrollo; corresponde a ser menos frente a los demás, a los profesionistas. Ser campesino, entonces, “está mal”, no es algo que se desea a los hijos.

La escuela, entonces, tiene el doble desafío de seguir mostrando que su metodología de trabajo es uno de los elementos más placenteros para el desarrollo de los niños y más constructivo para su proyecto político y mandato social, al mismo tiempo en que debe deconstruir la imagen negativa que se tiene del trabajo de la tierra y de la identidad campesina. Para esto, fue importante reflexionar, a partir de la praxis educativa, no solo con los niños, sino también como los padres y los maestros.

Otro elemento importante de la dinámica al interior de la escuela se relaciona con el modelo de inmersión en náhuat. En éste, el *maseualtajtol*, denominación propia para el idioma, es la lengua base de funcionamiento de la escuela. A partir del paisaje lingüístico, del material didáctico y del uso constante por parte de los maestros, se incentiva a los niños indígenas y no indígenas a comunicarse en náhuat. Eso no quiere decir que se rechace el uso del español, sino que se trata, más bien, de una medida no coercitiva que pretende construir un espacio en que la lengua indígena puede manifestarse sin padecer la violencia de la colonialidad lingüística vigente no sólo en Cuetzalan, sino en casi todas las zonas con presencia indígena. Es decir, la escuela trata de no reproducir a su interior la idea de que la lengua indígena es para el espacio privado y las creencias, mientras que el español sería la lengua pública y digna de pronunciar el conocimiento como ciencia. Así, además de contrarrestar un proceso de desplazamiento lingüístico, el uso del náhuat permite desarrollar, además, un espacio donde el conocimiento se construye como interconocimiento de muchas formas, incluso cuando es pronunciado, recuperando elementos propios del mundo náhuat para traducir elementos de otros mundos.

Dado el papel central atribuido a la cuestión de la identidad y la pretensión de dar espacio a los conocimientos propios de los *maseualmej* y de los campesinos, hay un constante diálogo de recuperación y devolución de conocimientos entre la escuela, la cooperativa y las comunidades y familias de los alumnos. Para tanto, los aprendizajes, para ser concretados, deben ser vividos por los estudiantes o legitimados por prácticas propias de sus contextos. Así, las clases de historia, además de tener una perspectiva propia de una región indígena y campesina, son validadas con los cuentos de los padres, abuelos y vecinos. Las clases de biología, a su vez, se complementan con estudios sobre las plantas medicinales o los insectos de nuestra región. Las clases de arte incluyen desde *xochipisaua* (ritmo típico de la región) hasta bordados y manualidades artesanales que recuperan técnicas comunitarias.

Si bien la cooperativa no pretende que los niños y las niñas egresadas de su escuela sean futuros líderes o directivos, sí tiene como objetivo darles las herramientas para que como personas, socios de la cooperativa y miembros de comunidades rurales, puedan incidir en su proyecto propio de vida, de organización y de bienestar. La idea es ofrecerles un proceso

de escolarización pensado para que puedan manifestar la totalidad de su sentir, dándoles el espacio para que, a través de la alegría de ser niños y niñas y de formar parte de un proceso organizativo, puedan crecer sujetos conscientes de sí mismos y de aquellos a su alrededor.

En este sentido, la escuela es, para la cooperativa, una herramienta para replicar sus logros como colectivo, construyendo, a través de ella, personas capaces de salir de lo marco de lo posible como preestablecido para buscar en el más allá utópico posibilidades de organizar el mundo real. Se trata de formar sujetos radicales, que desafíen lo ya dado, construyendo alternativas a él.

Conclusión

La educación autónoma, pensada y construida a partir de las necesidades de los pueblos, ha sido laboratorio para el desarrollo de modelos propios de comunidad. Desde la experiencia de Tosepan Kalnemachtiloyan, el proyecto de escolarización responde a la necesidad de arraigo cultural, bien como de ofrecer educación de calidad a los hijos de los socios. La escuela ha logrado no solo volverse culturalmente pertinente y recuperar los conocimientos y practicas comunitarias, sino también en formar sujetos radicales, capaces de pensar alternativas a lo preestablecido y a la dominación. En este sentido, es una propuesta que cuestiona el papel de la escuela, como aparato del Estado, que descampesiniza, desindianiza y desarraiga.

Bibliografía

Albores, María Luisa (2013), Directora de la Secundaria de la Tosepan Kalnemachtiloyan, Cuetzalan, Puebla, entrevista concedida a Lucas da Costa Maciel, 26 de noviembre.

Ames, Patricia (2002), “Educación e interculturalidad: repensando mitos, identidades y proyectos”, en Norma Füller (editora), *Interculturalidad y Política: Desafíos y Posibilidades*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Amiguiño, Abílio (2005), “Educação em meio rural e desenvolvimento local”, Minho, *Revista Portuguesa de Educação*, CIE-Universidade do Minho, pp. 7-43.

Bartra, Armando (2008), *El hombre de hierro. Los límites sociales y naturales del capital*, México, Editorial Itaca.

Beaucage, Pierre y Taller de Tradición Oral del CEPEC (2012), *Cuerpo, cosmos y medio ambiente entre los nahuas de la Sierra Norte de Puebla. Una aventura en antropología*, México, Plaza y Valdés Editores.

Bonfil Batalla, Guillermo (1993), “Por la diversidad del futuro”, en *Hacia nuevos modelos de las relaciones interculturales*, México, CONACULTA.

Giroux, Henry A. (2004), *Teoría y Resistencia en Educación: una pedagogía para la oposición*, México, Siglo XXI Editores.

Hernández García, Milton Gabriel (2012), *Historia contemporánea del movimiento indígena en la Sierra Norte de Puebla*, México, Ediciones Navarra.

Hulme, David (2010), *Global Poverty: how global governance is falling the poor*, Abingdon, Routledge.

López, Luis Enrique (2009), “Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal”, en Luis Enrique López, *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*, La Paz: Plural Editores, pp. 129-218.

Santos, Boaventura de Sousa (2010), *Para Descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Schmelkes, Sylvia et al. (1997), *La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso*, México, Fondo de Cultura Económica.

Sosa Fuentes, Samuel (2010), Globalización e Identidad Latinoamericana en el Siglo XXI: Pensamiento, Cultura y Movimiento Indígena, México, Centro de Investigación y Análisis Político GALMA.

Zamora Islas, Eliseo (2009), *Maseualtajtol Nemachtilon. Estudio de la Gramática Nahua de la Sierra Norte de Puebla*, Cuetzalan, Telesecundaria Tetsijtsilin.