

PASAR POR LA ESCUELA

Metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad

GABRIELA V. CZARNY KRISCHKAUTZKY

Resumen:

Se presentan algunos aspectos analizados en una investigación más amplia sobre significados de la escolaridad para miembros de la comunidad triqui, migrantes de San Juan Copala, Oaxaca, a la ciudad de México, quienes se han escolarizado hasta el nivel superior en instituciones sin programas específicos para indígenas. Para tener perspectiva en torno a la polarización que caracteriza el análisis sobre la relación comunidades indígenas-escolaridad, reconstruyo categorías como *pertenencia y membresía* a una comunidad. Reformulo la metáfora, *pasar por la escuela*, que abre a la comprensión de procesos *complejos* como el de la escolaridad para miembros de comunidades como la triqui migrantes. El estudio documenta el valor social que adjudican al acto de asistir a la escuela y, al mismo tiempo, muestra que éste no se construye sólo por el acceso a los saberes de escritura que la caracterizan sino más bien por los significados locales que la comunidad asigna al pasaje por la institución.

Abstract:

This article presents some of the aspects analyzed in a broader study of the meanings of schooling among members of the Triqui community who had migrated from San Juan Copala, Oaxaca, to Mexico City, and had attended school up to the college level in programs specifically for the indigenous. To have a perspective of the characteristic polarization of analyses of the relation between indigenous communities and schooling, I reconstruct categories like *belonging to* and *membership in* a community. I reformulate the metaphor, *passing through school*, which facilitates the understanding of *complex* processes like schooling for members of communities like the Triqui migrants. The study documents the social value they attach to the act of attending school. At the same time, it shows that school attendance is not constructed solely through access to the knowledge of writing that characterizes school, but also through the local meanings that the community assigns to passing through the institution.

Palabras clave: escolaridad, población indígena, migración, investigación etnográfica, México.

Key words: schooling, indigenous population, migration, ethnographic research, Mexico.

Gabriela V. Czarny Krischkautzky es profesora titular "A", tiempo completo, del Área Diversidad e Interculturalidad, Universidad Pedagógica Nacional. Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF. CE: gabrielacl@prodigy.net.mx

Introducción

En este texto presento algunos de los aspectos analizados en una investigación más amplia sobre significados de la escolaridad para miembros de una comunidad indígena como la triqui, procedentes de San Juan Copala, Oaxaca y migrantes a la ciudad de México, quienes se han escolarizado hasta el bachillerato y la universidad (Czarny, 2006b). La ciudad de México y otras grandes ciudades del país, albergan el mayor número de indígenas procedentes de distintas comunidades,¹ no obstante es tema reciente en la agenda de política educativa la indagación sobre sus procesos escolares en contextos urbanos y en el marco de las escuelas generales –no con propuestas específicas para población indígena–. Con ello me refiero al reconocimiento que hace el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (Pronae, 2001) sobre la diversidad a lo largo del sistema educativo, para lo cual propuso líneas de acción conocidas como educación intercultural para todos y una intercultural bilingüe para las zonas indígenas. Acciones como éstas son resultado de una larga historia de demanda y movilización de los pueblos indígenas en la búsqueda de mejores condiciones de justicia y equidad, aspecto que ha incidido en los cambios efectuados durante los años noventa en las cartas magnas de muchos países de América Latina. Particularmente en México, en 1992, se reforma el artículo 4º constitucional para reconocer la composición pluricultural de la nación mexicana, sustentada originalmente en sus pueblos indígenas, por lo cual el Estado se compromete a proteger y promover el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres y organización social.

La escolaridad cursada por los interlocutores triquis de este trabajo se ubica en lo que conocemos como la escuela general o regular. En ese escenario se *invisibilizaron* las adscripciones comunitarias y lingüísticas de los miembros de distintas comunidades indígenas (Czarny, 1995). Bajo el silencio y la negación de las pertenencias comunitarias –por el miedo a la discriminación–, y tras el principio de la igualdad en una sola identidad nacional, el acceso a la escolaridad de los miembros de comunidades indígenas ha ocurrido aunque de modo desigual.²

El referente empírico del estudio lo conforma una parte de la comunidad triqui, migrantes de San Juan Copala, Oaxaca, a la ciudad de México. Como señalara Pedro, uno de sus líderes en la ciudad: “[...] López 23³ es una comunidad [...] que se trae de Copala (Oaxaca) y se pone en López 23 [...] donde hay trabajos comunitarios, festividades [...] La comunidad

triqui de López es una comunidad triqui más las 22 que hay en San Juan Copala (Oaxaca) [...]”.

Los triquis, denominación que se les da desde tiempos prehispánicos a *Yi nī'nanj nī'in* (La gente de la lengua completa), son comunidades conocidas de modo genérico como indígenas, provenientes de Oaxaca. Entre los rasgos distintivos que Lewin (1999) señala en su monografía sobre estos pueblos, resalta la lengua, la cual mantiene una alta vitalidad entre los distintos miembros en la región triqui de Oaxaca. En este sentido, la vitalidad lingüística señalada por Lewin, también se observó entre los triquis adultos y niños asentados en la casa de la calle de López núm. 23, en la ciudad de México, quienes mantenían el uso de la lengua para las interacciones cotidianas de la vida comunitaria.⁴

Entre los principales aspectos que han propiciado la migración de las comunidades triquis desde los años setenta –además de los factores económicos que son la base de los análisis de estos procesos– la violencia es un marcador particular en la región. En este sentido, trabajos como *Violencia y cambio social en la región triqui*, de Parra y Hernández (1994), y el de Lewin (1999) permiten comprender aspectos específicos: la participación política de esta comunidad mediante diferentes organizaciones políticas de base indígena, relacionadas con los partidos políticos nacionales presentes en la región triqui. Siguiendo estos trabajos, se observa que, en los años setenta, la región se caracterizaba por una fuerte politización y la división entre facciones de las comunidades. La intensidad de los conflictos, resultado de la expropiación de tierras, la explotación de las comunidades para la producción de café y la comercialización de los productos a manos de mestizos, provocaron la militarización de la zona, la desaparición de muchos de sus miembros y la salida masiva de los triquis hacia diferentes partes del país y Estados Unidos de Norteamérica.⁵

El panorama anterior es para ubicar, de alguna manera, las dinámicas sociales, culturales y políticas que marcan la historia de esta comunidad en los últimos 30 años. Si bien la migración es un hecho que acompañó desde mucho tiempo atrás a las comunidades indígenas –en el sentido de movilidad a lo largo del territorio que hoy es México– también es cierto que los procesos migratorios producidos a finales del siglo XX, han provocado cambios en la conformación de las fronteras que solían definir a una “comunidad indígena”. Con base en esto –y a partir de las narrativas de tres miembros de la comunidad triqui migrantes de San Juan Copala, Oaxaca,

a la ciudad de México– exploro la *complejidad* que representa el acto de *pasar por la escuela*, centrando el análisis en la noción de *membresía* a una comunidad.

Sin pretender agotar aquí todas las variantes que cruzan la relación pueblos indígenas-escolaridad, retomando a Hornberger (2000) y desde una posición donde no focalizo el lente en las diferencias culturales para mostrar polaridades sino para entender cómo se construyen significados –en este caso sobre la escolaridad– diversos y comunes en sociedades caracterizadas por la asimetría y el conflicto social, cultural y étnico me interesa abrir esta relación a nuevos escenarios analíticos. Para ello presento, en la primera parte del texto, consideraciones sobre la escolaridad y la migración de miembros de comunidades indígenas, así como algunas tendencias que marcaron, y otras que en la actualidad orientan, el análisis de la relación pueblos indígenas-escolaridad. Luego expongo la estrategia metodológica y la perspectiva etnográfica que orientó el trabajo para, en seguida, presentar datos que sustentan la discusión sobre los significados de la escolaridad para miembros de la comunidad triqui que se han escolarizado hasta el nivel superior. El material se discute a partir de lo que implica plantear *membresía* a una comunidad histórica, cultural y lingüística como la triqui, y las implicaciones que esta noción tiene para orientar valores y sentidos en torno al acto de pasar por la escuela.

Algunas consideraciones sobre la escolaridad y la migración de los miembros de comunidades indígenas

A través de la escuela integradora del siglo XX se buscó ampliar y dar acceso a las mayorías en el sistema educativo, con el afán de formar ciudadanos tras una sola identidad; en esta ecuación, la pretendida consideración por la igualdad se tradujo en homogeneidad.

De alguna manera, la crítica a esa escuela señaló que las prácticas de enseñanza, por su carácter “ajeno” a los modos de aprender y vivir en las comunidades indígenas, provocaron no sólo inequidades en el acceso sino, además, el alejamiento de sus comunidades de procedencia. Lo anterior refiere a que no regresaron a sus comunidades y que, en distintos casos, desistieron de sus orígenes de pertenencia. La negación de las identidades culturales y lingüísticas es uno de los efectos de la escuela homogeneizadora.

Los resultados de esa escuela impulsaron, en parte, la construcción de una perspectiva en que esta institución, para tener sentido y éxito, debe

operar como un lugar donde lo “propio” resulte el tenor para asegurar la reproducción cultural. Esto es lo que algunos trabajos señalan como la escuela de base étnica (McCarthy, 1998), mediante la que se espera garantizar mejores resultados educativos. En esta perspectiva, el indigenismo del Estado en México ha tomado un papel central para intentar definir una escuela que considerara las lenguas y las culturas de las comunidades indígenas. Así, la escuela indígena de los años setenta –expresión de luchas y demandas diversas de los pueblos y las comunidades– ha incorporado distintas propuestas como educación bilingüe-bicultural, bilingüe-intercultural y, más recientemente, intercultural bilingüe.⁶ A través de esas propuestas se pensó que la posibilidad de educarse formalmente en contextos propios –las comunidades con maestros provenientes de ellas y hablantes de lenguas indígenas– no generaría esa distancia, sobre todo, la apuesta era que se pondrían en juego las lenguas y los códigos culturales, lo que garantizaría mejores procesos escolares. Así, también detrás de la construcción de la escuela indígena existió la expectativa de que por su carácter endógeno, los que atravesaran por ella no abandonarían y sí regresarían a las comunidades de procedencia, situación que no siempre tuvo los efectos esperados.

Como algunos trabajos lo analizan, en México la escuela para otros diferentes –más centrada en los indígenas– operó a modo de una *historia paralela* a la general o regular (Gigante, 1994; Bertely, 1998). Aun tomando en cuenta las distintas tendencias que en cada periodo caracterizaron lo que hoy se denomina en las políticas educativas como educación indígena, se reconoce que esas propuestas acentuaron, en muchos casos, la discriminación –al trabajar en condiciones de desventaja promoviendo diferencias en los resultados–, y no siempre resolvieron las inequidades educativas en términos de lo que se denomina acceso y permanencia en el sistema.⁷ Los estudios señalan que el problema no son las propuestas de una educación que considere las lenguas y las culturas de los educandos, en tanto que buscan pertinencia pedagógica, sino los modos en que éstas se plantearon en América Latina. Son diversos los aspectos que se identifican como dificultades que atravesaron, y atraviesan, la educación escolar indígena, desde la formación inicial y continua de los maestros, las condiciones materiales y organizativas que funcionaron en las escuelas, así como la definición de lo cultural y lo lingüístico y su abordaje pedagógico y didáctico (Amadio *et al.*, 1987; Ezpeleta y Weis, 2000; Bertely y González, 2003; López y Küper, 2004).

No obstante, el acceso a distintos y mayores niveles escolares en el sistema general de aquellos miembros de comunidades indígenas que lograron sortear todos los obstáculos que ese acto implica –dominar el español, esconder la identidad, olvidar en muchos casos las lenguas, etcétera–, ha ocurrido y eso se vincula con la acción de migrar. Sobre ello, señalar que la migración a las ciudades para acceder a distintos niveles de estudio es un hecho que acompañó, desde tiempo atrás, la relación de las comunidades indígenas con la escuela. Los miembros de estas comunidades –ubicadas en zonas rurales o semi rurales– que pretendieron continuar su escolaridad, han tenido que migrar por la ausencia de secundarias, bachilleratos y universidades. Al respecto, habría que reconocer que para ellos la experiencia de una larga escolaridad ha resultado (históricamente) en sí una *experiencia migrante*. No obstante, y por el prejuicio que sobre las poblaciones indígenas ha operado, se consideró, por ejemplo, que quienes asistían a la escuela ya no eran indígenas, porque en las escuelas y los distintos niveles del sistema que funcionan en las ciudades, la imagen de “civilidad” y “progreso” no correspondía con la del mundo indígena fijado en imágenes como la “ruralidad” y el “atraso”. En este sentido, para una parte del imaginario social, los indígenas que lograban acceder a mayores niveles de escolaridad dejaban de serlo y se transformaban en mestizos o mexicanos. Pero entre el imaginario y la realidad existen distancias, curvas y escondites; así, la indagación sobre significados de los procesos escolares de indígenas migrantes a la ciudad de México contribuye a re-pensar sentidos atribuidos de modo fijo a la relación escuela-comunidades indígenas.

Entre la aculturación, la resistencia y la apropiación de la experiencia escolar

Las perspectivas analíticas sobre la escolaridad de las poblaciones indígenas en América Latina se ubican en una constante oposición y polarización (Comboni y Juárez, 2003). Por una parte, están las que señalan a la escuela como espacio privilegiado para la formación de ciudadanos, orientados por la noción de “igualdad”, concepto por el que se desconocieron las diversidades culturales y lingüísticas. Por otra parte, se encuentran las reconstrucciones que resaltan el acto de asistir a las escuelas, por su carácter “ajeno” a la vida de las comunidades, como fuente de la aculturación y destrucción de las identidades culturales y lingüísticas de éstas, por lo que la escuela de y para los indígenas resultaría la única opción posible.

La investigación antropológica y educativa ha tenido un lugar importante en los modos de formular los sentidos de la escolaridad para los miembros de comunidades indígenas. Así, los trabajos de antropólogos e investigadores mexicanos desde principios del siglo XX señalan que la escuela podría ser el lugar que facilitaría la “integración” de los indígenas a la sociedad nacional y, con ello, el “cambio cultural” (Aguirre Beltrán, 1973; De la Fuente, 1964). Detrás de estas perspectivas lo que ha estado presente es la noción de ciudadanía –ser mexicano– para acceder a condiciones de igualdad. Se apuntaba que a través de la escuela y otras instancias se promovería una síntesis entre la cultura que se denominaba nacional y los pueblos indígenas. La “nueva cultura”, producto de ese encuentro, sería mestiza, entendida como el resultado de un proceso de enriquecimiento (Aguirre Beltrán, en De la Peña, 1998). Esta perspectiva ha estado presente a lo largo de todo el siglo XX en las acciones educativas impulsadas para los pueblos indígenas desde el sistema educativo nacional y bajo la idea de la “integración”.

Asimismo, investigaciones en Estados Unidos sobre comunidades indígenas y su relación con la escolaridad señalaban que por la forma intrusiva y con acento en la individualidad que caracteriza a las interacciones en la institución escolar, representa una contraposición a los valores imperantes en las comunidades, con peso en lo colectivo (Wax, 1973). Otros estudios, centrados en minorías africanoamericanas y mexicanoamericanas en ese país, mostraron que –de acuerdo con las características de inserción de los grupos minoritarios en la sociedad mayoritaria y hegemónica– se producían procesos de *acomodación sin aculturación*, así como de *resistencia* a los modelos culturales que la escuela buscaba instituir (Ogbu, 1987; Gibson, 1991). Trabajos posteriores cuestionaron esos estudios al complejizar la noción de *minorías*, señalando diferencias intergeneracionales, así como de sexos, las que mostraban expectativas, valoraciones y resultados diferentes en torno a la escolaridad (Ernest y Statzner, 1994). Estos trabajos forman parte de una discusión que, desde finales de los ochenta, analizan los resultados escolares de minorías y de grupos minorizados, como los indígenas, en la escuela. El análisis de la escolaridad desde un concepto amplio de “diferencias” y “exclusión” –cultural, étnica, racial, lingüística, género, etcétera– ha impulsado el cambio de lente para leer el acto escolar alrededor de estos grupos; diversos trabajos ya no plantean lo que la escuela “hace” con las comunidades y los actores subordinados sino lo que éstos hacen con la escuela.

A partir de los años noventa, varias de las perspectivas que retoman la relación comunidades indígenas y escolaridad en distintos países de América –sin desconocer la idea de dominación ejercida desde la institución, por su carácter negador de las diferencias culturales–, ponen los acentos en los *usos diferenciados que los miembros de comunidades indígenas hacen de los conocimientos, las tecnologías y los distintos atributos que se obtienen por atravesar la escuela*. En estos trabajos, las nociones de *apropiación* (Rockwell, 1996, 2002; Bertely, 1998), *empoderamiento* (Aikman, 1999; Lipka y McCarty, 1994), *de-indianización* (De la Cadena, 2000), y *resistencia transformacional* (Brayboy, 2005), entre otras, comienzan a formar parte de la escena analítica. También se avanza en la documentación del impacto que el racismo y la discriminación vivida en la escolaridad tiene en la construcción identitaria, así como en torno a las relaciones de *interculturalidad* que se generan en las escuelas generales del sistema educativo (Czarny, 1995; Martínez Casas, 2001; Saldívar, 2006).

Como algunos trabajos lo indican, la existencia de propuestas educativas para indígenas y para no indígenas en México, mantienen una concepción del tratamiento de la diversidad desde la oficialidad, donde el tema sigue siendo de interés público y no tanto de derechos. Lo que aún está en juego en la reformulación de la relación escuela-comunidades indígenas es la articulación entre el Estado y dichas comunidades. Para ello, se requiere reformar el marco constitucional que dé cabida a los indígenas como sujetos de derecho con voz, voto y autodeterminación acerca de la educación que requieren (De la Peña, 1998; Muñoz, 2001; Bertely y González, 2003). En esta línea, el reto es reformular la noción de ciudadanía monocultural prevaleciente, es decir, la posibilidad de construir y articular la existencia de ciudadanías locales, regionales y nacionales (Varese, 1997; Villoro, 2002).

Notas sobre la operación etnográfica

Esta investigación se ubicó dentro de los estudios cualitativos y de corte etnográfico, a través de los que se buscó describir, comprender y explicar los fenómenos sociales, privilegiando la profundidad sobre la extensión, intentando captar los sutiles matices de las experiencias vitales (Atkinson *et al.*, 1999; Morse, 2004).

La estrategia metodológica consideró un trabajo de campo en primarias de la ciudad de México, a las que asistían niños de distintas comunidades indígenas, entre ellos triquis, así como en la comunidad triqui asentada

en la casa de la calle López núm. 23. La fuente de datos incluyó una búsqueda documental sobre diversos temas referidos a la comunidad triqui, tanto de trabajos etnográficos como de documentos producidos por la comunidad en San Juan Copala, Oaxaca.

En una primera etapa, el levantamiento de datos se llevó a cabo en dos escuelas primarias de la ciudad de México ubicadas en la colonia Centro Histórico, a las que asistían, y se reconocía la presencia de, niños y niñas procedentes de diferentes comunidades: nahuas, otomíes, triquis, mazahuas, huicholes y chinantecos. Allí realicé entrevistas a padres de familia de las distintas comunidades presentes, así como a maestros y directivos. Observé el trabajo que desarrollaban niños y maestros en algunas aulas, dos reuniones de padres de familia en que se informó de actividades diversas y dos ceremonias cívicas –los festivales de los días de las madres y de muertos–, y varios recreos.

Este material de campo me permitió identificar temas comunes que atravesaban la experiencia de la escolaridad de los indígenas procedentes de diferentes comunidades y presentes en las escuelas. Entre ellos, las dificultades que representaba el acceso a la lectoescritura en los primeros grados, para niños cuya lengua materna es indígena; el rechazo por parte de algunos maestros y niños considerados no indígenas hacia los que sí son reconocidos como tales, además de los desencuentros en la comunicación entre padres de niños indígenas y los maestros por temas como los hábitos (vestimenta, alimentos, cuidados generales, etcétera) que deberían tener según la perspectiva de los maestros. El tema del “ocultamiento identitario” por parte de los niños y padres indígenas, presentaba diferencias en esta investigación sobre la realizada 10 años antes (Czarny, 1995). En el periodo de esta investigación, 2001-2004, recordemos que en algunas escuelas del Distrito Federal ya operaba el Programa de Atención Educativa a Niños Indígenas Migrantes (AENIM), que en algunos ciclos escolares entregó becas a los padres de niños indígenas reconocidos como tales.⁸ En este sentido, ahora era “necesario” señalar las adscripciones comunitarias o lingüísticas de los indígenas presentes en las escuelas.

No obstante, un tema alrededor del cual se articuló la construcción del problema de estudio, refirió a lo que representaba *la escuela*, en tanto *símbolo*, para estos padres indígenas, en su mayoría migrantes a la ciudad de México desde hacía, por lo menos, diez años. Al hablar de la escolaridad de sus hijos, se referían permanentemente a sus propias experiencias escolares

que, en su mayoría, reflejaban un “mal sabor” por la discriminación vivida, los deseos incumplidos por la pretensión de continuar estudiando y por las concepciones que en sus comunidades guiaban, en varios casos, el acto de mandar o no a los niños y a las niñas a la escuela y a los distintos niveles del sistema educativo. Dentro de este grupo de padres, el mayor número pertenecían a los triquis; y dentro de éste a los que habían alcanzado el mayor nivel de escolaridad: dos cursaron estudios universitarios en la ciudad de México y uno el bachillerato en otra entidad federativa. A partir de este momento operó la segunda etapa del trabajo de campo.

Realicé entrevistas a profundidad con tres miembros de la comunidad triqui, primera generación migrante a la ciudad de México y residentes, en ese entonces, en la casa ubicada en la calle López núm. 23.⁹ La elección de estos tres interlocutores no fue al azar, pues a esta definición me condujo la consideración de sus largas trayectorias escolares y los ámbitos de reconocimiento que cada uno tenía en su comunidad, en el contexto de la migración. Los tres provenían de San Juan Copala, Oaxaca, conocida como la región “triqui baja” y tenían entre 10 y 20 años viviendo en la ciudad de México, con reiteradas visitas, contacto permanente y estancias prolongadas en sus rancherías de procedencia en Copala.

En este estudio, principalmente, y planteando a las entrevistas como un diálogo reflexivo e instancia de conocimiento (Vila, 2000; Linger, 2001), se fue configurando una metáfora, la de *pasar por la escuela*, que refirió a los significados que adquiere ese acto para miembros de comunidades indígenas. En este trabajo uso conceptos como narrativa o relatos de los interlocutores, aclarando que los entrevistados no siempre hablan en términos narrativos. Más bien, y retomado a Vila (2000), las entrevistas se transforman en crónicas, argumentos, preguntas-respuestas y otras formas del discurso. Lo que sucede es que, en general, las personas construyen narrativas incompletas, pero que tienen elementos básicos de la narrativa. Entendiendo, por esto último, “los temas básicos que estructuran tramas que guían el proceso de selección y pensamiento sobre eventos que van junto con la comprensión que los sujetos hacen de la realidad que cuentan” (Vila, 2000:234).

Los significados atribuidos a la escolaridad adquirirían diferentes dimensiones de acuerdo con las posiciones sociales y responsabilidades que cada interlocutor tenía en la comunidad al momento de realizarse este trabajo –Pedro, como líder político; Marcos, uno de los primeros en llegar a la ciudad, y

Federica, una mujer y joven—. Estas posiciones dibujaban direcciones distintas en las perspectivas que asumían en torno a la escuela.

Asimismo, las referencias directas e indirectas que hacían los tres interlocutores al hablar de la escuela y la escolaridad, me llevó a preguntarme por las imágenes que han ligado a esta institución del siglo XX, y que se ubican en enunciados que forman parte del sentido común sobre la escuela como: “hace progreso”, “permite condiciones mejores para el futuro”, “borra las identidades indígenas” o “aleja a los que pasan por ella, de sus comunidades”. Estas imágenes se presentaban de diversos modos en los relatos de los interlocutores triquis y, en este sentido, resultó muy interesante contrastar cómo esas construcciones generalizadas, a manera de “mitos” sobre la escuela, se resemantizaban. Para hablar de la escuela y la experiencia escolar, acudían al pasado —en tanto prácticas socioculturales vinculadas con la comunidad y lo que allí han aprendido— y a lo que la comunidad triqui espera de sus miembros en el futuro. En distintas situaciones, la narrativa sobre lo escolar indicaba aspectos que resaltaban la confrontación; esto es, una instancia y experiencia que ponía en tensión las identidades al interior de la escuela, así como el reconocimiento de sus membresías en las comunidades. Esa confrontación no era permanente ni lineal en los relatos de los tres interlocutores, antes bien la escolaridad aparecía narrada como experiencia significativa en los distintos niveles escolares y por diferentes aspectos, al mismo tiempo que se incorporaba la confrontación de diversas maneras.

Esta forma de abordar el discurso se vincula con lo que los antropólogos plantean como la construcción de una perspectiva que resalta *el relato* sobre la experiencia de vida, en este caso con la escuela, más que una *historia de vida* que se centre en la escuela (Peacock y Holland, 1993; Behar, 1995). Behar (1995) señala que la historia de vida (*life history*) se ha tratado como el acto mediante el cual el etnógrafo presenta la trama de la narrativa que, por la actitud natural de los lectores hacia ésta, puede abordarse como una biografía; es decir, entender la historia de vida como una representación directa de la vida de los informantes y la unión entre el texto y la persona. El cambio, en la perspectiva del relato de vida (*life story*) se apunta a tratar la historia del sujeto, más bien, como un cuento o una trama, lo cual implica considerar a la ficción de la autorrepresentación, las imágenes que se utilizan para contar el relato y la reordenación del pasado, impuesto por la persona en el presente y por encima del desorden de la vida.

Finalmente, el tratamiento analítico dado al material de entrevista recolectado a partir de estos tres interlocutores, me ha permitido no sólo contrastar un discurso que también resulta oficial, como el de Pedro –en tanto líder político–, sino descubrir las diferencias que permean la pertenencia a esta comunidad triqui, considerando trayectorias escolares, posiciones de género y jerarquías. Al mismo tiempo, reconstruir significados a partir de estos tres interlocutores me enfrentó, una vez más, a reconocer que la vida en la comunidad y la *membresía* a ella, resultan configuraciones más variadas que las concepciones un tanto tipificadas en las que solemos ubicarlas.

“Estudiar para ayudar y servir a la comunidad”

En uno de los primeros diálogos con Pedro, líder político comunitario durante la investigación, puntualizó qué significa “aprender” por ser miembro de una comunidad y por asistir a la escuela:

[...] Lo que aprende uno en la escuela es que aprendes a hablar un poco más el español y ves otras cosas. Pero hay indígenas que no han ido a la escuela y saben más que yo, más de la vida [...] ir a la escuela es importante para que puedas aprender otras cosas, si pudieras, pero el saber originario es importante, porque luego hay muchas cosas que dejas ahí tiradas que tienes que recuperarlas después, ir las levantando, pero sí, es muy importante también. Yo creo que no hay ninguna diferencia; lo diferente es que los compañeros que no han ido a la escuela sufren un poquito más, pero yo creo que hay compañeros que saben mucho a través de la experiencia; de repente que a lo mejor sabe igual que tú, o a lo mejor saben hacer otra cosa y te orientan. Es el espíritu colectivo de él sabe y yo sé y sacamos algo, porque no es un saber individual, eso tú lo sabes porque nuestros papás lo saben y nuestros abuelos lo saben. Y hay cosas que se me olvidan que tú lo puedes recordar y no es un conocimiento de ahorita sino es un conocimiento de siempre, y no es algo que yo nada más sepa; la obligación de todos es saber a dónde vamos para llegar ahí y es un saber colectivo [...].

En este relato, Pedro hace un uso indistinto de las nociones “saber” y “conocimiento”, en tanto utiliza ambas para referir a los aprendizajes que se generan por ser miembro de la comunidad y, en contraposición, por asistir a la escuela. Estos conceptos de “saberes” y “conocimientos” podrían considerarse como de niveles analíticos distintos.¹⁰ No obstante, y retomado

a Villoro (1991:170), “no es que el término saber tenga distintos sentidos según las circunstancias sino que solemos aplicarlo de manera inapropiada a creencias razonables, cuando éstas cumplen nuestro fin de orientarnos en un comportamiento determinado”. A través de esta noción de saber y conocimiento que menciona Pedro, más bien busco resaltar que con éstas refiere a lo que Varese (2003:139) denomina una ecología del conocimiento, que implica “un modo de conocer y una interrelación entre la agencia y la naturaleza definida culturalmente”, lo que es una epistemología nativa o lo que, desde otra perspectiva, Villoro (1991) denomina una comunidad epistémica. Al mismo tiempo, planteo que las nociones de saberes/conocimientos se definen en tanto *prácticas*, entendidas como “una historia compartida de aprendizajes” (Wenger, 2001:123).

Así, Pedro, aun cuando afirma que “no hay ninguna diferencia entre los que asisten a la escuela y los que no”, plantea una oposición entre “saberes”. Señala diferencias entre dos tipos de saberes/conocimientos: el que se adquiere por ser miembro y parte de la comunidad, y el que se obtiene por asistir a la escuela. Cada uno se adquiere por caminos y formas que implican cualidades distintas para cada contexto. En el relato señalado menciona diferentes aspectos que constituyen marcas distintivas sobre los saberes adquiridos en los diversos contextos, entre ellas, *a)* la construcción que resalta lo colectivo *versus* lo individual; *b)* la trascendencia en el tiempo que tendría cada uno, y *c)* el valor asignado a la “experiencia” como fuente de saber, principalmente por experimentar –y desde allí aprender– lo que implica ser miembro de una comunidad culturalmente distintiva *vs.* la experiencia de aprender en la escuela.

Al resaltar esta clasificación no pretendo reforzar las oposiciones que se identifican en los modos de aprendizaje en distintos contextos sino, más bien, mostrar cómo estas oposiciones atraviesan y forman parte del discurso y de la experiencia que viven miembros de comunidades indígenas, en relación con los aprendizajes en el contexto de la familia-comunidad y en el de la escolaridad. No hay duda de que los saberes/conocimientos obtenidos a través de vivir y ser parte de la comunidad están dotados de valores y significados sociales, culturales y emocionales. Sin embargo, sí ha habido duda en relación con los sentidos que adquieren los aprendizajes en contextos escolares (la escolaridad), por el carácter “ajeno” y “negador de las diversidades” con que se ha construido, en muchos casos, el vínculo comunidades indígenas-escuela.

Discursos como el de Pedro expresan parte de la forma “contrapuesta” en que se ha vivido y definido a la experiencia escolar para miembros de comunidades indígenas. En ella se indican diferentes modos de aprender y en confrontación. Expresiones como éstas han conducido a gran parte de la investigación sobre procesos escolares y de socialización de los miembros de comunidades indígenas a caracterizar, entonces, las formas en que se da el aprendizaje en contextos como el de la familia-comunidad y las que se producen en el de la institución escolar (Philips, 1983; Swisher y Deyhle, 1991; Rogoff, 1990; Paradise, 1998; Aikman, 1999). Esas investigaciones mostraron las “diferencias” entre los aprendizajes en un contexto –la familia-comunidad– y en el otro –la escuela–, y señalaron cómo la institución escolar, de acuerdo con las estrategias pedagógicas seguidas en cada contexto, resultan ámbitos de obstrucción o facilitadoras de aprendizajes.

Asimismo, esos estudios han inspirado propuestas educativas cuyo fin es “acercar” los estilos comunicativos y de aprendizaje que se dan en uno y otro contextos para favorecer procesos escolares exitosos.¹¹ Esas diferencias –entre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la familia-comunidad y en el de la escuela– se expresa en distintos aspectos en que la institución escolar ha sido poco “inclusiva” de la diversidad, en rasgos como:

- 1) El modo de ponderar las individualidades; es decir, resaltando la participación individual e ignorando el sentido que en muchas comunidades tiene el trabajo para y en el colectivo (Rogoff, 1990; Paradise, 1998).
- 2) La forma fragmentaria en que se plantea el acercamiento a los objetos de conocimiento, en desmedro de perspectivas holísticas en torno a las formas de aprender (Aikman, 1999).
- 3) El sentido jerárquico asignado a los saberes obtenidos por la escolarización desconociendo los valores sociales y culturales que poseen los saberes adquiridos por pertenecer a otras comunidades (Amadio et al., 1987; Serpell, 2001).

Reconociendo los planteamientos anteriores, en este trabajo se identifican diversos significados en los relatos de los tres interlocutores, donde se resalta el valor de los saberes/conocimientos obtenidos a través de la escolaridad, aunque tras la marca de la discriminación y el ocultamiento de las adscripciones comunitarias. Al mismo tiempo, se advierten otros sentidos

que señalan un valor para estos procesos cuando se orientan hacia la comunidad; es decir, cuando los saberes/conocimientos adquiridos en la escolaridad “se ponen al servicio” –en tanto bien común– para la comunidad.

Marcos, uno de los primeros en llegar a la ciudad y con bachillerato inconcluso, al comentar sobre el futuro que espera para sus hijos, señaló que para él sería importante que ellos (los hijos) estudiaran y llegaran hasta la universidad. En su expresión, el futuro de los hijos está ligado a lo que desea para su comunidad:

[...] Que los niños van a la escuela es importante [...] yo antes de ir a la escuela no sabía nada, lo que era un refri, lo que era una estufa y así [...]. El problema es que a veces en la escuela se burlan, la verdad yo no me siento mal, al contrario, pero no los niños, porque yo creo que a los niños no saben qué es, qué es eso de “indio” o por qué dice “mestizo”, no sabe ni qué es [...] Si pudiera, que alguno de mis hijos estudiara Derecho o algo de educación para ayudar a la comunidad (entrevista, 2002).

Federica –estudiante de Trabajo Social en la UNAM–, al referirse a lo que espera para el futuro, comentó que le gustaría regresar a San Juan Copala, Oaxaca, para realizar algún proyecto en educación o salud para los triquis. Resaltó la necesidad de apoyar a la gente de la comunidad por los “abusos” a los que todavía están expuestos, entre otras razones, “porque allí no hablan bien el español y los engañan”. Además indicó el valor de ir a la escuela:

[...] Para mí es muy importante estudiar, ¡a mí me ha cambiado mucho! [...]. Pero para aquí en la comunidad, ahorita algunos obligan a sus hijos para que asistan a la escuela, porque así los niños les ayudan a vender, ellos (los niños) entienden lo que dicen las personas que compran, pero lo malo es que los señores y las señoras prefieren que sus hijos vendan, que terminen la primaria y la secundaria ya es suficiente para ellos, le dan mucha importancia al trabajo y no al estudio de los niños [...] (entrevista, 2002).

Pedro –estudiante de Ciencias Políticas por la UNAM– ha trabajado en instituciones gubernamentales que se ocupan de proyectos sociales y productivos. Si bien no hace explícita la importancia que puede tener trabajar en estas instituciones, deja entrever que los vínculos con autoridades y en los espacios de la sociedad mestiza son valiosos para las comunidades,

aspecto que históricamente ha permitido, entre otras cosas, negociar posiciones al interior de la estructura social. En su discurso hay reiteradas alusiones que resaltan su trabajo y profesión como “valores”, en la medida en que son para “ayudar a la comunidad”, además del valor que para él ha representado asistir a la universidad:

[...] Ir a la universidad ha sido valioso, allí conocí a compañeros de distintas partes, de los estados, con ellos me he identificado mucho, estar con, conocer esa y otra gente [allí en la universidad] fue como una cosa, algo que me abrió a otras cosas [...] (entrevista, 2002).

[...] aquí (en la comunidad) no es que estudias y ¡ya!, no porque estudias te vamos a poner acá arriba; no, es un asunto de respeto [...]. Vale como te comportas con la autoridad, con la mujeres, con los niños, vale tu vida privada, lo que haces es lo que vale [...] (entrevista, 2004).

Estos fragmentos de entrevistas ponen los acentos en diversos aspectos. Resaltan el valor que tiene acceder a la escuela y a mayores niveles de escolaridad, así como las tensiones que provoca esa experiencia, por la discriminación vivida y los valores que orientan las acciones en la vida comunitaria. En este sentido, me interrogué acerca de lo que se narra tras la frase de “estudiar para servir a la comunidad”, ubicando a la noción de *membresía* como nudo explicativo de estos procesos, aspecto que se desarrolla a continuación.

La noción de *membresía* como orientadora del pasaje por la escuela

A partir de la definición que Pedro formuló sobre la casa de la calle López núm. 23 en tanto, “una comunidad más de las 22 que hay en Copala”, retomo la noción en la *diáspora* para el análisis de pueblos y comunidades indígenas que viven fuera de sus territorios de origen y/o son considerados ancestrales, concepto utilizado en el caso de la migración nacional y transnacional. El término *diáspora*, de origen griego y de la tradición judeocristiana, en su sentido literal es dispersión geográfica del pueblo (Varese, 2002, 2003). Hablar de comunidades en la diáspora nos remite a la desterritorialización; esto es, la posibilidad de pensar a sus miembros en relación simbólica y emocional con las comunidades de procedencia y no amarrados a la situación de vivir materialmente en ellas.

Señalo que la *pertenencia* para comunidades indígenas en la *diáspora* sigue tejiéndose a través de lo que algunos trabajos denominan como *participación*. Cohen (1999:9), en su investigación sobre comunidades en Oaxaca, plantea que “la participación resulta un escenario de prácticas, a través del cual se recrea (el pueblo) como entidad social”. Desde estas nociones se entiende que se puede vivir fuera de los territorios considerados originarios, pero a través de distintas acciones –mandar dinero, participar en fiestas patronales y distintos eventos cívico-religiosos, así como trabajar en y para la comunidad– se mantiene la membresía.

Lo que hay que resaltar es que en la noción de *membresía a una comunidad indígena*, principalmente se anudan las *concepciones alternas de dar y recibir*. Retomando la perspectiva de Tuhiwai (1999), el vínculo individuo-sociedad formaría parte de los conocimientos alternos a modo de una epistemología que orienta la relación en y con todo lo que forma parte del mundo de los vivos y del mundo de muertos, lo que incluye animales, hombres y otros seres. En esta perspectiva, la imagen del individuo separado de su comunidad, con existencia independiente y un marcado acento sobre la individualidad, contiene el sesgo etnocéntrico de las postulaciones de las ciencias sociales occidentales. Frente a ello, la autora considera que para entender a los pueblos indígenas habría que partir por comprender *las formas distintivas de hacer*, entre las que se encuentra la noción de *dar* (Tuhiwai, 1999:105). Ésta remite al sentido de reciprocidad: por la pertenencia a una comunidad de la que formo parte, de la que recibo y doy.

Dar y recibir nos permiten comprender, por ejemplo, que ser licenciado está socialmente valorado para la comunidad triqui, cuando los conocimientos adquiridos fuera de este contexto y en la escuela se ponen “al servicio de la comunidad”. De alguna manera, ello implica que toda la comunidad se beneficie con ese saber y no sólo quien lo adquirió, lo cual refiere nuevamente a la definición de Pedro sobre un “saber colectivo” socialmente valorado y en oposición a un saber individual. Distintos estudios muestran que la valoración de la escolaridad –sobre todo en relación con la práctica de la alfabetización y el acceso a esta herramienta cultural (Rogoff, 1990; Aikman, 1999; Serpell, 2001)–, no plantea dificultades o tensiones para quienes las adquieren respecto de los otros miembros, en la medida en que hay una aprobación social que deviene del reconocimiento útil de estas adquisiciones cuando son para el “bien” de esa misma comunidad.

Así, la *membresía* a una comunidad como la triqui resulta, para los fines del análisis, una categoría central para comprender procesos escolares contextualizados, lo cual no implica darles sentido a partir de *un solo ámbito* como el de la familia-comunidad o el de la escuela. Más bien “implica considerar que el logro de una escolaridad funcional para la vida está ligado a reconocer una amplia gama de actividades valoradas como productos de la educación, con gran énfasis en la consideración local de la escolaridad y de la comunidad a la que aspiran servir” (Serpell, 2001:244).

En muchas ocasiones, retomando a Todorov (2003), esta imagen de reciprocidad que caracteriza a las comunidades indígenas ha conducido a la construcción mítica de que la vida comunitaria es la panacea, lo ideal, casi lo que occidente ha perdido de humanidad. Con esto no se plantea que a través de las nociones de *membresía* y de *dar y recibir* se describa un Estado ideal para sus miembros sino que, más bien, implica una forma de estar en el mundo y de ser que no están exentas de conflicto, tensión, ambigüedad ni malestar pero que, al mismo tiempo, sostienen toda una forma de vida.

La institución escolar ha operado en tanto epistemología jerarquizante en las comunidades indígenas, así como en otras comunidades; no es lo mismo ser alguien escolarizado y alfabetizado, con buen dominio del español (o la lengua nacional oficial) a no serlo. El acceso a la escuela y los saberes de escritura que la caracterizan (Zavala, 2002) ha sido una marca de cierta diferenciación social. A esto se agrega, además, una segunda diferenciación en esta comunidad triqui: la de ser joven y mujer. Así, Federica es quien señala que no todo lo que se pretende dar a la comunidad es recibido de la misma manera, particularmente en lo referido a la valoración de una mujer por acceder a niveles de estudio como la universidad.

Federica cuestiona el lugar que en su comunidad se adjudica a “los mayores” como los que encarnan el único –o verdadero– valor de saber; considera que ellos “limitan el conocimiento de los jóvenes”, porque no reconocen el estudio. En su perspectiva, para los mayores de la comunidad estudiar en la universidad, en sí, no da ningún plus como sí lo es para otros grupos. El siguiente fragmento del diálogo con Federica expresa la tensión con la generación adulta:

[...]

G: –¿Para la comunidad es importante que los niños vayan a la escuela?

F: –Les da igual.

G: –¿Por qué?

F: –Yo me imagino que ellos tienen miedo que los reemplacen, no sé, porque se supone que los mayores son los que más saben y todos entonces nos dicen: “respetar a los mayores”. No nos permiten dar nuestra opinión, porque nos dicen que estamos chiquitos. Yo creo que es eso, miedo al reemplazo [...]. A mí mis papás me ayudan mucho, pero lo malo es que algunos triquis siempre te ponen un límite; cuando vinieron a llamarme la atención a mí me dijeron: “No te creas mucho que por estar estudiando una carrerita, que no es nada, te sientas la gran cosa”. Y yo me quedé así, ¡ah! Ellos no dan importancia a lo que estudias, ¡les vale! Estaba mi papá ahí y dijeron: “Que tu papá no ande presumiendo que su hija está en la universidad, porque eso no es nada”. Y mi papá se decepcionó, porque el que dijo eso era uno de los líderes¹² [...] (entrevistas con Federica, 2002).

Esta concepción de Federica en la que los mayores –hombres que mandan y saben– “te limitan”, muestra cómo la posición que cada uno tiene en la comunidad, en este caso de una mujer, joven y estudiante, implica apropiaciones diferenciales en relación con el significado que tiene el saber por acceder a la escolaridad. Federica indica que entre los triquis no es muy común que las mujeres estudien, “a lo sumo hasta la secundaria”; ella y otras niñas que residían en la casa de la calle de López núm. 23, son la primera generación que realiza una escolaridad más prolongada, en comparación con la generación de sus padres.

En el relato de Federica se percibe parte de la tensión que parece existir entre generaciones –mayores y jóvenes de la comunidad–, aspecto que resulta una saliente para la comprensión de procesos como los de continuidad y cambio cultural, y más en contextos de migración. Lo anterior podría explicarse –así lo han señalado varios estudios– a partir de que la escuela masiva ofertada por el Estado y dirigida a las comunidades indígenas representa, por su perspectiva monocultural, un impacto sociocultural para las comunidades por la disrupción de los patrones tradicionales de socialización que existen en ellas (Wax, 1973; Philips, 1983). En esos trabajos, la experiencia de la escolaridad se caracterizó como individualista, competitiva, intrusiva, regimentada e inmoral para las comunidades indígenas;

asimismo, esas experiencias de confrontación condujeron a los jóvenes, en muchos casos, al abandono de sus comunidades, quienes fueron considerados como “blancos” o “mestizos” por negar y criticar los valores y estilos comunitarios.

Estudios recientes en México muestran que los jóvenes indígenas migrantes en las ciudades, por su misma condición, viven con especial intensidad los conflictos generacionales al encontrarse en un medio menos acotado por las prescripciones de comportamiento vigentes en su familia y comunidad y, al mismo tiempo, desenvolverse en un ámbito con una amplia y, muchas veces, contradictoria oferta cultural (Pérez Ruiz, 2002). De igual manera, el que Federica sea una mujer joven escolarizada resulta un punto más de tensión, si consideramos que estos procesos en las mujeres podrían conducir a cuestionar la autoridad, por ejemplo, en torno a la modificación o no de las relaciones entre los géneros imperantes en las comunidades indígenas. El acceso de una mujer joven a los mismos títulos escolares que los hombres puede vivirse como, o representar, cierto riesgo para las autoridades de la comunidad, que son hombres. Aunque la autoridad y el valor de los miembros de esta comunidad no se mida sólo por su escolaridad, así puede leerse en los relatos de Pedro y Federica, también es cierto que, como lo señala Aikman (1999) en su trabajo con comunidades indígenas en Perú, el acceso masivo a tipos de conocimiento, vía la palabra escrita –principal componente de la experiencia escolar–, podría subvertir las diferencias de edad y género asociadas con ciertas prácticas culturales, que incluyen estatus, autoridad y poder para los miembros de la comunidad.

Alcanzar mayores niveles en el sistema educativo representa un valor, aunque no determinante del estatus, para estos triquis. En los relatos de los interlocutores se aprecian expectativas para que los hijos de esta comunidad alcancen mayores niveles escolares. Si bien la escolaridad puede representar quiebres y discontinuidades entre generaciones, además de mayores tensiones entre géneros, no por ello ubica a esos procesos como espacios carentes de sentidos. Más bien, el pasaje por la escuela y la escolaridad aparecen como ese espacio *complejo*, porque allí se encuentran nociones y expectativas diversas acerca de lo que se espera una vez alcanzado dicho pasaje. Como lo señala Peshkin (1997), la experiencia de la escuela para comunidades indígenas se ubica en la tensión que se da entre el *permanecer* –lo que ancianos y autoridades pretenden retener– y el *llegar a ser* –lo que

se espera de los miembros para el futuro—; esto es, el espacio donde se dan cita el pasado, el presente y el futuro de individuos y de las comunidades con las que se encuentran ligados.

En este sentido, esta investigación resalta que la escolaridad general, y lo que con ella se espera, tiene una representación compleja para esta comunidad triqui. Implica tensiones entre generaciones, por la confrontación de valores (“no eres importante porque estudias”) y, al mismo tiempo, la escolaridad es una marca de aprobación social en la medida en que lo adquirido en el pasaje por la escuela se presenta como “un bien” para dicha comunidad.

La *membresía* como concepción mediadora para el análisis de la relación pueblos indígenas y escolaridad (a modo de conclusión)

Repensar la relación escolaridad-comunidades indígenas desde la dimensión de *membresía a una comunidad* resulta un campo de análisis potencial para la reformulación de esta relación marcada por la oposición.

Los estudios sobre migración indígena a las ciudades, principalmente los realizados en los años setenta en Latinoamérica, inician un campo analítico que repercutirá a finales del siglo XX. No obstante, en ese periodo el tratamiento de la migración indígena a las ciudades se centró en temas como su inserción en los mercados de trabajo, analizando, entre otros aspectos, los modos de subsistencia y la construcción de redes de paisanaje que facilitaban una relativa reproducción cultural (Arizpe, 1978, 1980; Hirabayashi, 1985). En esos trabajos, las comunidades indígenas se hacen visibles, de alguna manera, en los contextos de las grandes urbes, pero por los enfoques en boga de las ciencias sociales, estos actores conformaron parte de los denominados “sectores populares” y “campesinos” (Krotz, 2003). Reconociendo que los antropólogos han estudiado el contacto cultural entre indígenas y no indígenas en distintos escenarios urbanos y rurales, no obstante, en México los modos en que se abordaron esos procesos culturales estuvieron orientados, hasta entrados los años ochenta, por perspectivas funcionalistas y economicistas (Krotz, 2003; Varese, 2003). El análisis se centró en conceptos como clase social y campesinado, y las nociones de aculturación y asimilación direccionaron gran parte de la explicación de los procesos de cambio y continuidad cultural.

La idea de comunidad, ligada a un territorio reconocido como ancestral, ha sido la base para definir lo que en muchos casos se encerró tras una

identidad como la de “campesino” y la de “indígena”. Varese (1997) y Krotz (2003) señalan que todavía hasta los años ochenta la discusión antropológica conceptuó a la comunidad indígena como un conjunto cerrado, ligada a un territorio (real o mítico), autosuficiente y definida como unidades de producción, en la que los procesos culturales resultaban producto de lo anterior. Desde tales perspectivas, el vivir fuera de los territorios considerados originarios para las comunidades indígenas, contribuyó a la imagen de asimilación e hibridación que, una vez más, oponían la definición de ser indígena (aludiendo a los rasgos mencionados) a no serlo.

No obstante, el contacto entre indígenas y no indígenas, por fenómenos de migración y traslados temporales y permanentes de pueblos y comunidades, se remonta a la historia de configuración de las sociedades colonizadas. Como señala Varese (2002, 2003), el espacio, en el caso de los pueblos indígenas de América, se globalizó —en tanto acto de contacto masivo— no a finales del siglo XX sino ya en el XVI. En este sentido, es importante reconocer que en el actual contexto de lo que llamamos, siguiendo a Varese (2002, 2003), neoglobalización, se evidencian ciertas características que anteriormente no se presentaban, entre ellas: *a*) el crecimiento acelerado de la comunicación de masas, que permite la relación y comunicación por distintas vías entre los migrados y quienes permanecen en el territorio de procedencia, además del uso de medios para defender sus derechos y denunciar, ante la comunidad internacional, los abusos de los gobiernos nacionales y del poder de los emporios transnacionales; *b*) la participación de los pueblos indígenas en distintos movimientos de la sociedad civil, que articulan respuestas desde abajo a la globalización impuesta desde arriba; *c*) el fin de los nacionalismos de asimilación, procesos que se acompañan de la crisis de los Estados y del resurgimiento de los nacionalismos locales, y *d*) la proliferación de nacionalismos étnicos y autonomías regionales ha creado un ambiente político-cultural que favorece los procesos de redefinición de las identidades étnicas indígenas, en términos autónomos y soberanos (Varese, 2002: 6). Indudablemente, este escenario incide en la reconfiguración de la autopercepción y la heteropercepción que dichas comunidades tienen de sí, así como la que distintos sectores de la sociedad construyen sobre sí mismos y las comunidades indígenas; procesos que están en la base de la construcción identitaria.

La *desterritorialización*, como rasgo, permite repensar relaciones que históricamente han confinado a los pueblos y las comunidades indígenas a

un lugar de procedencia casi inamovible. Con esto no se plantea la ausencia de vínculos entre las comunidades –en este caso la triqui asentada en la ciudad de México– con sus lugares de procedencia –en este caso San Juan Copala, Oaxaca– sino la posibilidad de abrir la noción de *pertenencia y membresía* a una comunidad. Algunos estudios ya comienzan a documentar cómo los jóvenes y las mujeres de distintos grupos indígenas y en el contexto de la migración en las ciudades, eligen vivir fuera de la comunidad de procedencia, casarse con miembros de otras comunidades, hablar español y/o inglés, así como incorporar nuevas prácticas (Ohemichen, 2001; Martínez Casas, 2001). Este planteamiento no conduce, en todos los casos, al abandono de adscripciones comunitarias, aunque sí muestra las tensiones que estos actores enfrentan en la construcción de las subjetividades al buscar mantener lazos con la comunidad y, a la vez, asistir a la construcción de otros lazos que no siempre forman parte de los escenarios previstos oficialmente en ellas (Pérez Ruiz, 2002; Czarny, 2006 a y b).

Asimismo se anota, en esta investigación, que al abrir la noción de *pertenencia* a una comunidad y al reformular la noción de *membresía* a comunidades indígenas, podemos plantear otra vía para abordar relaciones dicotómicas como las adscritas a la compleja relación escuela-comunidades indígenas. *Pasar por la escuela* no está implicando necesariamente un valor único para las comunidades, como tampoco representa la automática distancia de los miembros escolarizados respecto de las comunidades de procedencia. Sobre todo porque se reconoce que en la escuela no se agota la conformación identitaria; además de que la membresía y ser alguien valioso para una comunidad involucra procesos complejos de conformación subjetiva, y los miembros de estas comunidades lo saben.

La reformulación de la noción de *membresía* permite ubicar los discursos polarizados sobre la escolaridad –la escuela *versus* las comunidades indígenas–, para situarnos en el campo de la *agencia*. El acceso a mayores niveles escolares por parte de los miembros de las comunidades indígenas, reconocidos como tales por ellas, resultan estrategias que pueden favorecer el empoderamiento de esas comunidades. Esto no se plantea porque el acto de la escolaridad brinde en sí mismo beneficios sino en la medida en que contribuye con las comunidades al comprometer a los sujetos a tomar parte en las agendas políticas, que exigen la reformulación de temas como la justicia social y el acceso a la autonomía y la autodeterminación (Brayboy, 2005).

En este sentido, plantear *membresías a*, o como algunos autores señalan, *ciudadanías diversas* –membresías locales, nacionales– (Varese, 1997; Villoro, 2002), ubica a la comprensión de procesos, como los educativos, en otra perspectiva.

La escuela ha sido un factor clave para la formación de ciudadanos en la concepción del Estado del siglo XX, y esto generó la formulación ideológica de que, para acceder a una sola ciudadanía, debieron negarse los derechos de las comunidades en tanto sujetos colectivos diferenciados. En esta investigación no se plantea que la escuela deba quedar así como está sino, indudablemente, que para generar procesos educativos plurales es necesario reformular las concepciones sobre la ciudadanía en su sentido plural. Esas transformaciones escolares no pueden entenderse en forma aislada –cambios de currículo, actualización, etcétera– sino como parte de una reformulación profunda de la relación del Estado con los pueblos y las comunidades indígenas.

Finalmente, planteo a la escolaridad como un *acto migrante*, en tanto que implica, para todos los sujetos (no sólo para las comunidades indígenas), el pasaje a otras prácticas de socialización y constitución de subjetividades –de tensión, confrontación, negociación, cercanía, distancia, etcétera–, diferenciadas de las prácticas de socialización iniciales o primarias. No obstante, señalo que para las comunidades indígenas en ese acto se expresan, en mayor o menor grado, los desencuentros socioculturales que ha producido el acceso a la escolaridad. Desde estas posiciones, pretendo alejarme de una metáfora muy acuñada para caracterizar a la escolaridad de los miembros de comunidades indígenas, la de *caminar de dos mundos* (Henze y Davis, 1999). Salir de esta perspectiva es importante, porque a través de ella siguen oponiéndose dos componentes culturales como si éstos fueran puros, absolutamente diferentes y sin puntos de contacto. En ello se perpetúa la noción de cultura cerrada y autosuficiente, negando que las fronteras entre culturas resultan espacios móviles y de compleja producción cultural (Gruzinsky, 2000).

Seguir manteniendo una perspectiva cerrada de la cultura, a través de la metáfora de *caminar en dos mundos*, implica negar que la experiencia vital de comunidades como las indígenas, dentro de la que se ubica la experiencia de la escuela, sólo podría definirse a partir de un componente “bi”, en el actual contexto donde reconocemos lo “múltiple” y la “complejidad” de cruces que constituyen a las identidades socioculturales y las políticas de representación identitaria en el escenario local/global.

Notas

¹ Los datos para el año 2000 señalaban que 43.5% de los indígenas en México vive en áreas urbanas y que, de entre las zonas urbanas, la ciudad de México alberga a un millón de indígenas procedentes de distintas comunidades, lo que representa 25% de esta población (Conapo, 2000).

² INEGI (2000) registraba, por ejemplo, que sobre un total de 97.5 millones de personas que habitan México, 6.1%, es decir, 6 millones 44 mil 547, eran hablantes de lenguas indígenas. De éstos, 56% de las mujeres hablantes de lenguas indígenas sabían leer y escribir, contra 76.7% de los hombres que también lo hacían. El porcentaje de mujeres indígenas alfabetas en las áreas rurales es de 48.9%, mientras que en las zonas urbanas aumenta a 66.7%; en contraste, los hombres registran tasas de alfabetismo superior al de las mujeres, sumando 71.3% en áreas rurales y 83.6% en áreas urbanas (INEGI, en Pérez Ruiz, 2002).

³ La calle de López núm. 23, en el Centro Histórico de la ciudad de México, es el lugar donde se ubicaba la casa en la que habitaban 500 personas –entre niños y adultos– triquis en su mayoría de San Juan Copala y otros de Chicahuaxtla, Oaxaca; esa casa fue referencia para las autoridades como “asentamiento” de los triquis en la ciudad. Durante la investigación, la casa se quemó y los allí residentes tuvieron que buscar otras partes para vivir en la ciudad. No obstante, y hasta entrado el año 2005, la comunidad triqui estaba en tratos con el gobierno de la ciudad de México para que reconstruyan el predio y lo retornen para la comunidad.

⁴ Un estudio sobre migrantes indígenas en la ciudad de México señala que los triquis, en comparación con zapotecos y nahuas, mantienen la lengua indígena en un 95% (Flores en Pérez Ruiz, 2002).

⁵ En ese ambiente de tensión y violencia, la muerte y desaparición de muchos miembros de las comunidades triquis no sólo provocó la migración hacia distintas partes y hasta fuera del país, sino también la gestación de lo que hoy se conoce con el nombre de Movimiento de Unificación y Lucha Triqui (MULT), el cual surge en 1981 como movimiento político formal y representa una continuidad en la historia de las de-

mandas y reclamos de justicia de los triquis a nivel nacional. También estudios como el de Velasco (2002), señalan a los distintos movimientos políticos a los que se articulan los triquis que migraron a EU y otros que están en la frontera norte del país, a través de los cuales se impulsan diferentes proyectos para apoyar a las comunidades de Oaxaca y en distintas partes.

⁶ La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) se creó en 1978, con antecedentes en la escuela rural y las misiones culturales, entre otras instancias; actualmente pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP. La primera propuesta educativa escolarizada para la población indígena desde la creación de la DGEI, fue la educación bilingüe-bicultural a través de la que se buscó impartir educación en la lengua de las comunidades indígenas, así como considerar e incorporar las culturas de procedencia de los educandos. A finales de los ochenta comienza a plantearse la propuesta bilingüe intercultural, en la que continúa postulándose la enseñanza en la lengua materna (sea indígena o español) de los niños, pero el tratamiento de lo cultural ahora no se define por un componente “bi” sino “intercultural”. A mediados de los noventa, la propuesta educativa se denomina intercultural bilingüe; la definición en primera parte por lo intercultural parece querer avanzar sobre dinámicas educativas más amplias que no centren la discusión sólo en las lenguas. Gigante (1995), al analizar estas políticas educativas dirigidas hacia la población indígena, señala que el cambio de nominación no estuvo orientado por una discusión y un análisis de las implicaciones que éstas tienen y de los aspectos que se involucran. En este sentido, durante el periodo 2001-2006 se buscó incorporar una mayor discusión sobre la perspectiva intercultural en educación, impulsada por la CGEIB, de la SEP.

⁷ Al respecto, algunos trabajos indican las dificultades presentes entre la población indígena para concluir la educación básica y acceder a la educación superior, expresándolas en cifras que muestran desde un 18% para la edad de ocho años que no han concluido los niveles escolares correspondientes, hasta un 80% para los 16 años

(Pérez Ruiz, 2002). Considerando la ampliación de la oferta y las modalidades educativas que desde los años setenta se han impulsado en distintos niveles del sistema, la inequidad todavía se expresa en datos que muestran que 1% de los jóvenes indígenas de entre 18 y 25 años de edad ingresan a instituciones de educación superior y de ellos, uno de cada cinco egresa y se titula, en contraste con 22.55% de los jóvenes de esa misma edad de distintas partes del país que acceden a dicha educación, egresando y titulándose la mitad (ANUIES, 2003).

⁸ Las escuelas donde inicié el trabajo de campo tenían en ese periodo –ciclos escolares 2001-2002 y 2002-2003–, el Programa Atención Educativa a Niños Indígenas Migrantes (AENIM), operado inicialmente por la Subsecretaría de Servicios Educativos del Distrito Federal, y luego en el marco de los programas a cargo de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, de la SEP.

⁹ Las entrevistas realizadas con estos tres interlocutores fueron siete, mismas que sumaron un total de 600 minutos; todas se grabaron y transcribieron para el análisis. A este material se integran pláticas informales que no se grabaron, pero enriquecieron y forman parte de las fuentes de información. Las tres entrevistas a Pedro

se llevaron a cabo en una de las escuelas a la que asistían sus hijos, y otra en un restaurante de comida corrida cercano a su vivienda; a Marcos lo entrevisté en la escuela a la que asistían sus tres hijos, y a Federica en su vivienda, ubicada en la calle de López núm. 23.

¹⁰ Esta anotación se hace porque para la definición curricular de las escuelas indígenas se puso en discusión, en muchos casos, la necesidad de incorporar los saberes y por otra parte los conocimientos, como si estas nociones fueran de naturaleza distinta cuando se habla de educación indígena.

¹¹ Desde los años cuarenta pueden reconocerse, en distintas partes de América, propuestas pedagógicas no masivas para acercar las diferencias culturales y lingüísticas que presentan los alumnos de grupos minoritarios frente a la institución escolar. A partir de la crítica a la escuela y principalmente en las reformas operadas en diferentes partes de América y Europa, en la última parte del siglo XX se busca “integrar” con mayor pertinencia cultural y lingüística a grupos minoritarios, ya sean migrantes o población indígena considerada en algunos contextos como población originaria.

¹² El líder al que se refiere Federica no es Pedro, sino otro líder de la comunidad triqui.

Bibliografía

- Aguirre Beltrán, G. (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*, México: UNAM.
- Aikman, Sh. (1999). *Intercultural education and literacy. An ethnographic study of indigenous knowledge and learning in the Peruvian Amazon*, Amsterdam: John Benjamin's Publishing Company.
- Amadio, M.; S. Varese y C. Picon (1987). *Educación y pueblos indígenas en Centroamérica. Un balance crítico*, Chile: UNESCO-OREALC.
- ANUIES (2003). *Programa de apoyo a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior*. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional de Intercambio de Experiencias Educativas: Vincular los caminos a la educación superior, noviembre, México: FORD/UdeG.
- Arizpe, L. (1978). *Migración, etnicismo y cambio económico. Un estudio sobre migrantes campesinos a la ciudad de México*, México: El Colegio de México.
- Arizpe, L. (1980). *Indígenas en la ciudad de México. El caso de las "Marías"*, México: SepSetentas/Diana.
- Atkinson, P.; A. Coffey y S. Delamont (1999). “Ethnography. Post, past and present”, *Journal of Contemporary Ethnography*, 28(5), 460-471.

- Behar, R. (1995). "Rage and redemption: Reading the Life Story of a Mexican Marketing Woman", en D. Tedlock y B. Mannheim (eds.), *The dialogic emergence of culture*, Chicago: University of Illinois Press.
- Bertely, M. (1998). *Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante*, tesis de doctorado en Educación, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Bertely, M. y E. González (2003). "Etnicidad en la escuela", en M. Bertely (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad*, tomo 1: Educación y diversidad cultural. Educación y medio ambiente, col. La investigación educativa en México 1992-2002, México: COMIE/SEP/CESU.
- Brayboy, B. (2005). "Transformational resistance and social justice: American Indians in Ivy League Universities", *Anthropology and Education Quarterly*, 36(3), 193-211.
- Cohen, J. (1999). *Cooperation and community. Economy and society in Oaxaca*, Austin: University of Texas Press.
- Comboni, S. y J. Juárez (2003). "Educación para la diversidad: Una mirada al debate latinoamericano", en M. Bertely (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad*. Tomo 1: Educación y diversidad cultural. Educación y medio ambiente. La investigación educativa en México 1992-2002, México: COMIE/SEP/CESU.
- Conapo (2000). *Consejo Nacional de Población*, <http://redalyc.uaemex.mx/redayc/569/56905813.pdf>, consultado en abril de 2007.
- Czarny, G. (1995). *Acerca de los procesos de interculturalidad: niños de origen mazahua en una escuela pública en la ciudad de México*, tesis de maestría, México: DIE-CINVESTAV-IPN, Universidad de Colima (CD-ROM).
- Czarny, G. (1997). "Los maestros como constructores de interculturalidad en una escuela pública de la ciudad de México", en M. Bertely y A. Robles (coords.), *Indígenas en la escuela*, México: COMIE.
- Czarny, G. (2006a). "Identidades culturales y étnicas de indígenas migrantes y procesos escolares", en M. Bertely (coord.), *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades*, México: CIESAS. Publicaciones de la Casa Chata.
- Czarny, G. (2006b). *Pasar por la escuela. Significados alternos de la escolaridad para miembros de la comunidad triqui migrantes en la ciudad de México*, tesis de doctorado en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas, México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- De la Cadena, M. (2000). *Indigenous Mestizos. The politics of race and culture in Cuzco, Peru, 1919-1991*, Durham, N. C: Duke University Press.
- De la Fuente, J. (1964). *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*, México: Conaculta/INI.
- De la Peña, G. (1998). "Articulación y desarticulación de las culturas", en *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*, Madrid: Trotta.
- Ernest, G. y E. Statzner (1994). "Alternative visions of schooling: an introduction", *Anthropology and Education Quarterly*. Theme Issue, Alternative visions of schooling: Success stories in minority settings, 25(3), 200-207.
- Ezpeleta, J. y E. Weiss (2000). *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*, México: DIE-CINVESTAV-IPN.

- Gibson, M. (1991). "Minorities and schooling: some implications", en M. Gibson y J. Ogbu (eds.), *Minority status and schooling: a comparative study of immigrant and involuntary minorities*, Nueva York: Garland Publishing.
- Gigante, E. (1994). *El reto de pluralidad cultural y étnica a la educación pública, laica, nacional y democrática de calidad*, en Primer Congreso Nacional de Educación. Educación pública de calidad y trabajo docente profesional: el compromiso sindical, México: Fundación SNTE. Documento de trabajo.
- Gigante, E. (1995). "Una interpretación de la interculturalidad en la escuela", *Básica. Revista de la Escuela y del Maestro. Educación Intercultural*, 8, 48-52.
- Gruzinsky, S. (2000). *El pensamiento mestizo*, España: Paidós.
- Henze, R. y K. Davis (1999). "Authenticity and identity: Lessons from Indigenous language education", *Anthropology and Education Quarterly*, 30(1), 3-22.
- Hirabayashi, L. (1985). "Formación de asociaciones de pueblos migrantes a México", *América Indígena*, XLV (39), 579-598.
- Hornberger, N. (2000). "Bilingual Education Policy and Practice in the Andes: Ideological Paradox and Intercultural Possibility". *Anthropology and Education Quarterly*, 31(2), 173-202.
- Krotz, E. (2003). "El estudio de la cultura en la antropología mexicana reciente: una visión panorámica", en J. M. Valenzuela (coord.), *Los estudios culturales en México*, (Biblioteca mexicana), México: FCE.
- Lewin, P. (1999). "La gente de la lengua completa (*Yi ni'nanj ni'inj*). El grupo etnolingüístico triqui", en A. Barabás y M. Bartolomé (coords.), *Configuraciones étnicas en Oaxaca. Perspectivas etnográficas para las autonomías*, vol. II: Mesoétnias, México: INI/INAH/Conaculta.
- Linger, D. (2001). "The identity path of Eduardo Mori", en D. Holland y J. Lave (eds.), *History in person. Enduring struggles, contentious practice, intimate identities*, Santa Fe, Nuevo Mexico: School of American Research Press.
- Lipka, J. y T. McCarty (1994). "Changing the culture of schooling: Navajo and Yup'ik cases". *Anthropology and Education Quarterly*, 25(3), 266-285.
- López, L. y W. Küper (2004). *La educación intercultural bilingüe en América Latina. Balance y perspectivas*, Cochabamba, Bolivia.
- Martínez-Casas, R. (2001). *Una cara indígena de Guadalajara: La resignificación de la cultura otomí en la ciudad*, tesis de doctorado en Ciencias Antropológicas, México: UAM-I.
- McCarthy, C. (1998). *The uses of culture. Education an the limits of ethnic affiliation*, Londres: Routledge.
- Morse, J. (2004). "Qualitative evidence: using signs, signals, indicators, and facts", *Qualitative Health Research*, 14(6), 739-740.
- Muñoz, H. (2001). *Un futuro desde la autonomía y la diversidad*, México: Universidad Veracruzana.
- Ohemichen, C. (2001). *Mujeres indígenas migrantes en el proceso de cambio cultural. Análisis de las normas de control social y relaciones de género en la comunidad extraterritorial*, tesis de doctorado, México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

- Ogbu, J. (1987). "Variability in minority school performance: a problem in search of an explanation", *Anthropology and Education Quarterly*, 18(4), 312-334.
- Paradise, R. (1996). "Passivity or tacit collaboration: Mazahua interaction in cultural context", *Learning and Instruction Review*, 6(4), 379-389.
- Paradise, R. (1998). "What's different about learning in schools as compared to family and community settings?", *Human Development*, 41, 270-278.
- Peacock, J. y D. Holland (1993). "The narrated self: life stories in process", *Journal of the Society for Psychological Anthropology*, ETHOS, 21(4), 367-384.
- Pérez Ruiz, L. (2002). *Jóvenes indígenas y relaciones interétnicas en las ciudades de México*, en III Congreso Europeo de Latinoamericanistas. Cruzando fronteras en América Latina, Amsterdam.
- Peshkin, A. (1997). *Places of memory. Whiteman's schools and native american communities*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Philips, S. (1983). *The invisible culture: Communication in classroom and community on the warm spring indian reservation*, Nueva York: Longman Press.
- Parra, L. y Hernández, J. (1994). *Violencia y cambio social en la región triqui*, Oaxaca: Consejo Estatal de Población de Oaxaca.
- Pronae (2001). *Programa Nacional de Educación, 2001-2006*, México: SEP.
- Rockwell, E. (1996). "Keys to appropriation: rural schooling in México", en B. Levinson, F. Douglas y H. Dorothy (eds.), *The cultural production of the educated person: Critical ethnographies of schooling and local practice*, Albany: SUNY Press.
- Rockwell, E. (2002). "Constructing diversity and civility in the United States and Latin America: Implication for ethnographic educational research", en B., Levinson, S. L. Cade, A. Padawer y A. Elvir (eds.), *Ethnography and education policy across the Americas*, Westport, CT: PRAEGER.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*, Nueva York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2002). *The cultural nature of human development*, Nueva York: Oxford University Press.
- Rogoff, B.; R. Paradise, R. Mejía, M. Correa-Chávez y C. Angelito (2003). "Firsthand Learning through intent participation", *Annual Review of Psychology*, 54, 176-195.
- Saldívar, E. (2006). "Estrategia de atención a la diferencia étnica en escuelas primarias del DF", en P. Yanes, V. Molina y O. González (coords.), *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*, México: Secretaría de Desarrollo Social-Gobierno del Distrito Federal.
- Serpell, R. (2001). "Cultural dimensions of literacy promotion and schooling", en L. Verhoeven y C. Snow (eds.), *Literacy and motivation. Reading engagement in individuals and groups*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Swisher, K. y D. Deyhle (1991). "The styles of learning are different, but the teaching is just the same. Suggestions for teachers of American Indian Youth", en J. Johnson, V. Dupuis y J. Johansen (eds.), *Reflections on American Education. Classic and Contemporary Readings*, Massachusetts: Allyn & Bacon.

- Todorov, T. (2003). *Deberes y delicias. Una vida entre fronteras*, Buenos Aires: FCE.
- Tuhiwai, L. (1999). *Decolonizing methodologies. Research an indigenous peoples*, Nueva York: Zed Books Ltd./University of Otago Press.
- Varese, S. (1997). "Identidad y destierro: los pueblos indígenas ante la globalización", *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, XXIII(46), 19-35.
- Varese, S. (2002). "Las diásporas indígenas de Latinoamérica". *Seminario de Las culturas de Iberoamérica en el siglo XXI*, OEI.
- Varese, S. (2003). "Indigenous epistemologies in the age of globalization", en J. Poblete (ed.), *Critical Latin American and Latino Studies*. Cultural Studies of the Americas, vol. 12, Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Velasco, L. (2002). *El regreso de la comunidad: migración indígena y agentes étnicos. Los mixtecos en la frontera México-Estados Unidos*, México: Centro de Estudios Sociológicos-El Colegio de México.
- Vila, P. (2000). *Crossing borders, reinforcing borders*, Austin: University of Texas Press.
- Villoro, L. (1991). *Creer, saber, conocer*, 6ª ed., México: Siglo XXI.
- Villoro, L. (2002). *Estado plural, pluralidad de culturas*, Biblioteca Iberoamericana de ensayo, México: Paidós/UNAM.
- Wax, M. (1973). "American Indian education as a cultural transaction", en J. A. J. Janni y E. Storey (eds.), *Cultural relevance and educational issues*, Boston: Little, Brown & Co.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Cognición y desarrollo humano, España: Paidós.
- Zavala, V. (2002). *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos*, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú/Universidad del Pacífico/ Instituto de Estudios Peruanos.

Artículo recibido: 5 de noviembre de 2006

Dictamen: 20 de abril de 2007

Segunda versión: 24 de mayo de 2007

Aceptado: 25 de mayo de 2007