



Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales
ISSN: 2007-0675
revista.iberoforum@ibero.mx
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
México

Moszowski Van Loon, Aãron; Galindo Cumplido, Selene Y.; Reyes Valdez, Antonio
Educación y desigualdad entre los mexicaneros: apuntes sobre la vida legítima
Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales, vol. 2, núm. 2, 2022, Enero-Junio, pp. 1-35
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
Distrito Federal, México

DOI: <https://doi.org/10.48102/if.2022.v2.n2.239>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=211079856004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Educación y desigualdad entre los mexicaneros: apuntes sobre la vida legítima

Education and Inequality among the Mexicaneros: Notes on Legitimate Life

Fecha de recepción: 28/02/2022

Fecha de aceptación: 15/06/2022

Fecha de publicación: 03/11/2022

<https://doi.org/10.48102/if.2022.v2.n2.239>

Aäron Moszowski Van Loon*

moszowski75@yahoo.com.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9338-3690>

Doctor en Filosofía de la Ciencia

Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH)

México

Selene Y. Galindo Cumplido**

masan.galindo@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4418-4783>

Licenciada en Antropología Social

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

México

* Maestro y doctor en Filosofía de la Ciencia por la UNAM y licenciado en Antropología Social por la ENAH. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel I y profesor en la Licenciatura en Antropología Social y el Posgrado en Ciencias Antropológicas de la ENAH. Ha publicado dos libros: *Los ojos imperiales de un coleccionista mercenario* (México: La Cifra, 2012) y *El diablo y Michael Taussig* (México: Secretaría de Cultura / INAH, 2017).

** Licenciada en Antropología Social por la ENAH y estudiante de la Maestría en Cine Documental de la UNAM. Ha trabajado como asistente de investigación en el Programa Nacional Etnografía de las Regiones Indígenas de México del INAH (2016-2019) y ha sido coordinadora del proyecto de intérpretes de la Secretaría de Pueblos y Barrios Originarios y Comunidades Indígenas Residentes en la CDMX (2020). En 2021 realizó el cortometraje *Luisa gu mejikan*,

Antonio Reyes Valdez***

odamareyes@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3011-5971>

Doctor en Antropología Social

Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH)

México

Resumen

Para arrojar luz sobre los diferentes tipos y mecanismos de desigualdad que atraviesan la educación escolar bilingüe entre los actuales indígenas de la sierra del sur de Durango, dirigimos nuestra atención etnográfica hacia algunas de las escuelas primarias de San Buenaventura, una comunidad habitada hoy en día mayoritariamente por hablantes de mexicanero. Sin olvidar la particularidad de nuestros datos, ponemos al descubierto la “desigualdad de origen” que es particularmente palpable en los pueblos indígenas, donde parece ser más la regla que la excepción que los estudiantes se relacionen con temas cuyo único referente es la propia escuela. Para sustentar lo anterior, rastreamos las relaciones que los actuales mexicaneros establecen con la escuela, así como aquellas que entablan con el Estado y el mundo mestizo en el contexto de esta institución disciplinaria. De esta forma, pretendemos visibilizar y revalorar las vidas realmente vividas que se despliegan a la sombra de la “vida legítima” imaginada.

Palabras clave

Educación escolar, desigualdad, Estado mexicano, mexicaneros, Durango.

Abstract

In order to shed light on the different types and mechanisms of inequality that permeate bilingual school education among the contemporary indigenous peo-

galardonado con el premio del jurado de “A cuadro: Práctica experimental y concurso internacional de cortometraje” de la Cátedra Extraordinaria Ingmar Bergman en Cine y Teatro de la UNAM. Su primer largometraje *Gu Juk gio Gu Yooxi* se encuentra en posproducción.

*** Doctor en Antropología Social por la Universidad de St. Andrews, maestro en Antropología por la UNAM y licenciado en Etnohistoria por la ENAH. Investigador del INAH, miembro del SNI Nivel I y profesor en la Maestría en Antropología Social de la Escuela de Antropología e Historia del Norte de México (EAHNM). Forma parte del cuerpo de tutores del Posgrado en Estudios Mesoamericanos de la UNAM y desde 2019 dirige el Centro INAH Durango. Ha publicado tres libros: *Los que están benditos* (México: INAH, 2006), *Formas de gobierno y autoridades indígenas* (México: CDI, 2009) y *El retorno de los ancestros* (México: Sb, 2022).

ple of the southern sierra of Durango, we turn our ethnographic attention to some of the elementary schools of San Buenaventura, a community at present inhabited mostly by Mexicanero speakers. Without overlooking the particularity of our data, we uncover the “foundational inequality” that is especially palpable among the indigenous peoples, amidst whom it seems to be more the rule than the exception that students interact with themes whose only referent is the school itself. To support the above, we trace the relations that the contemporary Mexicaneros establish with the school, as well as those they establish with the State and the mestizo world within the context of this disciplinary institution. In this way, we pretend to make visible and revalue the lives actually lived that unfold in the shadow of imagined “legitimate life”.

Keywords

School education, inequality, Mexican State, Mexicaneros, Durango.

Introducción

Este artículo pretende examinar los diferentes tipos y mecanismos de desigualdad que atraviesan la educación escolar bilingüe en las actuales comunidades indígenas de la sierra del extremo sur del estado de Durango. En este caso, se trata de “comunidades” en términos de tenencia de la tierra con una población básica aunque no exclusivamente indígena y un sistema de gobierno que incluye a autoridades agrarias, civiles y religiosas, las cuales forman parte de lo que se conoce como la región histórico-cultural del Gran Nayar, donde hoy en día habitan coras (*náayarite*), huicholes (*wixaritari*), mexicaneros, tepehuanes del sur (*o'dam* y *audam*) y mestizos. Respecto al momento por el que atraviesa dicha región —que abarca una parte accidentada de la Sierra Madre Occidental en los límites de los estados de Durango, Jalisco, Nayarit y Zacatecas—, aun cuando en la literatura antropológica se suele resaltar la importancia de los rituales del “mitote” (Jáuregui, 2008), íntimamente relacionados con el cultivo de maíz de temporal y compartidos por los cuatro pueblos indígenas mencionados, también es necesario tener presente los estragos derivados del cultivo de amapola (Le Cour et al., 2019). Sin embargo, mientras que el mitote es indisoluble de su organización social y su cosmología, el cultivo de amapola opera como una fuerza desarticuladora.

Decidimos tomar a la comunidad de San Buenaventura —cuya cabecera homónima es considerada uno de los tres únicos centros político-re-

ligiosos mexicaneros (Alvarado, 1996, 2004) y en donde en la actualidad también residen coras (*náayarite*), tepehuanes del sur (*o'dam* y *audam*) y mestizos— como eje etnográfico para rastrear las relaciones que sus habitantes establecen con la escuela, así como aquellas que entablan con el Estado y el “mundo mestizo” en el contexto de ésta. Para ello, entre 2016 y 2018 —es decir, antes de la emergencia sanitaria mundial relacionada con el COVID-19— hicimos múltiples estancias individuales y colectivas de dos a tres semanas enfocadas sobre todo en las escuelas primarias de la cabecera comunal y el anexo de San Diego, las dos localidades más alejadas y menos accesibles desde los centros urbanos de los estados de Durango y Nayarit, habitadas casi exclusivamente por hablantes de mexicanero, que es una variante del náhuatl.

Además de observación participante, realizamos entrevistas abiertas a los maestros sobre su experiencia laboral y a una muestra de niños, adolescentes y adultos sobre su experiencia escolar. Asimismo, obtuvimos permiso de cada uno de los maestros para realizar etnografía en el aula, mayoritariamente en calidad de observadores y, ocasionalmente, a petición de alguno de ellos, en calidad de encargados del grupo. En cuanto a este tema, coincidimos retrospectivamente con Elsie Rockwell, Tatiana Mendoza, Valeria Rebolledo y Esther Tapia (2021) en lo siguiente:

La investigación cualitativa y la etnografía en el aula fueron útiles para tratar de explicar la complejidad de la interacción en el aula en contextos específicos, y para comprender no sólo lo que los maestros hacían, sino también por qué enseñaban de ciertas maneras. Esto nos permitió anticipar las condiciones que afectan la puesta en práctica de algunas propuestas didácticas, tales como las limitaciones de material y tiempo o la heterogeneidad de los grupos. (p. 9)

¿En qué consiste a grandes rasgos la educación escolar en estas dos localidades serranas de aproximadamente doscientos habitantes? En primer lugar, respecto a las escuelas, en la cabecera comunal de San Buenaventura hay actualmente una preescolar multigrado con un maestro; una primaria multigrado con dos maestros, de los cuales sólo uno estaba presente al momento de realizar la etnografía en el aula; una escuela secundaria multigrado con un maestro; y un albergue escolar para los alumnos de primaria y secundaria. Por otra parte, en el anexo de San Diego, que se

encuentra a unos cuarenta y cinco minutos a pie de la cabecera, hay actualmente una preescolar multigrado con un maestro y una primaria multigrado con dos maestros.

En segundo lugar, respecto a los maestros de la cabecera comunal de San Buenaventura, el maestro de la preescolar era un hablante de *o'dam* de aproximadamente veinticinco años con menos de un año en la comunidad; el de la primaria, un mestizo de aproximadamente cuarenta años de edad con más de veinte años en la comunidad; y el de la secundaria, un mestizo de aproximadamente treinta años de edad con menos de un año en la comunidad. En cuanto al anexo de San Diego, los dos maestros de la primaria eran, respectivamente, un hablante de mexicanero de aproximadamente treinta años de edad, originario de la comunidad, y un hablante de *o'dam* de casi cincuenta años de edad con más de cuatro años en la comunidad; y la maestra de la preescolar era una mestiza de aproximadamente treinta años edad, que se había casado con el primero.

En tercer lugar, respecto a la escolaridad de los actuales habitantes de la cabecera comunal de San Buenaventura y el anexo de San Diego, sólo muy pocos de los adultos de más de cuarenta años saben leer y escribir. Por otra parte, como enfatizó el maestro de la primaria de dicha cabecera, en la actualidad la gran mayoría de los alumnos pasan de la primaria a la secundaria, pero no la terminan.

Para situar este panorama problemático, cabe esbozar a vuelapluma el contexto histórico de la educación escolar en la sierra del sur del estado de Durango, así como su contexto institucional actual. Para empezar, un breve vistazo al pasado permite vislumbrar las reacciones mixtas que provocó la introducción de escuela en la región durante la pacificación pos-revolucionaria de la región. En *Soldiers, Saints, and Shamans*, Nathaniel Morris (2020) reconstruye la historia del Gran Nayar durante las tres décadas que abarcan la fase armada de la Revolución mexicana, la Cristiada y la Segunda, resaltando los intentos del Estado revolucionario de incorporar la región a la nación por medio de tres mecanismos: el control militar, la reforma agraria y, sobre todo, la construcción de escuelas. Efectivamente, mientras que la primera etapa de consolidación revolucionaria (1920-1925) tenía como instrumentos principales a la Secretaría de Educación Pública (SEP) en general y al Departamento de Educación y Cultura Indígena (DECI) en particular para “forjar patria” en comunidades supuestamente aisladas, la segunda etapa (1930-1934) se desarrolló bajo la tutela del marxista anti-

clerical Narciso Bassols, cuya “educación socialista” pretendía transformar a los “indígenas supersticiosos” en “ciudadanos productivos”.

En el caso del sur del estado de Durango, que se destaca por sus recursos forestales nada desdeñables, la construcción de carreteras y escuelas exacerbó los conflictos entre las distintas facciones intracomunales y puso al descubierto los vínculos cada vez más firmes entre la SEP, la élite política duranguense y los nuevos caciques tepehuanes progubernamentales. Respecto a la situación del Estado en 1940, Morris concluye resaltando tanto la incorporación fallida del Gran Nayar como la aculturación en curso de sus habitantes. En este caso específico, ya no cabe ninguna duda acerca del papel de las escuelas en el proyecto de construcción del Estado. No obstante, puntualiza Morris, aunque éstas se solían concebir en términos generales como una amenaza para las tradiciones y las tierras comunales, saltaron a la vista las respuestas divergentes de los indígenas de la región tanto frente a la violencia estatal y cristera como frente a la construcción de las escuelas, que revelaron su participación activa e idiosincrática en las negociaciones con el propio Estado.

Por otra parte, en cuanto al contexto institucional de la educación escolar en la sierra, las escuelas primarias de la cabecera comunal de San Buenaventura y el anexo de San Diego pertenecen hoy en día al Departamento de Educación Indígena Intercultural (DEII) del estado de Durango, en donde aparte de hablantes de *wixárika*, *mexicanero*, *o'dam* y *audam* también trabajan mestizos. El DEII se escindió de la Dirección de Educación Indígena (DEI) del estado de Durango, que se había creado a inicios de la década de 1980 y en donde trabajan casi exclusivamente hablantes de *o'dam* de las comunidades de Santa María de Ocotán y Xoconoxtle y San Francisco de Ocotán, que actualmente siguen atendiendo a la gran mayoría de las localidades *o'dam* del sur del estado.

Según el maestro hablante de *mexicanero* de la primaria de San Diego, el DEII surgió en 2001 a raíz de un conflicto entre los hablantes de *o'dam* y los mestizos: “Los tepehuanes son muchos. Querían que el jefe [de la DEI] fuera un tepehuán, pero ganó un mestizo. Echaron al mestizo”. El maestro hablante de *o'dam* de la misma primaria, que es originario de la comunidad de San Pedro Jícoras y que se cambió al DEII porque le gustó más “apoyar a los compañeros que no desconocían a ninguna raza”, confirmó lo anterior, pero añadió que ahora los mismos problemas empiezan a aparecer en este último, en donde se sigue contratando a mestizos. Sin ignorar que la falta de

concordancia entre la lengua de la localidad y la del maestro sin duda perjudica a los niños, ambos maestros dieron a entender no tan veladamente que la principal irregularidad en el DEII es la contratación de maestros monolingües de español que, sin embargo, se autoidentifican como indígenas. Evidentemente, esto no es el caso del maestro mestizo de la primaria de la cabecera comunal, quien, después de más de veinte años en la comunidad, casi nunca desaprovechó la oportunidad de presumir en público que no hablaba mexicanero ni o'dam.

Ahora bien, respecto a las hipótesis que orientaron nuestra pesquisa, intuíamos en primer lugar que el actual proyecto educativo mexicano entraña una situación de desigualdad entre los distintos sectores poblacionales, ya que cada uno de ellos tiene diferentes referentes materiales e intelectuales con respecto a los conocimientos y las habilidades que éste intenta transmitir, y que esta “desigualdad de origen” es particularmente palpable en el contexto de los pueblos indígenas, donde los estudiantes se relacionan con temas cuyo único referente es la propia escuela. ¿Cuáles son, por ejemplo, los referentes de un niño hablante de mexicanero en la sierra acerca del Quijote? En segundo lugar, sospechábamos que estos temas no sólo abarcan lo que “nosotros” les decimos a “ellos” acerca de “nosotros”, como en el ejemplo anterior, sino también lo que “nosotros” les decimos a “ellos” acerca de “ellos” mismos. ¿Cuáles son, por ejemplo, los referentes de un niño hablante de o'dam para leer *México profundo* de Guillermo Bonfil (1990)?

Antes de ensayar una respuesta etnográfica a estas dos interrogantes, es necesario hacer algunas precisiones conceptuales. Para empezar, ¿en qué consiste a grandes rasgos la educación en general y la educación escolar indígena en particular? En lo que concierne a la primera, aun cuando la educación —“los procesos sociales a través de los cuales se enseñan y se aprenden ideas y prácticas en un amplio rango de contextos, tanto dentro como fuera de las escuelas, tanto por medio del adiestramiento ‘formal’ como ‘informal’” (Wortham y Reyes, 2011, p. 137; traducción nuestra)— desborda por mucho la educación escolar, concordamos con Mica Pollock y Bradley A. U. Levinson (2011) en que las escuelas son “lugares en donde los dramas culturales son desplegados con particular fuerza” (p. 4; traducción nuestra).

En cuanto a la educación escolar indígena, como enfatiza Ana Maria R. Gomes (2004, pp. 29, 35-41), hay que tener presente que se trata de una

forma de educación escolar diferenciada que está atravesada por la tensión entre, por un lado, la forma escolar hegemónica, que se caracteriza por las reglas impersonales, los contenidos previamente establecidos, la rígida estructura de niveles, la organización racional del tiempo, la repetición de ejercicios escritos y su autonomía con respecto a las demás relaciones sociales; y, por el otro, la necesidad de recurrir a una pedagogía culturalmente orientada que no reniega la experiencia cotidiana de los estudiantes. Asimismo, hay que tomar en consideración que los modelos de la “educación intercultural y bilingüe” (EIB) son modelos importados desde el mundo anglosajón y la Europa continental, que, en el caso de América Latina en general y México en particular, adquirieron un cariz ideológico posindigenista (Dietz y Mateos, 2011, p. 497; véase también Hamel, 1999, pp. 180-188).

Ahora bien, ¿qué es la desigualdad, qué tipos hay y cuáles son sus mecanismos? Como revela Luis Reygadas (2008), “América Latina es la región más desigual del mundo. [...] No es el área más pobre del mundo, ya que hay zonas de África o Asia con mayor pobreza o marginación, pero sí la más desigual” (pp. 17 y 28). Aun cuando la reconstrucción del debate sobre la igualdad y la desigualdad —que atraviesa el pensamiento moderno y en donde Locke, Voltaire, Proudhon, Marx y Weber ocupan un lugar prominentemente— excede por mucho los confines del presente escrito, cabe tener en mente la definición de desigualdad de Reygadas (2008) para avanzar en lo que sigue:

concib[o] la desigualdad como la distribución asimétrica de las ventajas y desventajas en una sociedad, que es el resultado de relaciones de poder mediadas culturalmente. No me refiero sólo al poder político, mucho menos al poder en el ámbito gubernamental, sino al poder en sentido amplio, es decir, a las relaciones que se establecen entre los agentes sociales a partir del control diferenciado de diversos recursos significativos. (p. 41)

A su vez, Goran Therborn (2015) distingue entre tres tipos de desigualdad que reflejan el hecho de que los seres humanos son organismos biológicos, personas culturales y actores sociales que interactúan y se mezclan entre sí:

[1.] *Desigualdad vital*, relacionada con las oportunidades desiguales ante la vida de los organismos humanos, construidas socialmente. Puede estudiarse evaluando las tasas de mortalidad, la esperanza de vida, la expectativa de salud [...] y otros indicadores [...]

[2.] *Desigualdad existencial*, relacionada con la desigualdad personal de autonomía, dignidad, grados de libertad y de derecho al respeto y al desarrollo personal. [...]

[3.] *Desigualdad de recursos*, que impide a los actores humanos disponer de recursos similares para desenvolverse. Esta categoría es la base la mayoría de los discursos sobre la desigualdad. (pp. 58-59; cursivas en el original)

Adicionalmente, Therborn (2015) identifica los cuatro principales mecanismos que actúan sobre la salud y la esperanza de vida; sobre la autonomía, el reconocimiento y el respeto; y sobre el dinero y los otros recursos:

[1. Cuando] la distancia de ventaja de A con respecto a B proviene de [...] la distancia inicial, [...] Podemos referirnos a este proceso como *distanciación*. El discurso liberal individualista tiende a calificar este mecanismo como un “logro” [...]

[2. Cuando] A obtiene su ventaja sobre B gracias a los objetos de valor que B le suministra [...], la desigualdad procede de la *explotación*. [...] implica una división categórica entre personas superiores e inferiores, mediante la cual las primeras sustraen valores de las últimas [...]

[3.] La *exclusión* bloquea el avance o el acceso de otros y crea una división entre grupos que están dentro y grupos que quedan fuera. [...] incluiría todo tipo de impedimentos, “techos de cristal” y discriminaciones [...] La estigmatización es un marcador de la exclusión [...]

[4.] Existe otro [mecanismo] de desigualdad derivada de la clasificación institucionalizada de los actores sociales, que sitúa a unos arriba y a otros abajo, de cierta sub-ordinación y supra-ordinación. [...] procede de la *jerarquización*. (pp. 64-67; cursivas en el original)

Considerando no sólo el hecho de que “casi cualquier forma de educación está mediada por el uso del lenguaje” (Wortham y Reyes, 2011, p. 137; traducción nuestra), sino también el carácter plurilingüe de las comunidades indígenas del sur del estado de Durango, cabe prestar especial aten-

ción a las “orientaciones lingüísticas” —“disposiciones hacia el papel del(os) lenguaje(s) en la sociedad, [esto es,] los sentimientos individuales sobre el propio lenguaje y el(os) de otros” (McCarthy y Warhol, 2011, p. 181; traducción nuestra)— y las “ideologías lingüísticas” —“modelos que vinculan tipos de formas lingüísticas con tipos de individuos que las utilizan estereotipadamente” (Wortham y Reyes, 2011, pp. 143-144; traducción nuestra)— durante el rastreo de los tipos y los mecanismos de la desigualdad. Desde esta perspectiva, resulta particularmente relevante dar cuenta de las políticas del lenguaje en general y de los procesos de desplazamiento lingüístico en particular. Respecto a las primeras, Rainer Enrique Hamel (1988) enfatiza lo siguiente:

abarca[n], además de las esferas de intervención deliberada del Estado, el campo de los cambios (socio)lingüísticos en sí como, por ejemplo, el surgimiento de conflictos, los procesos de desplazamiento, resistencia y resurgimiento de lenguas minoritarias; incluye[n], por último, el estudio científico tanto de estos procesos como de la intervención social y estatal en ellos, relacionados con la investigación. (p. 43)

Sobre el desplazamiento lingüístico, Hamel (1988, p. 51) aclara que la “diglosia”, que se caracteriza por la relación asimétrica entre una lengua dominante y una lengua dominada —en nuestro caso, no sólo entre el español y las lenguas indígenas en general, sino también entre el *o'dam* y las otras lenguas indígenas presentes en el sur del estado de Durango—, tiende a disolverse hacia uno de sus dos polos: el desplazamiento y la sustitución o la resistencia y la normalización. Además, Hamel (1988, p. 68; 1999, p. 201) advierte que no hay que confundir la oposición entre hegemonía y subalternidad con la oposición entre una lengua y otra, ya que los modelos culturales hegemónicos se pueden expresar sin problemas en una lengua subalterna. El siguiente ejemplo ilustra de forma elocuente lo que está en juego: “como decía el eminente crítico y analista Carlos Monsiváis, los funcionarios de nuestro gobierno hablan español, pero con sintaxis (es decir, formas discursivas) del inglés” (Hamel, 1999, p. 204).

Por último, en cuanto a la originalidad de nuestro estudio, existe una amplia bibliografía en el campo de la investigación antropológica sobre las desigualdades que se presentan en la educación escolar en contextos indígenas, entre la que se destacan tanto aquellos trabajos que abordan en

términos generales el enfoque etnográfico en educación (véase, por ejemplo, Bertely, 2007; Rockwell, 2009; Velasco y Díaz, 2006) como aquellos que se centran en las funciones de la escuela (véase, por ejemplo, Jiménez, 2012; Rockwell, 1997; Saucedo, 2003, 2007).

Sin embargo, ya que en el caso de México —para el cual los estados del conocimiento elaborados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) constituyen fuentes de consulta indispensables (véase, por ejemplo, Bertely et al., 2013; Salinas, 2013)— la mayor parte de los estudios empíricos se enfocan en los pueblos indígenas del centro y el sureste del país, una investigación que dirige la mirada a los actuales hablantes de mexicanero del sur del estado de Durango resulta novedosa por el contexto estudiado, que permite ampliar y enriquecer las perspectivas sobre este tema apremiante.

Las relaciones con la propia escuela

Con base en la etnografía en el aula realizada básica aunque no exclusivamente en las escuelas primarias de la cabecera comunal de San Buenaventura y el anexo de San Diego, rastreamos en este apartado las relaciones de los actuales indígenas del sur del estado de Durango con la educación escolar. Para ello, presentamos tres subapartados etnográficos que se enfocan respectivamente en las dimensiones referencial —¿cuáles son los referentes de lo que se enseña en la escuela?—, axiológica —¿qué valores se transmiten explícita o implícitamente en el aula?— y lingüística —¿cómo es el uso de lenguaje en el ámbito escolar?— de las relaciones que sus habitantes establecen con la escuela.

“Hoy es el Día del Holocausto”

Tal vez la manera más adecuada de esbozar la dimensión referencial de la educación escolar es por medio de un montaje de fragmentos disímiles provenientes de la etnografía en el aula. En la primaria de la cabecera comunal de San Buenaventura, en donde el maestro mestizo tenía que encargarse en aquel momento excepcionalmente tanto del grupo multigrado de primero, segundo y tercero como del de cuarto, quinto y sexto —primero en salones distintos, luego en el mismo salón—, por lo que las clases resultaban mucho más desordenadas que las de los otros maestros —los niños no dejaban de pararse para ir a afilar sus lápices, salir al baño o aventarse

rebujos—, se resaltó, primero, la facilidad de los niños de diluir los límites entre la forma y el contenido. Por ejemplo, cuando el maestro les encargó hacer algo “rapidito”, todos empezaron a imitar a alguien que hace algo rápidamente.

Segundo, quizás más problemático, a menudo se destacaba la ausencia de contenido. La reconstrucción de una clase de “lectura de tiempo y escritura gráfica” resulta ilustrativa: durante la primera etapa, que duró una hora, el maestro les encargó a los niños leer en voz alta cualquier cuento de algún libro de texto, lo que provocó que se generara una cacofonía; durante la segunda, que duró dos horas, les encargó llenar cinco cuartillas de su cuaderno copiando a mano cualquier cuento; durante la tercera, que duró una hora, les encargó contar en voz alta las palabras que habían copiado, lo que de nuevo provocó que se generara una cacofonía. ¿El resultado? La alumna más aplicada llegó a aproximadamente 1000 palabras.

Tercero, no quedó del todo claro de qué forma los niños aprehendían los temas más exóticos a los que los libros de texto hacen referencia, como, por ejemplo, el primer mexicano en el espacio o la contaminación lumínica en Shinjuku, Tokio. El tenor del siguiente comentario de uno de los niños acerca del protagonista de *Los viajes de Marco Polo* no resultó la excepción sino la regla: “Mató a un venado. Tenía huaraches de cuero de venado y un cachucho de cuero. Mataba a jabalíes. Vivía aquí en los [tiempos] antiguos”.

Cuarto, sobre todo en los intercambios formales entre el maestro y los alumnos, se manifestó el contraste entre el modelo que, en este caso específico, subyace en la educación escolar y la realidad concreta en la que ésta se inserta, como reveló, por ejemplo, una clase sobre “las partes del cuerpo” que tenía como foco una cartulina con la imagen de un niño bien comido con la piel de color rosa.

Quinto, también en los intercambios menos formales entre el maestro y los alumnos se solía manifestar el mismo contraste. “¿Quién quiere ir a los Estados Unidos?”, les preguntó en alguna ocasión. Los veintiún alumnos del grupo multigrado de cuarto, quinto y sexto levantaron la mano. “¿Para qué?”, inquirió. “Para trabajar”, respondieron al unísono. “¿Pero en qué?”, continuó. Nadie contestó. Enseguida les proporcionó la información práctica: “Van a necesitar 5000 pesos para el viaje a Acaponeta y luego a Durango, para el papeleo, para el hotel, para la visa temporal. [...] Así van a poder comprar un carro. También van a poder ayudar a los viejitos”. Asimismo, puso énfasis en el nivel escolar requerido: “mínimo preparatoria”.

Respecto a la primaria del anexo de San Diego, en donde en aquel momento el maestro hablante de *o'dam* se encargaba del grupo multigrado de primero, segundo y tercero, y el maestro hablante de mexicanero del de cuarto, quinto y sexto, se resaltó, primero, la aparente dificultad de los niños de construir frases no realistas —sólo lograban construir frases realistas como “el tejón come maíz”, “el gusano come hoja” o “el zopilote vuela en el aire”—, algo que también se reflejaba en la reticencia de los niños de la preescolar de la cabecera comunal de San Buenaventura de hacer un “dibujo original” del cuento del lobo y los tres cerditos —“no voy a poder”, le contestó un niño en voz baja al maestro—.

Segundo, los múltiples errores del maestro hablante de mexicanero, tanto ortográficos —“artículo-sujeto-verbo-predicado” [sic], escribió en el pizarrón— como de cálculo —a diferencia de lo que asumió, 50 000 no es una cuarta parte de 300 000—, no sólo indican que los propios maestros —bilingües— se encuentran más cerca de la realidad concreta que del modelo escolar, sino también ponen al descubierto el carácter potencialmente problemático de una eventual evaluación nacional docente.

Tercero, cabe preguntarse qué estaría pensando un niño que responde la pregunta de qué es México con las palabras “no conozco; una ciudad; no, un país” cuando participa en los honores a la bandera y, al escuchar las efemérides de la semana, se entera de que “hoy es el Día del Holocausto, la gran matanza de seres humanos”. Como enfatizó posteriormente el maestro hablante de mexicanero, la educación escolar no se vincula programáticamente con las costumbres de los propios pueblos indígenas, que, además, no participan en la elaboración de los contenidos escolares.

“Hay que proponérselo”

Aparte de la dimensión referencial, cabe resaltar la dimensión axiológica de la educación escolar actual en la comunidad de San Buenaventura, en donde se cruzan distintos universos axiológicos no siempre conmensurables. La presentación del tema del mes de la “convivencia sana y pacífica” en la primaria de la cabecera comunal de San Buenaventura, que se distinguía, entre otras, de la del anexo de San Diego por la abundancia de reglamentos —el de la escuela, el del albergue, el de la calle, el del río, etcétera— y cartulinas —en una se reunían los valores de generosidad, patriotismo, or-

den, honestidad, amistad y respeto— en las paredes de los salones de clase, resultó ilustrativa. Al introducir aquel tema, el maestro mestizo apuntó que “hay que platicar más. Con sus padres. Con la familia. Qué hicieron. Cómo les fue. [...] Les va a servir luego para hacer proyectos, para pedir cosas al gobierno”. “¿Quién quiere tener un carro?”, prosiguió. Todos los niños levantaron la mano. “¿Un avión?”. Dos niños levantaron la mano. “¿Un barco?”. Otros dos niños levantaron la mano. “¿Una moto?”. Todos los niños levantaron la mano. Poniéndose a sí mismo como ejemplo, concluyó que “hay que proponérselo: hay que ser responsables, cumplir los compromisos”. En este caso específico, no sólo se destaca el contraste entre los valores escolares explícitos —el respeto a la diversidad, la equidad de género— y los valores escolares implícitos —acumular, moverse, progresar, superarse, trabajar—, sino también entre los valores escolares en general y los valores más endógenos —pensemos, por ejemplo, en aquellos casos en donde los sanbueneros utilizan el dinero del santo patrón para atender a un enfermo—. También es relevante mencionar la neutralidad axiológica local de actividades que, aun cuando se encuentran en los polos opuestos de la dicotomía lícito-ilícito, figuran entre los deseos laborales de los niños, como “sembrar amapola” y “quemar la goma”.

Por otra parte, cabe resaltar los valores que se traslucen en los relatos que se cuentan en la escuela y que ocupan una parte sustancial del currículum escolar en términos de duración. Dos relatos que el maestro hablante de *o'dam*, originario de la comunidad de Santa María de Ocotán y Xoconoxtle, les contó durante uno de los primeros días de clase después de las vacaciones de diciembre a los niños de preescolar en la cabecera comunal de San Buenaventura ayudan a aclarar de lo que se trata; en el cuento del burro y el gallo: un burro “que no mira bien” y un gallo “que no camina bien” se ayudan para cruzar un río; en el de los tres cerditos y el lobo, este último logra destruir la casa de paja del cerdito más pequeño y la de madera del cerdito de en medio, pero no la de ladrillo del cerdito más grande, que, además, es el que se levanta más temprano. En ambos casos, aparte del tema espinoso de los referentes —una cosa es un cuento pensado para niños que viven en casas de ladrillo y otra un cuento platicado a niños que viven en casas de adobe—, se destaca el contraste entre estos relatos lineales y políticamente correctos y los relatos serpenteantes y no siempre políticamente correctos de los sanbueneros más viejos, a los que volveremos más adelante.

“Van a avanzar en estos analfabetos”

La diversidad lingüística que atraviesa en la actualidad la educación escolar en el sur del estado de Durango en general y en la cabecera comunal de San Buenaventura y el anexo de San Diego en particular, donde habitan casi exclusivamente hablantes de mexicanero, no sólo se manifiesta en la composición diversa del profesorado —en las primarias de la cabecera comunal de San Buenaventura y el anexo de San Diego trabajaban en aquel momento un mestizo, un hablante de mexicanero y un hablante de *o'dam*—, sino también en la trayectoria escolar y laboral de los propios maestros.

La trayectoria del maestro hablante de mexicanero es ilustrativa: después de haber cursado la primaria —bilingüe— en la cabecera comunal de San Buenaventura con un maestro hablante de mexicanero y *o'dam* de la comunidad de San Pedro Jícoras, Durango, un maestro hablante de náhuatl del estado de Veracruz y una maestra hablante de *o'dam* de la comunidad de Santa María de Ocotán y Xoconoxtle, Durango, estudió la secundaria —no bilingüe— en el anexo de Las Norias, en donde habitan casi exclusivamente mestizos; posteriormente, terminó la preparatoria abierta —no bilingüe— en el Colegio de Bachilleres del Estado de Durango (COBAED) y la licenciatura en la Universidad Pedagógica de Durango (UPD).

Respecto a su trayectoria laboral como maestro —bilingüe— de preescolar y primaria, que inició mientras estudiaba la preparatoria, trabajó, entre otras, en las siguientes localidades: Cofradía, que pertenece a la comunidad de Santa María de Huazamota, Durango, y en donde se encontró tanto con niños hablantes de *wixárika* como con niños mestizos, quienes, a diferencia de los primeros, le entendían “rapidito”; La Mesa de los Gallos, que pertenece a la comunidad de San Francisco de Ocotán, Durango, y en donde viven casi exclusivamente hablantes de *o'dam* que, como enfatizó, “casi no hablan español”; y la cabecera comunal de San Buenaventura y el anexo de San Diego, en donde, como expresó, resultó “más fácil por el idioma”.

Ahora bien, la yuxtaposición de algunos fragmentos de la etnografía en el aula realizada en la primaria de la cabecera comunal de San Buenaventura con el maestro mestizo y en la del anexo de San Diego con el maestro hablante de mexicanero y el maestro hablante de *o'dam* permite arrojar datos más precisos sobre el uso del lenguaje en el ámbito escolar. En primer lugar, respecto al maestro mestizo, que en aquel momento tenía que encargarse excepcionalmente tanto del grupo multigrado de primero, segundo y tercero como del de cuarto, quinto y sexto, cabe resaltar que, aun

cuando él se comunicaba exclusivamente en español con sus alumnos, estos últimos se comunicaban entre sí básicamente aunque no exclusivamente en mexicanero, tanto para todo aquello relacionado con la clase —dudas y preguntas, por ejemplo— como para todo aquello no relacionado con ésta —bromas, juegos, etcétera—. En este contexto, sorprendió la presencia de múltiples ejemplares del *Libro de texto en lengua tepehuana* en el salón de clases. Como aclaró posteriormente el maestro hablante de mexicanero, “estorbaban [en Durango] y se les dieron”; de hecho, añadió, no hay libros de texto en mexicanero porque todavía no está “alfabetizado”.

En segundo lugar, respecto al maestro hablante de mexicanero de la primaria del anexo de San Diego, cabe resaltar que, según él, la única diferencia entre una escuela primaria bilingüe y no bilingüe consiste en que en la primera se pide una calificación en “lengua indígena”, que, en el caso de San Diego, se imparte durante dos clases de una hora y media por semana. Asimismo, opinó que no es necesario aumentar la cantidad de horas de “lengua indígena” y enfatizó que las materias más importantes —y más difíciles— son el español y las matemáticas, pero que sólo la primera se podría impartir completamente en mexicanero, ya que no existen “números grandes” en dicha lengua.

Un ejemplo concreto permite ilustrar lo que está en juego en cuanto al uso del lenguaje en una escuela con alumnos que, como el maestro expresó, aun cuando ya entienden el español, no lo empiezan a hablar hasta la primaria. Durante una de sus clases con el grupo multigrado de cuarto, quinto y sexto, el maestro, que utilizaba el español como idioma principal, pero que introducía los temas y hacía la mayoría de las aclaraciones en mexicanero, les pidió a sus alumnos taparse los ojos y escuchar dos textos en español: uno sobre “las realidades de la vitamina C”, otro sobre “la Gran Muralla de China”. Enseguida les dictó algunas preguntas en español y les dio diez minutos para responderlas, también en español. Después de revisar sus respuestas escuetas, les contó un relato en mexicanero sobre el “santito” que fue llevado varias veces al anexo de Curachitos, pero que siempre regresó a la cabecera comunal de San Buenaventura. Enseguida les encargó hacer un resumen en español y pararse uno a uno frente al pizarrón para leerlo en voz alta, algo a lo que accedieron con mucho entusiasmo.

En tercer y último lugar, respecto al maestro hablante de *o'dam* de la primaria del anexo de San Diego; su respuesta a la pregunta de qué es lo que menos le gustaba de su trabajo como maestro fue reveladora: “El

clima. Los lugares marginados donde me ha tocado. Aunque lo pedí. Vine a conocer y aprender la lengua”. Durante sus clases diarias de español con el grupo multigrado de primero, segundo y tercero, aquel maestro, que no sólo distinguía el *o'dam* del *audam* —algo de lo que ni siquiera todos los hablantes de *o'dam* están conscientes— sino también el mexicanero de San Buenaventura del de San Pedro Jícoras —algo que resulta evidente para los hablantes de mexicanero—, se comunicaba con sus alumnos en español, a diferencia del maestro hablante de mexicanero de la misma escuela, pero casi nunca dejaba pasar la oportunidad de yuxtaponer en el pizarrón las palabras en español y en “mexican” o mexicanero. Asimismo, a menudo remitía a algunas hojas con el alfabeto en mexicanero, elaboradas por un maestro hablante de mexicanero de la cabecera comunal de San Pedro Jícoras, que les había fotocopiado. “Van a avanzar en estos analfabetos” [sic], les incitaba a sus alumnos. Más adelante llegará el momento de matizar lo que a primera vista parece un modelo a imitar.

Las relaciones con el Estado vistas desde la escuela

Este apartado pretende rastrear las desigualdades que se despliegan en el ámbito de la educación escolar desde el ángulo de las relaciones que los actuales indígenas del sur del estado de Durango establecen con el Estado en el marco de la escuela. Para ello, presentamos tres viñetas etnográficas aparentemente dispares provenientes de la comunidad de San Buenaventura: la primera reconstruye una reunión que tuvo lugar en el albergue de la cabecera comunal; la segunda rastrea la presencia del patriotismo en la primaria del anexo de San Diego; y la tercera contrasta la mirada de un hablante de mexicanero casi septuagenario sobre la Revolución con la de un historiador profesional.

“Somos indígenas y somos duranguenses”

Actualmente, hay veinte albergues —ahora llamados “Casas del Niño Indígena”— del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) —antes Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI)— en los municipios de Mezquital y Pueblo Nuevo del estado de Durango, que forman parte del Programa Albergues Escolares Indígenas, establecido en la década de 1960 por el Instituto Nacional Indigenista (INI). El albergue en la cabecera comunal de San Buenaventura data de 2009 y atiende tanto a estudiantes de primaria, provenientes sobre todo de la cabecera, como

a estudiantes de secundaria, provenientes sobre todo de la cabecera y del anexo de San Diego, que carece de una secundaria.

La reconstrucción de algunos fragmentos de una reunión que tuvo lugar en enero de 2017 en dicho albergue constituye un atajo privilegiado para señalar no sólo los problemas a los que se enfrentan este tipo de programas, sino también la forma en que interactúan los funcionarios del Estado y los habitantes de la comunidad de San Buenaventura. Aparte del supervisor de los maestros de primaria de la Zona 08 “Las Norias”, quien en esta ocasión sustituyó al encargado de la CDI, y el maestro mestizo de la primaria de la cabecera comunal, asistieron aproximadamente veinticinco habitantes, casi la mitad de los cuales eran mujeres. Al inicio, el supervisor resaltó cuatro puntos. Para empezar, señaló que hay muchas “anomalías” en el albergue, entre las que se destacan la baja asistencia y los múltiples robos, ninguno de los cuales se denunció. En efecto, precisó enseguida, la CDI quería cerrarlo, pero “tienen otra oportunidad”; sin embargo, está “en observación”, por lo que el cupo se redujo de cien a setenta y cinco becas, cincuenta y una de las cuales se estaban aprovechando en aquel entonces. Relacionado con lo anterior, resaltó la importancia del “respeto a la institución”: “hay que cuidar lo que tienen aquí”. Asimismo, les solicitó organizarse y turnarse para realizar los trabajos pendientes: la limpieza del edificio y sus alrededores, el seguimiento de los trámites con la CDI para resolver los problemas con la instalación eléctrica, el aprovisionamiento de leña y oco-te, etcétera. Por último, después de haber mencionado que el año anterior entregaron a la CDI un acta en contra de una de las auxiliares de cocina con “cosas serias” —no especificó cuáles— y solicitaron cambiar al personal, les pidió respetar a las cocineras y prestarles una casa para los fines de semana, ya que “tienen sus maridos, pero no está bien que un matrimonio esté viviendo en el albergue”.

Empero, la mayor parte del tiempo de la reunión se reservó para la llamada “consulta sobre los uniformes”. El supervisor aclaró que hay un nuevo gobierno —en las elecciones de 2016 el PRI perdió la gubernatura ante la coalición PAN-PRD— que no quiere imponer un uniforme escolar y le encargó de “preguntárseles a las comunidades”. Después de resaltar que muchas de ellas han ido perdiendo su idioma y su vestimenta, puso en la mesa las dos opciones: el “uniforme tradicional”, “regional” o “nahua” —recordemos que el mexicanero es una variante del náhuatl—, para el cual se les mandaría la tela y tal vez algo de dinero; o el “uniforme del gobierno”, un

uniforme de tela sintética de color azul, que sustituiría al uniforme de color verde proporcionado por el gobierno estatal anterior. En algunas localidades, especificó, adujeron que “somos indígenas y somos duranguenses” y le propusieron pedir los dos, pero desafortunadamente no había suficientes recursos para ello. En San Diego, añadió, eligieron el uniforme del gobierno, pero van a hacer el uniforme tradicional con sus propios recursos para ponerse los todos los lunes a los niños. “Que sea un acuerdo entre todos”, expresó.

Luego intervino el maestro mestizo, aclarando que el gobierno había optado inicialmente por el “traje de gala”, lo que generó oposición entre los hablantes de *o'dam* de la comunidad de Santa María de Ocotán y Xoconoxtle, quienes “ya no quieren estar marginados. Se ríen de los calzonudos. Ahí hay muchos ingenieros”. Enseguida expuso los pros y los contras de las dos opciones. Respecto a la primera, señaló que “si la mayoría dice que sí, se pide calzón. Pero hay que lavarlo diario. [Pero] es bonito que pongan su traje regional. Hay que enseñarles a que no les dé vergüenza”. Otra desventaja, resaltó, consiste en que la manta se rompe fácilmente y expone sus “nalguitas”, lo cual incita al *bullying*. En cuanto a la segunda opción, enfatizó que “el uniforme del gobierno sí dura. [Además,] no creo que por no traer calzón ya no vayan a ser indígenas”. “Que lo piensen rápido”, concluyó.

Los hombres y las mujeres presentes deliberaron algunos minutos en *mexicanero*, después de lo cual el maestro organizó una votación en el pizarrón, un procedimiento muy distinto al que se sigue en las reuniones “debajo del árbol” o en la oficina del llamado “gobierno tradicional” de la comunidad. Veintidós personas alzaron la mano a favor del uniforme tradicional; las mismas veintidós también alzaron la mano a favor del uniforme del gobierno. Después de explicar nuevamente el procedimiento de la votación, volvieron a votar. Esta segunda vez, diecisiete personas alzaron la mano a favor del uniforme tradicional y cinco a favor del uniforme del gobierno. Para aquéllos más familiarizados con la comunidad, saltó a la vista el contraste con la negativa de los habitantes de la cabecera comunal de quemar sus pantalones de *mezclilla* y vestirse de manta en el contexto del movimiento nativista y antimestizo que acompañó la supuesta aparición de una Virgen en la localidad de Las Ramadas en la primavera de 2012, cuando la guerra contra el narcotráfico alcanzó su momento más álgido (véase Reyes, 2022, pp. 186-189).

La reunión concluyó con la presentación del nuevo personal del albergue: la nueva jefa, pagada por la Secretaría de Educación Pública (SEP),

que antes había sido auxiliar de cocina en el mismo albergue; una auxiliar de cocina, también pagada por la SEP; y otra auxiliar de cocina, pagada por la CDI. Después de haber señalado, entre otras cosas, que “ser responsable no es nada fácil”, el maestro le cedió la palabra a la primera, quien se dirigió a los presentes con la voz temblorosa y los ojos llorosos: “Espero que me apoyen. Necesito el apoyo de todos. Si no me apoyan, más pronto me voy. [Espero] que hagamos equipo. [Hay que] estar en comunicación, visitar el albergue, venir a vigilar. [Espero] que no nos dejen solas, que no anden hablando mal de nosotras”. Con las palabras “todos podemos”, el supervisor finalmente dio por terminada la reunión.

“¿México? No conozco. Una ciudad. No, un país”

A diferencia de la cabecera comunal de San Buenaventura, que en las últimas décadas fue creciendo de forma orgánica alrededor del atrio de la iglesia de origen colonial —en la actualidad, al norte se encuentran la escuela primaria y la casa de salud; al este, la tienda Diconsa, la escuela preescolar, la escuela secundaria y el albergue escolar; al sur, la cancha de voleibol; y al oeste, la “oficina”—, el anexo de San Diego es mucho más reciente y, sin olvidar que algunas de las viviendas que ahora forman parte de éste preceden a su formación, da la impresión de haberse construido alrededor de la base del asta de la bandera nacional —ausente—, la cual se encuentra en medio de la parcela de la escuela primaria, que a su vez se encuentra en medio del anexo. Sea como fuere, detrás de esta distribución espacial peculiar parece traslucirse una relación muy distinta con el Estado en general y la escuela en particular.

No se trata de la única diferencia significativa entre la cabecera comunal de San Buenaventura y el anexo de San Diego en el ámbito de la escuela. Como reveló la etnografía en el aula, en la primaria de la cabecera comunal se resaltó la marcada presencia discursiva del tema de los valores. Pero un valor brilló por su ausencia: aparte de los libros de texto actuales, en donde se reproduce el conocido cuadro *La Patria* del artista jalisciense Jorge González Camarena, que figuraba también en la portada de los primeros libros de texto, el patriotismo no apareció más que como un valor entre otros cinco —generosidad, orden, honestidad, amistad y respeto— en una cartulina en uno de los dos salones de clase.

La situación en la primaria de San Diego resultó distinta, como no sólo puso al descubierto el hecho de que allí sí se rendían los honores a la bandera —puntualmente y en español—, sino también, y sobre todo, el lugar

prominente que ocupaban los dibujos colectivos de los niños en donde figuraban mujeres mexicaneras y héroes patrios, reflejando una clara división de género, algo que tal vez no resulta tan sorprendente a la luz de lo que Michael Taussig expone en *Mimesis and Alterity* (1993), en donde resalta que entre los *kuna* de Panamá las mujeres, cubiertas con sus molas tradicionales, son las guardianas de la identidad indígena. Además, en *The Magic of the State* (1997), obra que se centra en el culto a María Lionza en Venezuela, enfatiza que los peregrinos no sólo se dejan poseer por los espíritus de indios y esclavos, sino también por los de los miembros de la corte de Simón Bolívar.

Aun cuando hacen falta otros ejemplos etnográficos para complementar este dato singular, se perfila una veta analítica muy prometedora. Desde una perspectiva weberiana, el héroe patrio masculino representaría al Estado y la mujer mexicanera a su afuera, que está destinado a desaparecer conforme el primero extiende paulatinamente su alcance, instaurando para sí el monopolio de la violencia física legítima, elevando los estándares de la educación escolar, etcétera. En cambio, desde una perspectiva que concibe los márgenes del Estado como un espacio aparentemente exterior creado y perpetuado por éste (véase, por ejemplo, Uribe, 2017), el Estado sería el dibujo completo, que abarca tanto al héroe patrio masculino como a la mujer mexicanera, cuya inclusión excluyente legitima las acciones —civilizadoras y otras— del primero y es, por lo tanto, permanente.

“Se acabó la Revolución. Así me contaban mis jefes”

Sin olvidar su carácter idiosincrásico, la siguiente narración de un hablante casi septuagenario de mexicanero, quien, al igual que la mayoría de sus coetáneos, se arrepintió por nunca haber ido a la escuela —“es muy necesario saber”, solía decir—, permite atisbar cómo los actuales habitantes de la comunidad de San Buenaventura se relacionan a sí mismos con el Estado al nivel de las ideas:

Muy antes, cuando hubo la Revolución, fue muy triste. Triste para la familia. Se murieron muchas criaturas de hambre. La Revolución andaba por los caminos reales. La gente, en los cerros. Le rogaron al Dios que no volviera a pasar. Ya no la alcanzamos a ver. Fue muy allá. Se llamaba el jefe Federico Vázquez, un poblano [tepehuán del sur] de por acá. Fue muy allá. Mi jefe se acabó primero, de natural. Luego mi jefa, dos años después. No alcanzaron a ver la Revolución. A mu-

cha gente la mataron. Les colgaban. Les echaban balazos. Nada más andaban de malditos. Tiene ya unos 400, 500 años cuando hubo la Revolución. Hicieron un campamento. Supo el gobierno de Durango. Vino. Les destruyó. Brincaban del peñasco. Se acabó la Revolución. Así me contaban mis jefes. Les mataron a todos en un lugar que le nombran Jacalitos. Escondieron al santito en las cuevas. Lo liberaron. Quedó tranquilo. Poca gente quedaba. Decían que andaban poblanos [tepehuanes del sur] con la Revolución, pero los de aquí no. No había mucha gente. El mismo Dios dispuso para que se acabara esta gente maldita. Cada padre que viene siempre comenta eso.

El esquema que subyace en la narración es engañosamente sencillo: de un lado, los habitantes de San Buenaventura, el “costumbre” [sic], la Iglesia —“el padre [...] dice que no dejemos de hacer el costumbre”, especificó—, el gobierno —“también [...] dice que no dejemos de hacer el costumbre”, añadió— y la escuela —recordemos que “es muy necesario saber”—; y del otro lado, la “Revolución”, cuyos adeptos “nada más andaban de malditos”. Esta mirada desde dentro, que algunos calificarían precipitadamente como desinformada, ignorante o incluso revisionista, contrasta con las miradas desde fuera, como, por ejemplo, la de Morris (2020), el historiador al que referimos en la introducción, quien reconstruyó la historia del Gran Nayar entre 1910 y 1940 con base en fuentes orales y de archivo para poner al descubierto el papel central de las escuelas en la pacificación poscristera de la región.

No obstante, narraciones como la anterior están preñadas de sentido. En este caso particular, por ejemplo, ¿qué se expresa? ¿El éxito del Estado posrevolucionario, que logró establecer una clausura ideológica? ¿O acaso el fracaso de la escuela, en donde se enseña la historia? Además, ¿qué revelan tales narraciones sobre la forma escolar —y académica— de narrar la historia? Otro elemento que cabe resaltar consiste en que las diferencias entre las distintas miradas no sólo abarcan lo epistemológico sino lo axiológico: no hay que hacer más que comparar los cuentos de la preescolar con narraciones como la anterior para percatarse de que no transmiten los mismos valores.

Las relaciones con el “mundo mestizo” vistas desde la escuela

Este apartado, que se nutre sobre todo de la experiencia docente de los maestros y la experiencia escolar de los niños y los adultos, continúa con el rastreo de las desigualdades que se despliegan en las comunidades indíge-

nas del sur del estado de Durango y pretende examinar las relaciones que sus actuales habitantes establecen con el “mundo mestizo” en el ámbito de la escuela. Se presentan tres subapartados que se enfocan en la comunidad de San Buenaventura: después de dirigir nuestra mirada a la experiencia escolar de sus habitantes, yuxtaponemos la experiencia docente de un maestro mestizo de la primaria de la cabecera comunal con la de un maestro hablante de mexicanero de la primaria del anexo de San Diego.

Sin pretender establecer con nitidez los límites entre lo indígena y lo mestizo, que, como quedará expuesto, sólo parcialmente coincide con lo estatal, cabe resaltar —de entrada y a modo de contraste con lo que sigue— los tres principales criterios explícitos que los actuales sanbueneros utilizan para distinguir a un indígena de un mestizo o *kishtiano*: la lengua, el parentesco —el maestro hablante de mexicanero, quien se casó con una mestiza, enfatizó que su hijo, que creció en la ciudad de Durango, sólo habla “poquito mexicanero”, pero es mexicanero porque es su hijo— y la “reverencia” —en cuanto a los mestizos, el protagonista casi septuagenario de las páginas anteriores expresó que “no tienen la misma reverencia [que los indígenas]; Dios les dejó otra reverencia: los santitos nada más”—. Respecto a lo anterior, probablemente se refiere al “costumbre”, compartido por los coras (*náayarite*), huicholes (*wixaritari*), mexicaneros y tepehuanes del sur (*o'dam* y *audam*) y descrito por Morris (2020) como “un complejo interdependiente compuesto de prácticas rituales [mitotes, entre otras] a nivel de grupos de descendencia y comunal, festivales centrados en la iglesia y fe en el poder de los santos, ancestros y dioses prehispánicos” (pp. 8-9; traducción nuestra).

“¿Para qué vas a la escuela?”

El siguiente fragmento de una plática informal con uno de los alumnos de la primaria de la cabecera comunal de San Buenaventura constituye un punto de partida apropiado para examinar de cerca la relación entre la educación escolar y el “mundo mestizo”:

Pregunta: ¿Para qué vas a la escuela?

Respuesta: Para aprender.

Pregunta: ¿Y para qué quieres aprender?

Respuesta: Para ser soldado.

Pregunta: ¿Y para qué quieres ser soldado?

Respuesta: Para cortar la goma.

De hecho, detrás de las respuestas variadas a la pregunta directa de por qué van a la escuela —“para ser albañil”, “para ser arquitecto”, “para ser doctor”, “para ser ingeniero”, “para ser maestro”— se trasluce un patrón: se trata de respuestas que apuntan al mundo no indígena y que reflejan aspiraciones relacionadas con oficios que históricamente han sido ejercidos por mestizos. Nadie contestó, por ejemplo, “para ser campesino”, “para ser jornalero” o “para ser curandero”. Tampoco se mencionaron algunos de los cargos que componen el sistema de gobierno de la comunidad, que aglutina tres tipos de autoridades: las agrarias, entre las que se destaca el presidente del comisariado de bienes comunales; las civiles, entre las que se destaca el gobernador tradicional; y las religiosas, entre las que se destaca el mayor de patio, que ocupa un lugar central en el “costumbre” en general y el mitote en particular.

¿Para vivir y sobrevivir en la comunidad no hay que ir a la escuela? Entonces, ¿para qué sirve? La respuesta del maestro hablante de mexicanero de la primaria del anexo de San Diego a esta última pregunta parece indicar que lo que está en juego es el acceso al y tal vez el control sobre el mundo mestizo: “Para la comunicación. La convivencia social. Aquí mismo y en otro lado”. La respuesta del maestro hablante de *o'dam* de la misma primaria a la pregunta de para qué los padres mandan a sus hijos a la escuela resultó menos optimista: “Se les ha preguntado en las reuniones. Responden que para que sus hijos no sean como ellos”.

Cabe hacer dos precisiones. En primer lugar, parece que en la mayoría de los casos estas aspiraciones no se cumplen. Como apuntó el maestro mestizo de la primaria de la cabecera comunal de San Buenaventura, quien ya tiene más de veinte años en dicha escuela, ninguno de sus exalumnos salió de la comunidad: “todos están casados y siguen viviendo aquí”. Su propia respuesta a la pregunta de para qué los padres mandan a sus hijos a la escuela resultó reveladora: “los apoyos del gobierno”. La respuesta del maestro hablante de mexicanero de la primaria de San Diego a esta última pregunta fue distinta, pero no menos esclarecedora: “Lo mismo pregunté yo a los padres. ¿Por qué sus hijos no hacen la tarea? No responden. ¿Los mandan a la escuela para que ustedes descansen en casa? Algunos aceptan”.

En segundo lugar, ¿qué ocurre en aquellos casos en que sí se cumplen estas aspiraciones? Aun cuando hay quienes manifestaron que al recibir el cargo de gobernador tradicional propietario o suplente se arrepintie-

ron por no haber estudiado y no saber leer ni escribir, la respuesta de un habitante quincuagenario a la pregunta de por qué el maestro hablante de mexicanero, que es comunero, nunca ha sido gobernador tradicional ni miembro del comisariado de bienes comunales fue categórica: “Casi no asiste a las pláticas en la oficina. No sabe de aquí. Siempre anda fuera”. Sin olvidar que no se trata de una opinión generalizada —el propio maestro, por ejemplo, especificó que ya lo han propuesto varias veces como posible candidato para algún cargo en el comisariado—, la respuesta anterior refleja de una u otra forma la valoración de la “vida de afuera” y pone en tela de juicio la idea de que el que tiene más conocimiento escolar es el que está mejor preparado para ser gobernador tradicional. Desde esta perspectiva, cabría revalorar las diferencias entre los distintos maestros —el maestro hablante de mexicanero, que es originario de la comunidad de San Buenaventura, y el maestro mestizo y el maestro hablante de *o'dam*, que son originarios de otras comunidades— porque parece que se encuentran del mismo lado, es decir, “afuera”. En efecto, cabría preguntarse si realmente es posible seguir estudiando y quedarse “adentro”.

Sea como fuere, también hay datos que parecen apuntar en otra dirección. Por ejemplo, el interés por el estudio del “mayor” de uno de los patios familiares, quien expresó que siguió asistiendo a la primaria después de haberla terminado porque los contenidos seguían renovándose, podría constituir tanto un rasgo idiosincrásico como una característica de los llamados “mayores de patio”, que se encuentran de una u otra forma más distanciados de la vida política local, algo que tal vez resulta plausible a la luz de la historia de vida de su tatarabuelo, quien no sólo fue mayor de patio de la comunidad, sino también uno de los muy pocos de su generación que “sabía leer y escribir un poco”.

“Amanece, anochece, amanece, anochece”

Tal vez una de las mejores maneras de imaginarse al maestro mestizo de la primaria de la cabecera comunal de San Buenaventura, quien ya tiene más de veinte años en esta escuela, es como un personaje conradiano de aproximadamente cuarenta años, con una playera blanca del PRI con la leyenda “Profe Ramiro Presidente”, un pantalón de color verde olivo y tenis de fútbol rápido, que les habla de “usted” a sus alumnos. La reconstrucción de un pequeño fragmento del diálogo entre el maestro, que no hablaba mexicanero ni tepehuán del sur, y los alumnos, que hablaban mexicanero pero no

tepehuán del sur, acerca del cuento “La abeja y el cuervo” ayudará a aclarar a lo que nos referimos:

Maestro: ¿Lo leemos en mexicanero?

Alumnos al unísono: ¡Sí!

Maestro: Pero ya lo saben. Entonces, ¿lo leemos en tepehuán?

Alumnos al unísono: ¡Sí!

Maestro: Entonces, lo leemos en español.

Respecto a los habitantes de la cabecera comunal de San Buenaventura, fue muy franco: “Son los más marginados, pero son felices.” Aclaró que en este lugar aislado de la Sierra Madre Occidental “amanece, anochece, amanece, anochece. [...] No trabajan más de lo necesario. No tienen visión más allá de hoy.” De hecho, especificó, los sanbueneros “no quieren progresar. [...] Las generaciones se suceden como un círculo. Son como animales. [...] Salen de la escuela después de la clase y no hay nada, ni internet ni libros. Durante las vacaciones todos se quedan aquí: casa, campo, monte, animales. No salen a Curachitos, Acaponeta, Mezquital, Durango.” La reconstrucción de otro fragmento de un diálogo que el maestro estableció con sus alumnos en el transcurso del primer día de clase después de las vacaciones de diciembre pone al descubierto que no se trata de una opinión privada:

Maestro: ¿Salieron a Curachitos?

Alumnos al unísono: ¡No!

Maestro: ¿Salieron a Mezquital?

Alumnos al unísono: ¡No!

Maestro: ¿Salieron a Durango?

Alumnos al unísono: ¡No!

Maestro: ¿Hicieron un *coamil*?

Alumnos al unísono: ¡Sí!

Maestro: Pero seguramente no todo el tiempo. Si no, toda San Buena sería un *coamil*. Entonces, ¿por qué no salieron? ¿Por flojera?

Alumnos al unísono: ¡Sí!

De allí, pues, su veredicto final sobre la comunidad de San Buenaventura: “aquí no va a cambiar nada. [...] Tienen lo mismo que las otras comunidades, Procampo y Prospera, pero no avanzan”. Sobre los tepehuanes del sur (*o'dam* y *audam*), por ejemplo, aclaró que “ahí, a pesar de ser indígenas, tienen carros. [Pero] aun así, les faltan muchos valores”. Asimismo, respecto a los habitantes de la comunidad de San Pedro Jícoras, en donde habitan sobre todo hablantes de mexicanero y *o'dam*, apuntó que “les va mejor. [Por ejemplo,] Tienen maestros locales”. ¿Qué hacer cuándo un antropólogo se topa durante su trabajo de campo con alguien cuyas palabras, sin duda despectivas, esbozan un panorama que coincide paradójicamente con el sueño de cierta antropología: ¿una comunidad resistente al cambio!?

En efecto, detrás de las palabras del maestro no sólo se trasluce la noción economicista hegemónica de desarrollo, que, como enfatiza Cynthia Teresa Quiñones (2020, pp. 18-21), no necesariamente coincide con las nociones de desarrollo de los propios pueblos indígenas, sino también la idea de un “eterno presente etnográfico” de la que se desprende un triple cuestionamiento al que será indispensable volver en las conclusiones. En primer lugar, ¿realmente no ha cambiado nada? ¿Qué implica, para empezar, la presencia de la propia escuela? No hay que hacer más que revisar el trabajo de Morris (2020), por ejemplo, para percatarse del papel central de las escuelas en la pacificación poscristera de la región del Gran Nayar y la reestructuración de las relaciones entre el Estado y los habitantes de ésta. En segundo lugar, ¿por qué cambia algo o no cambia nada? Tomando en cuenta que, en el caso de etnografías clásicas como *Los nuer* de E. E. Evans-Pritchard (1977), el sistema colonial fue el que impidió que la estructura social nuer cambiara, ¿la escuela contribuye a generar condiciones en donde algo cambia o en donde ya no cambia nada? Y en tercer y último lugar, ¿cuál es el objetivo de la escuela en el contexto de la educación escolar indígena? ¿La continuidad o el cambio y, en este último caso, cuáles son las consecuencias deseadas y no deseadas? ¿El control? ¿El progreso?

“Va de peor a peor. Aquí nos contradecimos”

El contraste entre el maestro hablante de mexicanero de la primaria del anexo de San Diego, originario de la comunidad de San Buenaventura y de aproximadamente treinta años de edad, y el maestro mestizo de la primaria en la cabecera comunal de San Buenaventura, originario del estado de Nayarit y de aproximadamente cuarenta años de edad, resultó marcado y se

reflejaba hasta en cómo se solían vestir: un suéter con capucha *versus* una playera blanca del PRI; un pantalón de mezclilla negro *versus* un pantalón de color verde olivo; y botas de piel *versus* tenis de fútbol rápido. Respecto al primero, el hecho de que no se convirtió en maestro por el “destino” sino por la “necesidad económica” no impidió que expresara que lo que más le gusta de su trabajo es “apoyar a mi pueblo, [trabajar con] los niños”. Empero, señaló que le gustaría volver a los Estados Unidos, en donde estuvo trabajando durante dos años en una fábrica de Gatorade, y respondió la pregunta de si le gustaría que sus hijos se convirtieran en maestros con un “no” enfático: “aquí no podemos tener nada, sólo para la comida”.

Ahora bien, en cuanto a la educación escolar en las comunidades indígenas, el maestro hablante de mexicanero no tuvo que pensar mucho para responder la pregunta de para qué les sirve la escuela a los niños indígenas: “Para la comunicación. La convivencia social. Aquí mismo y en otro lado. [...] Los niños que van a la escuela aprenden a comunicarse, a relacionarse con los mestizos, a desenvolverse en el mundo”. Aclaró que los principales problemas a los que se enfrentan los niños indígenas son la comunicación y la convivencia, y enfatizó que la escuela les quita el “miedo” y la “vergüenza”. Sin embargo, cabe preguntarse si se trata de convertirse en un indígena comunicativo o en un mestizo. Para aclarar la diferencia entre un indígena y un mestizo, el maestro mencionó el caso de su hijo de seis años, que sólo habla “poquito mexicanero”, pero que a diferencia de sus compañeros de clase “sí responde cuando le preguntan algo [porque] va a Durango: tiene otro conocimiento aparte [del] de estar en la comunidad”, lo cual parece confirmar lo que Antonio Reyes (2022) escribió acerca de las distintas “maneras de conocer” de los hablantes de *o'dam* de la comunidad de Santa María de Ocotán y Xoconoxtle:

[Una] manera de conocer puede definirse [a partir de] la encarnación de prácticas como son ingerir determinada comida —maíz blanco—, portar cierto tipo de ropa —manta blanca y *buura'*—, o hablar cierta lengua —plegarias a los dioses—. De forma similar debemos entender el conocimiento que los niños *o'dam* recrean en la escuela. Éste se trata más bien acerca del modo mestizo de socialización —por la presencia en el salón de clases, el uso del español y la ingesta de la comida foránea proporcionada por el Estado en los albergues— que sobre la información contenida en los libros o presentada por los profesores.

En el ámbito de la iniciación en el bosque estas prácticas corporales entrañan ayunar, fumar, confeccionar y usar la parafernalia, rezar y, finalmente, soñar, para así obtener conocimiento esotérico. (p. 120)

No obstante, por lo menos en el caso de la cabecera comunal de San Buenaventura, quedan serias dudas acerca de la eficacia de la escuela para recrear este modo mestizo de socialización. Sin repetir al maestro mestizo de la primaria de la cabecera comunal de San Buenaventura, quien expresó sin rodeos que “aquí no va a cambiar nada”, el maestro hablante de mexicanero matizó que, aun cuando la escuela disminuye las diferencias con los mestizos y aumenta las diferencias entre los propios indígenas en lo que se refiere a la “comunicación” y la “economía”, todavía no tiene suficiente tiempo en la comunidad para permitir comparar las trayectorias de vida de aquellos que estudiaron y aquellos que no. Por otra parte, no queda del todo claro si la escuela ayuda a conservar la identidad indígena o no. Como expresó el mismo maestro, “Sí se trabaja. Se les dice: ésas son nuestras costumbres; no se deben olvidar. [...] Pero no veo que se vaya conservando. Va de peor a peor. Aquí nos contradecimos. Por las escuelas precisamente”.

Por ello, resulta pertinente añadir un breve apunte sobre el maestro hablante de *o'dam* de la primaria del anexo de San Diego, cuyos huarachas nunca dejaban de contrastar con los tenis de fútbol rápido del maestro mestizo y las botas de piel del maestro hablante de mexicanero. Cuando se enteró de que había fallecido una de sus hermanas, se propuso emprender el viaje a pie de más de seis horas a Los Espejos, anexo de San Pedro Jícoras, la comunidad de la que es originario, para “trozarse” junto con sus otros hermanos. Como expresó solemnemente, “nosotros nos trozamos; más pronto es más fácil”. Sin embargo, al cruzar el viernes en la tarde la cabecera comunal de San Buenaventura, el maestro mestizo le ofreció una cerveza. La borrachera terminó más de cuarenta y ocho horas después e impidió que el más “tradicional” de los maestros viajara a Los Espejos para participar en un ritual que desde una perspectiva antropológica es absolutamente central para hablar de los habitantes de las comunidades de San Buenaventura y San Pedro Jícoras. Como enfatiza Neyra Alvarado (2004), “Bajo este principio se construye la vida [...]. El *equilibrio* y el *desequilibrio* se expresan ritualmente bajo la frase ‘atamos’ (*titailpi*) y ‘nos trozamos’ (*ti-mokotonal*)” (p. 71; cursivas en el original).

Conclusiones

Partiendo del objetivo general de examinar los diversos tipos y mecanismos de desigualdad a los que actualmente se enfrentan los indígenas de la sierra del sur del estado de Durango en el ámbito de la educación escolar, decidimos tomar a San Buenaventura, la comunidad más alejada y menos accesible desde los centros urbanos de los estados de Durango y Nayarit, como eje para rastrear las relaciones de los habitantes de aquella comunidad con la propia escuela, así como sus relaciones con el Estado y el “mundo mestizo” vistas desde ésta. No obstante, ¿qué es la desigualdad? Siguiendo a Luis Reygadas (2008), la definimos como “la distribución asimétrica de las ventajas y desventajas en una sociedad, que es el resultado de relaciones de poder mediadas culturalmente [...] que se establecen entre los agentes sociales a partir del control diferenciado de diversos recursos significativos” (p. 41). A su vez, retomando a Therborn (2015, pp. 58-59 y 64-67), delimitamos tres tipos de desigualdad —la desigualdad vital, la desigualdad existencial y la desigualdad de recursos—, así como sus cuatro principales mecanismos —la distanciaci3n, la explotaci3n, la exclusi3n y la jerarquizaci3n—.

Teniendo presente que la desigualdad vital se expresa sobre todo por medio de indicadores estadísticos (tasa de mortalidad, esperanza de vida, expectativa de salud, etcétera), es entendible que nuestros datos etnográficos esencialmente cualitativos sobre todo arrojaron luz sobre la desigualdad existencial y la desigualdad de recursos. Respecto a la primera, que concierne a la esfera de la autonomía, el reconocimiento y el respeto, cabe destacar un punto importante: la valoraci3n distinta de la “vida escolar” y la “vida no escolar”. Efectivamente, en el ámbito de la educaci3n escolar en la comunidad de San Buenaventura se perfilan dos vidas paralelas y separadas que parecen ubicarse en los polos opuestos de la dicotomía legítimo-ilegítmo: la “vida escolar”, cuyas dimensiones referencial, axiológica y lingüística apuntan al mundo no indígena, y la “vida no escolar”, que es irrelevante y desechable desde la perspectiva de la primera —poco importa que, como apuntó el gobernador tradicional propietario en turno, “aquí también se mueren jóvenes”—. El albergue escolar, por ejemplo, parece una isla autosubsistente en medio del desierto. Además, hay múltiples indicios de que la irrelevancia es mutua. Para empezar, los robos no reportados en el albergue parecen indicar que éste no es considerado como propio —“hay que cuidar lo que tienen aquí”, insistió el supervisor de los maestros con desgano—. Por otra parte, la neutrali-

dad axiológica local de actividades como “sembrar amapola” y “quemar la goma” es un claro indicio de la presencia de distintos universos axiológicos no necesariamente conmensurables.

En cuanto a la desigualdad de recursos, no sólo cabe enfatizar el carácter problemático de casi todo lo que ocurre a nivel de contenido en la escuela —en este contexto, se resaltaron tanto el hecho de que los educandos se relacionan muy frecuentemente con temas cuyo único referente es la propia escuela como el hecho de que la transmisión de lo que Reyes (2022, p. 120) denomina el “modo mestizo de socialización” prevalece sobre la transmisión de información—, sino también el desfase entre lo que la escuela promete y lo que realmente ofrece. Teniendo en mente que los habitantes de la comunidad de San Buenaventura aún no disponen de luz eléctrica, la invitación que el maestro hablante de *o'dam* de la primaria del anexo de San Diego les hizo en alguna ocasión a sus alumnos pone el dedo en la llaga:

Luego tienen que escribir una historia, un cuento, una adivinanza en mexicanero. A los mejores les van a gratificar con dinero o una computadora. Les van a sacar a pasear a México en avión con todos los gastos pagados. Por eso, hay que echarle ganas. Vamos a trabajar más la lectura y la escritura de las dos lenguas [el español y el mexicanero].

La comparación etnográfica entre una escuela bilingüe en un contexto indígena, una escuela no bilingüe en un contexto mestizo rural y una escuela no bilingüe en un contexto mestizo urbano podría proporcionar elementos para ahondar en dos cuestionamientos cruciales en torno a la relación entre la educación escolar y la desigualdad. Para empezar, ¿se inculcan las mismas aspiraciones? En el caso de la comunidad de San Buenaventura, aunque las aspiraciones escolares son aspiraciones exógenas que apuntan al mundo mestizo urbano —estudiar para migrar, por ejemplo—, difieren de las aspiraciones endógenas de ese mundo mestizo urbano —estudiar para no migrar, por ejemplo—. Por otra parte, ¿la distancia entre lo que la escuela promete y realmente ofrece es la misma? Sea cual sea lo que priva en la escuela —la transmisión de información o la familiarización con una forma particular de socialización—, ésta no puede ser más grande que en San Buenaventura, en donde parece que en la gran mayoría de los casos estas aspiraciones soñadas no se cumplen; como apuntó el maestro

mestizo de la primaria de la cabecera comunal, quien ya tiene más de veinte años en la comunidad, “amanece, anochece, amanece, anochece. [...] Aquí no va a cambiar nada. [...] Todos están casados y siguen viviendo aquí”.

En cuanto a los mecanismos de la desigualdad, cabe expresar que, aun cuando nuestra investigación no arrojó datos novedosos sobre la *explotación* —cuando “A obtiene su ventaja sobre B de los objetos de valor que B le suministra” (Therborn, 2015, p. 66)—, algo para lo cual el ámbito de los jornaleros agrícolas en la costa de Nayarit, por ejemplo, hubiera sido un ámbito privilegiado, logramos detectar indicios de *distanciación* —cuando “la distancia de ventaja de A con respecto a B proviene de [...] la distancia inicial” (Therborn, 2015, p. 66)—, *jerarquización* —“derivada de la clasificación institucionalizada de los actores sociales, que sitúa a unos arriba y a otros abajo” (Therborn, 2015, p. 67)— y *exclusión* —cuando se “bloquea el avance o el acceso de otros y [se] crea una división entre grupos que están dentro y grupos que quedan fuera” (Therborn, 2015, p. 67)— concretos: los dos primeros, desde fuera hacia dentro, como ejemplificaron las opiniones despectivas del maestro mestizo de la primaria de la cabecera comunal de San Buenaventura; y los dos últimos, tal vez sorprendentemente desde dentro hacia fuera, como ejemplificaron los comentarios de algunos sanbueneros sobre el maestro hablante de mexicanero de la primaria del anexo de San Diego.

En lo que se refiere a las hipótesis que orientaron nuestra pesquisa, quedan provisionalmente confirmadas. Para la hipótesis de que el actual proyecto educativo mexicano entraña una situación de desigualdad entre los distintos sectores poblacionales, ya que cada uno de ellos tiene diferentes referentes materiales e intelectuales respecto a los conocimientos y habilidades que éste intenta transmitir, la etnografía en el aula reveló el desfase entre los referentes locales y los referentes escolares. El comentario de un niño hablante de mexicanero sobre Marco Polo resulta bastante ilustrativo: “Mató a un venado. Tenía huaraches de cuero de venado y un cachucho de cuero. Mataba jabalíes. Vivía aquí en los [tiempos] antiguos”. Desde esta perspectiva, consideramos que tiene pleno sentido utilizar el término de “desigualdad de origen” para agrupar los distintos tipos y mecanismos de desigualdad a los que se enfrentan determinados sectores poblacionales, desigualdad de origen que es particularmente palpable en los pueblos indígenas, en donde los estudiantes se relacionan a menudo con temas cuyo único referente es la propia escuela. Empero, es necesario

matizar lo anterior. ¿Acaso no se trata de un problema de la educación escolar en México en general? De hecho, ¿cuáles son los referentes de un niño mestizo en las afueras de la Ciudad de México acerca del Quijote?

Por último, en lo que concierne a la hipótesis de que estos temas no sólo abarcan lo que “nosotros” les decimos a “ellos” acerca de “nosotros”, sino también lo que “nosotros” les decimos a “ellos” acerca de “ellos” mismos, reunimos sobre todo evidencia indirecta: el registro de la reunión en donde los hablantes de mexicanero de la cabecera comunal de San Buenaventura tuvieron que elegir entre el “uniforme del gobierno” y el “uniforme tradicional”, “regional” o “nahua” para sus hijos; los dibujos colectivos de los alumnos de la primaria del anexo de San Diego, en donde figuraban mujeres mexicaneras y héroes patrios; el fragmento de una de las narraciones de un hablante de mexicanero sin escolaridad alguna, que oponía, de un lado, a los sanbueneros, el “costumbre”, la Iglesia, el gobierno y la escuela, y, del otro, la “Revolución”; y el contraste entre la solemnidad antropológica usual y la aparente irresponsabilidad del maestro hablante de *o'dam* de la primaria del anexo de San Diego respecto al “trozarse”. Aunque se trata de un grupo de datos dispersos, en conjunto ponen de manifiesto el desfase entre “lo que son”, “lo que decimos que son” y “lo que decimos que tienen que ser”, algo que remite de nuevo a la distinción entre la vida legítima imaginada y las vidas realmente vividas que se despliegan a la sombra de ésta.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, N. P. (2004). *Titailpí... timokotonal. Atar la vida, trozar la muerte: El sistema ritual de los mexicaneros de Durango*. Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo.
- Alvarado, N. P. (1996). *Oralidad y ritual: “El dar parte” en el xuravét de San Pedro Jícoras, Durango*. Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo.
- Bertely, M. (2007). *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós Mexicana, Paidós Ibérica.
- Bertely, M., Dietz, G. y Díaz, M. G. (coords.) (2013). *Multiculturalismo y educación*, 2002-1011. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Bonfil, G. (1990). *México profundo: Una civilización negada*. Grijalbo, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Dietz, G. y Mateos, L. S. (2011). Multiculturalism and intercultural education. En B. A. U. Levinson y M. Pollock (eds.), *A Companion to the Anthro-*

- logy of Education (pp. 495-516). Wiley-Blackwell.
- Evans-Pritchard, E. E. (1977). *Los nuer*. Anagrama.
- Gomes, A. M. R. (2004). El proceso de escolarización de los Xakriabá: Historia local y rumbos de la propuesta de educación escolar diferenciada. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 29-48.
- Hamel, R. E. (1999). Políticas del lenguaje y fronteras lingüísticas en México: La relación del español con las lenguas indígenas y el inglés en los EE.UU. En R. Bein, N. Blaisten y L. Varela (eds.), *Políticas lingüísticas para América Latina* (pp. 177-215). Universidad de Buenos Aires.
- Hamel, R. E. (1988). La política del lenguaje y el conflicto interétnico: Problemas de investigación sociolingüística. En E. Pulcinelli (org.), *Política lingüística na América Latina* (pp. 41-73). Pontes.
- Jáuregui, J. (2008). La región cultural del Gran Nayar como “campo de estudio etnológico”. *Antropología*, (82), 124-150. http://mediateca.inah.gob.mx/islandora_74/islandora/object/articulo%3A13852
- Jiménez, Y. (2012). *Cultura comunitaria y escuela intercultural: Más allá de un contenido escolar*. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Le Cour, R., Morris, N. y Smith, B. T. (2019, 10 de febrero). No more opium for the masses. From the U.S. fentanyl boom to the Mexican opium crisis: Opportunities amidst violence? *Noria*.
- McCarthy, T. L. y Warhol, L. (2011). The anthropology of language planning and policy. En B. A. U. Levinson y M. Pollock (eds.), *A Companion to the Anthropology of Education* (pp. 177-196). Wiley-Blackwell.
- Morris, N. (2020). *Soldiers, Saints, and Shamans: Indigenous Communities and the Revolutionary State in Mexico's Gran Nayar, 1910-1940*. University of Arizona Press.
- Pollock, M. y Levinson, B. A. U. (2011). Introduction. En B. A. U. Levinson y M. Pollock (eds.), *A Companion to the Anthropology of Education* (pp. 1-8). Wiley-Blackwell.
- Quiñones, C. T. (2020). La voluntad de mejorar en la región indígena del sur de Durango: Un acercamiento a percepciones y prácticas en torno al desarrollo. En C. T. Quiñones (comp.), *Durango: Esbozos del siglo XX* (pp. 9-53). Universidad Juárez del Estado de Durango.
- Reyes, A. (2022). *El retorno de los ancestros: Prácticas chamánicas, iniciación y cosmología o'dam*. Sb.
- Reygadas, L. (2008). *La apropiación: Destejiendo las redes de la desigualdad*.

- Anthropos, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E. (1997). De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell (coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E., Mendoza, T., Rebolledo, V. y Tapia E. (2021). Convergencias y divergencias en el diseño de estrategias didácticas: Integración del conocimiento docente y la investigación educativa. *Aportes para el Diálogo y la Acción*, (19), 1-12. <http://www.grade.org.pe/creer/recurso/convergencias-y-divergencias-en-el-diseno-de-estrategias-didacticas-integracion-del-conocimiento-docente-y-la-investigacion-educativa>
- Salinas, B. (coord.) (2013). *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión: La investigación educativa en México, 2002-2011*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Saucedo, C. (2007). La importancia de la escuela en las experiencias de vida de los estudiantes: Su valoración retrospectiva a través de relatos de vida. En C. Guzmán y C. Saucedo (coords.), *La voz de los estudiantes: Experiencias en torno a la escuela* (pp. 23-43). Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México, Pomares.
- Saucedo, C. (2003). Entre lo colectivo y lo individual: La experiencia de la escuela a través de relatos de vida. *Nueva Antropología*, 19(62), 77-98. <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/nueva-antropologia/article/view/15840/14161>
- Taussig, M. (1997). *The Magic of the State*. Routledge.
- Taussig, M. (1993). *Mimesis and Alterity: A Particular History of the Senses*. Routledge.
- Therborn, G. (2015). *La desigualdad mata*. Alianza.
- Uribe, S. (2017). *Frontier Road: Power, History, and the Everyday State in the Colombian Amazon*. John Wiley & Sons.
- Velasco, H. y Díaz, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica: Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Trotta.
- Wortham, S. y Reyes, A. (2011). Linguistic anthropology of education. En B. A. U. Levinson y M. Pollock (eds.), *A Companion to the Anthropology of Education* (pp. 137-153). Wiley-Blackwell.