



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

**“El significado de la escuela: hegemonía  
y reproducción en Tlamaya Grande”**

Noviembre de 2024

Tesis presentada para el obtener el grado de Lic. En  
Sociología

Presenta: Miguel Angel López Cosca

Directora de Tesis: Dra. Mayleth Echegollen  
Guzmán

Asesores de tesis:

Mtra. Daniela García Dávila

Mtra. Diana Karina Mantilla Gálvez

*Las relaciones que los sujetos mantienen con su condición  
y los determinismos sociales que la definen forman  
parte de la definición completa de su condición y de los  
condicionamientos que les imponen.*

- *Pierre Bourdieu.*

## AGRADECIMIENTOS

A mis padres, por todo el apoyo y paciencia a lo largo de todo este proceso, y que sin ellos este trabajo no sería posible.

A mi asesora Mayleth, por su acompañamiento y por compartir todo su conocimiento conmigo.

A toda la comunidad de Tlamaya Grande, y en especial a todos los que formaron parte de esta investigación, quienes brindaron su tiempo, confianza y conocimiento.

Al grupo de trabajo de Puebla, quienes me permitieron formar parte de este proceso y me han mostrado nuevas formas de trabajo.

A Don Ranulfo y toda su familia, quienes me acogieron en su hogar y me brindaron todo el apoyo para poder hacer la investigación.

A mis amigos, quienes fueron parte crucial de este trabajo, por su acompañamiento, sus consejos y pláticas.

A Tania, quien me acompañó, alentó y apoyó para poder terminar este proceso.

A todos los cooperativistas, quienes me hacen visible que existe formas diferentes de trabajar, que reivindican el trabajo justo y la organización comunitaria.

# ÍNDICE

Introducción .....	8
Justificación.....	10
1. Cooperativismo y experiencias afines .....	11
1.1 El cooperativismo .....	11
1.1.1 El cooperativismo en México .....	13
1.2 Utopía Tlamaya Grande: En defensa de los bosques .....	19
1.3 Tosepan Titataniske: un ejemplo .....	21
1.4 La experiencia de una organización de mujeres nahuas en la Sierra Norte de Puebla <sup>23</sup>	
2. Educación Rural en México .....	28
3. El significado de la educación.....	43
3.1 El significado.....	43
3.1.1 La intersubjetividad .....	47
3.1.1.1 El Signo.....	50
4. La Reproducción Social .....	54
4.1 La función Social de la educación.....	54
4.2 Dominación, hegemonía y habitus .....	57
4.3 El papel de la escuela .....	75
5. El Significado de la Educación en Tlamaya Grande.....	83
5.1 La estructura social de Tlamaya Grande .....	84
5.2 Breve Historia de las Escuelas de Tlamaya Grande .....	88
5.3 La Reproducción .....	97
5.3.1 Espacio y Origen Social como elemento de reproducción de la educación ...	98
5.3.2 Éxito Escolar: la acumulación de años de escolaridad .....	100
5.3.3 Herencia profesional.....	103
5.3.4 El fin de la educación: estatus, enclasmiento y mercado laboral .....	110
5.4 Hegemonía.....	115
5.4.1 El papel del Estado (Gobierno) en la educación en Tlamaya Grande y la Política Educativa.....	119
5.4.2 La cultura como instrumento hegemónico.....	125
6. El proceso cooperativista en Tlamaya Grande .....	139
6.1 Las actividades de las cooperativas .....	152

6.1.1	La Asamblea .....	157
6.2	La organización de las cooperativas como espacios de aprendizaje .....	160
7.	El significado de la educación en el proceso cooperativista de Tlamaya Grande.....	165
8.	Reflexiones Finales .....	169
	Bibliografía .....	172
	Anexos.....	174
	Anexo 1: Instrumento de Mapeo de la comunidad.....	174
	Anexo 2: Tablas de resultado del Mapeo de la Comunidad .....	178
	Anexo 3: Batería de Preguntas de entrevistas .....	191

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Cooperativas registradas en el estado de Puebla por sector. ....	18
Tabla 2	Cooperativas por región en el estado de Puebla .....	19
Tabla 3	Tabla de Frecuencia de lugar de origen.....	87
Tabla 4	Frecuencia de edad .....	178
Tabla 5	Frecuencia de Ocupación.....	179
Tabla 6	Frecuencia de Escolaridad.....	179
Tabla 7	Frecuencia de Acumulación de grados de escolaridad .....	179
Tabla 8	Frecuencia de Filiación Étnica .....	180
Tabla 9	Frecuencia de Lengua Materna .....	180
Tabla 10	Frecuencia de Sexo .....	180
Tabla 11	Frecuencia de Ingreso Diario .....	180
Tabla 12	Frecuencia de Gasto Diario .....	181
Tabla 13	Frecuencia de Lugar de Origen.....	181
Tabla 14	Frecuencia de Residencia.....	182
Tabla 15	Número de habitantes por unidad doméstica .....	182
Tabla 16	Número de niños por unidad doméstica .....	183
Tabla 17	Número de niños que asisten a la escuela por unidad doméstica.....	183
Tabla 18	Grados acumulados de niños que asisten a la escuela por unidad doméstica..	183
Tabla 19	¿Recuerda cómo llegaron las escuelas? .....	183

Tabla 20 En caso de que haya asistido a la escuela, ¿cómo fue su experiencia? .....	184
Tabla 21 ¿Cuáles son los principales problemas de la escuela? .....	184
Tabla 22 ¿Cómo se podría mejorar de la escuela? .....	184
Tabla 23 ¿Sabe si en la comunidad hay programas o actividades del gobierno? .....	185
Tabla 24 ¿Ha participado? .....	185
Tabla 25 ¿Sabe si en la comunidad hay programas o actividades que no sean del gobierno? .....	186
Tabla 26 ¿Cuáles? .....	186
Tabla 27 ¿Ha participado? .....	186
Tabla 28 ¿Usted participó en el taller de Salud Comunitaria? .....	186
Tabla 29 ¿Usted ha utilizado lo aprendido en el taller de salud comunitaria? .....	186
Tabla 30 ¿Usted participó en la Cooperativa de bambú o construcción de muebles? ....	187
Tabla 31 ¿Usted ha utilizado lo aprendido en la Cooperativa de bambú o construcción de muebles? .....	187
Tabla 32 ¿Usted participó en el taller de Abeja Melipona? .....	187
Tabla 33 ¿Usted ha utilizado lo aprendido en el taller de Abeja Melipona? .....	187
Tabla 34 ¿Sabe quiénes están organizando las cooperativas? .....	188
Tabla 35 ¿Sabe desde cuándo se están organizando las cooperativas? .....	188
Tabla 36 ¿Qué programas o actividades le gustaría que hubiera en su comunidad? ....	188

## ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1: Distribución porcentual de cooperativas registradas en el estado de Puebla por sector .....	18
Gráfica 2 ¿Cuáles? .....	185
Gráfica 3 ¿Qué cooperativas conoce? .....	188

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Presencia de la Confederación Nacional Cooperativa de Actividades Distintas de la República Mexicana CNC SC de RL en la República Mexicana ..... 17

Ilustración 2 Concentración de cooperativas por región en el estado de Puebla.....19

Ilustración 3 Tlamaya Grande vista aérea..... 84

## Introducción

Dado el contexto en el que nos encontramos, donde el capitalismo arrincona cada vez más a los que no se alinean a las formas urbanas del “desarrollo”, la ruralidad y sus sujetos buscan formas alternas que se adecúen a sus necesidades y posibilidades, y sobre todo, formas que les permitan subsistir. Según Salinas Puente (1954) el cooperativismo es un sistema de organización jurídica de la clase trabajadora que tiene por objeto realizar en común un fin social de justicia distributiva democracia económica. Es decir, la organización que tiene por objeto un trabajo comunitario, que no solo permee en la economía de los participantes, sino también en sus políticas. Donde los propios involucrados sean capaces de poder tomar decisiones en función de un bien común. Esta definición podría expresar que sí, que el cooperativismo es una forma alternativa al capitalismo, pero ¿qué nos dicen las experiencias?

Esta investigación se ha generado a partir de la disposición de participación de la comunidad de Tlamaya Grande y el equipo de trabajo de las cooperativas, las cuales han generado la introducción de un nuevo modelo de organización económica dentro de la comunidad. Este proceso ha generado un gran impacto en la localidad, los cuales van desde la modificación de las relaciones sociales, la economía de la comunidad y la adopción de nuevas formas de producción y autoempleo.

La integración del modelo cooperativista en la comunidad representa ciertos retos, los cuales los socios cooperativistas han dispuesto a aceptar. Este proceso lleva a nuevas formas de organización, comunicación y relación. Los cooperativistas y el equipo de trabajo de las cooperativas tienen claro que no basta con cambiar las formas de comercialización y producción de sus productos, virar hacia el cooperativismo significa cambiar las concepciones sobre el trabajo en conjunto, cuestión que quizá sea el reto más grande. La constancia, la inversión de tiempo y recursos económicos y la mediación de los conflictos entre los habitantes implican un trabajo en conjunto que les posibilita alcanzar un objetivo en común.

El proceso organizativo de las cooperativas consiste en una serie de pasos diseñados para la conformación legal y material de cuatro cooperativas: la de ganaderos,

la de productores agrícolas, la de cosméticos “Natureza” y la de ecoturismo. La organización parte de una iniciativa comunitaria, entre personas de la ciudad de Puebla y de la comunidad de Tlamaya Grande. Se llevan a cabo diversas actividades que les permiten organizarse para el trabajo, como talleres, asambleas, reuniones de trabajo y jornadas de producción. Esto acompañado por un proceso de formación de *cooperativistas*, que busca instruir a los socios sobre la teoría cooperativista. Lo que hace pensar que el proceso de organización de las cooperativas es un proceso educativo, es decir, formar a un sujeto como *cooperativista*, tiene implícito un proceso de formación y aprendizaje, no solo en cómo manejar las cuestiones económicas, sino en distintos ámbitos de su vida.

Lo que interesa a esta investigación es el estudio de la interacción entre del proceso organizativo de las cooperativas con todos los elementos que se dan continuamente de forma independiente a la organización de las cooperativas, cómo interactúa con el significado que los habitantes de la comunidad le atribuyen a la educación, cómo esto pudiera ser un factor para modificar este significado y cómo interactúa con la estructura interna de la comunidad.

La búsqueda de las expresiones de esta interacción y los espacios en donde se puede observar de qué forma el factor de la escolarización puede ser un determinante en la participación en el proceso de organización de las cooperativas, permitirá develar si las personas que tienen una mayor escolarización tienden a tener una mayor participación. Lo que involucra que las personas que tienen una menor acumulación de años de escolaridad, tienen una menor participación en la organización de las cooperativas. ¿Qué implicaciones tiene esto? ¿Es acaso que los que tienen menor escolaridad quedan marginados de las decisiones y beneficios de la conformación de las cooperativas? Lo que podría pensarse como la reproducción de un esquema jerárquico, donde la acumulación de años de escolaridad condiciona el lugar en la estructura de la comunidad y al interior de la organización. De igual forma es necesario virar hacia el análisis de la estructura interna de la comunidad, sobre las formas en las que la educación se llena de significado. Entender que el proceso organizativo de las cooperativas es un proceso educativo, es entender que puede ser una herramienta para producir espacios

de igualdad y mayor equidad al interior de las cooperativas y en la comunidad en general.

## Justificación

La naturaleza del proceso organizativo de las cooperativas y la complejidad de las relaciones sociales que alberga, merecen crear formas de entender la complejidad del proceso mismo. La comunidad en su generalidad se enfrenta a un proceso nuevo, creando nuevas formas de interacción que modifican sus dinámicas cotidianas. Para esto es de interés la sistematización y análisis de la información generada a través de los socios cooperativistas y de los habitantes de la comunidad. El estudio de la convivencia y relación del proceso organizativo de las cooperativas y el significado de la educación promete ser un nodo por el cual se pueden generar estrategias y vías para conseguir una organización cooperativista más inclusiva y justa.

La investigación es de utilidad por el aporte científico que le pueda dar al proceso organizativo de las cooperativas, la información recabada puede aportar a la planeación y ejecución del trabajo necesario para la conformación de las cooperativas. De igual forma se atiende la necesidad del trabajo social, en este caso la organización de las cooperativas surge por la necesidad de buscar alternativas que convengan de mejor manera la comunidad y la sociología es capaz de aportar de manera significativa a esta labor. La ciencia social se puede usar como un faro para la creación de alternativas de desarrollo social.

Tlamaya Grande como comunidad permite el trabajo de investigación por la disposición de las personas, el equipo de trabajo, su historia en la comunidad y sobre todo por el proceso de organización de las cooperativas en sí mismo. Siendo un proyecto de organización comunitaria existe la posibilidad de indagar en él de forma detallada, con disposiciones que facilitan el trabajo de investigación.

# 1. Cooperativismo y experiencias afines

El apartado contextual de esta investigación propone un marco de referencia alimentado por perspectivas históricas, y el proceso de creación de la cooperativa y experiencias afines a la investigación. De igual forma se busca el contraste entre los puntos mencionados. Para explicar la trayectoria y conceptualización del cooperativismo se utiliza la explicación jurídica de las mismas aunado a una breve revisión de las cooperativas en México. Posteriormente se exponen datos demográficos - contextuales de la comunidad y sobre el plan de acción para la conformación de las cooperativas. Se ofrecen dos referentes de experiencia: la revisión histórica y organizativa de la cooperativa Tosepan Titaniske y un estudio similar sobre la organización de mujeres en la Sierra Norte de Puebla su relación con su proceso de empoderamiento. Para finalizar se demuestra cómo es que estos nodos se articulan para la formulación de la investigación.

## 1.1 El cooperativismo

El cooperativismo es un modelo económico que busca salir de las formas de organización económica capitalistas. Según Salinas Puente (1954) "...el cooperativismo es un sistema de organización jurídica de la clase trabajadora que tiene por objeto realizar en común un fin social de justicia distributiva democracia económica." Se considera este modelo como una herramienta de cambio social que coadyuve al bienestar social dotando a los socios cooperativistas la posibilidad de crear las condiciones de organización que ellos elijan y sobre todo de no depender de un empleo generado por algún privado. Si bien la idea de salir de las formas comunes al capitalismo es el fin máximo es imposible ignorar estas formas. Este modelo convive con dichas formas y en medida de lo posible debe buscar la forma adaptarse.

La mayoría de los movimientos cooperativistas surgen a partir de necesidades comunes, en su mayoría como respuesta a los abusos y explotación de las condiciones desiguales creadas por el modelo capitalista. De ahí que el cooperativismo busque la asociación de distintos individuos en busca de un bien común. Estas organizaciones son de carácter abierto y voluntario, lo cual debería significar que cualquier persona pueda

convertirse en socio sin importar sus condiciones de raza, género, orientación sexual, etc.

El modelo cooperativista establece un orden democrático, lo que implica la toma de decisiones de forma colectiva. Creando un orden interno, eligiendo los distintos roles necesarios para el buen funcionamiento de la asociación. Las personas que decidan asociarse en este modelo deberán asumir responsabilidades y funciones activas dentro de la organización y operación de la cooperativa. Esto permitirá a los socios tener derecho a voz y voto en la toma de decisiones dentro de la organización.

Principal rector de este modelo es la justicia distributiva, la cual busca repartir de manera equitativa los excedentes económicos resultantes de la producción y comercialización de los productos, evitando que un grupo o individuo se vea beneficiado en mayor medida que los demás. Parte crucial del modelo cooperativista es la elección y generación de sus propias vías de producción y comercialización, de esta forma pueden evitar intermediarios que en la mayoría de las ocasiones son quiénes se llevan la mayor ganancia. De esta forma pueden conseguir que sus productos sean más competitivos dentro de los distintos mercados. Se busca que los medios de producción sean poseídos de manera colectiva, es decir que todos los socios cooperativistas posean una parte igualitaria de todos los bienes que se adquieran con los recursos generados por la cooperativa.

Existen distintos sectores cooperativistas: el agropecuario, pesquero, industrial, transporte, servicios, de vivienda, escolares, ejidos, de consumo, de comercialización y cajas populares. El papel del Estado es crucial para impulsar a las cooperativas, una inyección de capital o de recursos puede definir en gran medida el éxito de una cooperativa, lo que no significa que sin apoyo del Estado las cooperativas no puedan funcionar, pero considerando que es la clase trabajadora quien se decide asociarse se puede inferir que no poseen grandes cantidades de capital las cuales puedan invertir. De igual forma el Estado definirá el panorama jurídico (específico a cada país) con el cual las cooperativas se registrarán. Todos estos principios existen dentro de la conceptualización del modelo cooperativista, sin embargo, son pocos los casos en los que los socios

cooperativistas llegan en primera instancia a una organización tal y como se ha expuesto en estas breves palabras.

La educación cooperativista es la base de la organización y funcionamiento de una cooperativa. Los individuos involucrados en la organización han llegado a ese punto debido a un proceso de desigualdad de las condiciones socioeconómicas, por tanto, las formas de organización y cooperación que conocen son las que competen a dichas formas. La educación cooperativista busca cuestionar y replantear las formas de relación entre individuos, creando caminos que lleven hacia los principios cooperativistas. Este proceso atravesará distintos planos de la vida de los socios, pues como se menciona antes, este modelo no se plantea de forma meramente económica. Este proceso requiere de esfuerzos colectivos con implicaciones amplias dentro de la comunidad en la que se trabaja.

Según la Alianza Cooperativa Internacional (2018), “más del 12% de la población mundial es cooperativista y de los 3 millones de cooperativas del planeta que generan un ingresos de aproximadamente 2,14 billones de dólares, al mismo tiempo que suministran los servicios y las infraestructuras que la sociedad necesita para prosperar”

### 1.1.1 El cooperativismo en México

El modelo cooperativista en México tiene una historia ligada a los cambios de la economía mundial y nacional, al igual que con la historia de las diferentes visiones de las distintas legislaturas y, no hay forma de separar los movimientos cooperativistas de estos dos factores. En tanto que existen regulaciones jurídicas para las cooperativas, como variables económicas, el panorama del cooperativismo nacional tiende cambiar y modificarse.

Las formas de organización solidaria en México tienen una tradición muy importante para el país, desde las formaciones independientes hasta las organizaciones religiosas. “En México el tequio y el calpulli son consideradas como antecedentes de la organización basada en el trabajo cooperativo...” (Páez, 2015, p. 210) Durante el México independiente se tiene el primer registro del modelo cooperativista, en 1872 se registra la formación de una cooperativa de tejedores de rebozos y al año siguiente se crea la

Cooperativa Unión Progreso como el primer taller cooperativo y en 1879 se funda la Caja Popular Mexicana, la primera en el campo financiero. Pero no es hasta el año de 1889 que obtienen un reconocimiento legal con el nombre de *unidades económicas con características de organización y funcionamiento diferentes a la empresa privada*. Dicho nombre marcaba una gran diferencia conceptual, pues de esta forma se demarcaban las diferencias de intereses de quienes integraban la organización.

A principio de siglo XX la actividad de nuevos grupos cooperativistas era poco desarrollada. La dictadura política de Porfirio Díaz no fue gran campo de cultivo para este modelo, sin embargo, a finales de su régimen se creó el “Centro Mutuo Cooperativo de México”, el cual impulsó durante la época postrevolucionaria a crecer, aunque aún no se encontrara en un marco jurídico propio. El cooperativismo hace su primera aparición en la Constitución de 1917 en Art. 28, al no considerar monopolios a las organizaciones de trabajadores y cooperativistas de producción que exporten sus mercancías.

Plutarco Elías Calles promulga la primera Ley Cooperativa en 1927, esta permitió crear un marco jurídico específico para las cooperativas. Al siguiente sexenio el presidente Abelardo L. Rodríguez publicó la segunda Ley Cooperativa con la intención de mejorar el sentido social de su antecesora. Ligado a este proceso, en 1930 se crea el Banco del Trabajo el cual tenía como una de sus misiones, financiar entre otros sujetos económicos a las cooperativas de trabajadores, pero debido al corto plazo en el que el presidente ejerció, esta política tuvo un bajo impacto. Durante los años 30 se fundaron cooperativas muy importantes para el país: la productora de Cemento Cruz Azul (1931) que aún sigue en funcionamiento y la del periódico Excelsior (1932) la cual fue vendida a un privado.

En 1938 el presidente Lázaro Cárdenas promulga la Ley General de Sociedades Cooperativistas que en conjunto con la Secretaría de Trabajo y Previsión Social buscó impulsar el nuevo cooperativismo en el país. Al final de su gobierno se registraron 344 cooperativas de producción y 331 de consumo. Durante la década de los cuarenta la situación cooperativista empeoró.

Las razones de esto se encuentran en una disminución de la importancia de las cooperativas para las nuevas administraciones gubernamentales, que pusieron

mayor atención en las industrias privadas y porque no tenían un fuerte compromiso social. Posiblemente también influyó el carácter supuestamente apolítico adoptado por la mayoría de las cooperativas, entre ellas las de ahorro y préstamo, que comenzaron a surgir como cajas populares vinculadas a la iglesia (Páez, 2015, p. 214)

En el año de 1941 durante la administración del presidente Manuel Ávila Camacho se crea el Banco Nacional de Fomento Cooperativista como respuesta a las limitaciones de las instituciones bancarias para el apoyo crediticio para las cooperativas. De esta forma se insistía en crear una base sólida de fomento económico para cooperativas y trabajadores asalariados. Durante el periodo entre los años cuarenta y sesenta disminuyó significativamente el apoyo de los gobiernos, sin embargo, el Banco Nacional de Fomento Cooperativista mantuvo una operación constante y fiel a sus objetivos de origen.

En la década de los setenta durante el periodo de Luis Echeverría despuntó un gran apoyo hacia las cooperativas pesqueras. Las cuales habían adquirido la facultad de capturar y explotación exclusiva de especies marinas con alto valor comercial. Política que busca estimular la economía desprendida del cooperativismo pesquero y además impulsar la inclusión de productos marinos en la dieta de los mexicanos. Debido a la concentración de políticas y enfoque en 1979 el Banco Nacional de Fomento Cooperativo pasó a ser el Banco Nacional Pesquero y Portuario. En el año 1992 se publicó la Ley Pesquera y con esto se cancelaron los derechos exclusivos de pesca para las cooperativas lo que resultó en la privatización del mercado.

Durante el sexenio de Miguel de la Madrid ocurre la reforma al Art. 25 constitucional, ante la necesidad de fortalecer la economía social. Esta reforma suma la definición fundamental de la economía tripartita, separando la economía nacional en *público, social y privado*. Abriendo paso a políticas específicas para el sector social y por tanto, beneficio económico. Conviviendo con las políticas de ajuste consecuencia de la caída de los precios internacionales del petróleo y las tasas e inflación registradas en Estados Unidos. Resulta relevante mencionar que en el año de 1985 se funda la Cooperativa de Trabajadores de Pascual debido a que el patrón se negó a pagar los incrementos escalonados de 1982.

Hasta el año de 1994 se aprueba la Ley General de Sociedades Cooperativas (LGSC) derogando la Ley aprobada con Lázaro Cárdenas. La cual sigue vigente hasta este día, con algunas reformas.

Caso excepcional en el año 2005 en el Distrito Federal se aprueba una Ley de Fomento Cooperativo, posteriormente le siguieron los estados de Zacatecas, Hidalgo, Quintana Roo y Aguascalientes. En el mismo año se incorporó un capítulo a la Ley de Impuesto Sobre la Renta, el cual otorgaba facilidades fiscales a este tipo de organizaciones.

Durante la LXII Legislatura se propondría un Banco Social en conjunto con la Ley Orgánica del Banco Social de México con el objetivo de:

...fomentar el desarrollo integral y promover la eficiencia, competitividad y visibilidad de las organizaciones, sociedades, empresas y Organismos de integración y representación del Tercer Sector de la Economía, así como determinar la rentabilidad social de los proyectos productivos y demás requerimientos y demás requerimientos que dichas entidades formule a la Institución. (Páez, 2015, p. 223)

Se diseñó bajo la búsqueda de fortalecer el mercado por medio de una red de organizaciones sociales. Tratando de basar el mercado interno en el sector social que promovía la asociación de personas en organizaciones solidarias, reinvertiendo los excedentes y ganancias generadas. No fue aceptada, dejando un hueco de necesidades que a la fecha no se ha podido subsanar.

Durante la discusión del paquete económico del 2013 se propuso la asignación de un presupuesto transversal para el sector. Esta propuesta se basaba en un análisis a cargo del Centro de Estudios de Finanzas Públicas de la Cámara de Diputados, el cual encontró 24 programas de diversas dependencias, que sumaban un presupuesto de 50 mil millones de pesos para proyectos relacionados a la economía solidaria y el cooperativismo. De nuevo, esta propuesta no fue aceptada y quedó pendiente para el dictamen del presupuesto para el siguiente año.

En febrero del 2015 se presentó la iniciativa para la publicación de una nueva LGSC, debido a la debilidad del sector y las circunstancias organizativas no fue posible desarrollar el proceso democrático que ameritaba, por lo que la propuesta queda pendiente.

Según la vigente Ley General de Sociedades Cooperativas en su Art. 2:

La sociedad cooperativa es una forma de organización social integrada por personas físicas con base en intereses comunes y en los principios de la solidaridad, esfuerzo propio y ayuda mutua, con el propósito de satisfacer necesidades individuales y colectivas, a través de la realización de actividades económicas de producción, distribución y consumo de bienes y servicios. (Cámara de Diputados, 1994)

Actualmente existe la Confederación Nacional Cooperativa de Actividades Diversas de las República Mexicana CNC SC de RL., la cual reúne Uniones y Federaciones de cooperativas de actividades diversas. Esta organización tiene presencia en los estados de: Baja California Norte, Chiapas, Chihuahua, Ciudad de México, Estado de México, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Tabasco, Tamaulipas, Tlaxcala y Veracruz. Las actividades de los integrantes de la organización se dividen en: agricultura, pesca, ganadería, ahorro y crédito, consumo, consultoría y asesoría, minería, mantenimiento, artesanías, construcción, carga y transporte de pasajeros, administración y servicios portuarios, cine y medios audiovisuales y producción de cemento.

Ilustración 1 Presencia de la Confederación Nacional Cooperativa de Actividades Distintas de la República Mexicana CNC SC de RL en la República Mexicana



Retomado de: Confederación Nacional Cooperativa de Actividades Diversas de la República Mexicana CNC SC de RL, "Organizaciones que nos integran", <http://www.confe-coop.coop/organizaciones.html>.

Para el estado de Puebla y según datos del INEGI (2021) a través de la Secretaría de Trabajo existe un registro de 484 cooperativas. Las cuales mantienen actividades de transporte, servicios generales, industria manufacturera, cajas de ahorro y préstamo, producción alimentaria, comercio, comercio de alimentos y bebidas y otros.

Tabla 1 Cooperativas registradas en el estado de Puebla por sector.

Sector	Cooperativas
Transporte	10
Otros	7
Servicios Generales	7
Industria Manufacturera	6
Cajas de Ahorro y Préstamo	105
Producción Alimentaria	23
Comercios	66
Comercios de Alimentos y Bebidas	260

Fuente: Secretaría de trabajo "Datos y Cifras"

<http://cooperativismo.puebla.gob.mx/constitucion/datos-estadisticos>

Gráfica 1: Distribución porcentual de cooperativas registradas en el estado de Puebla por sector

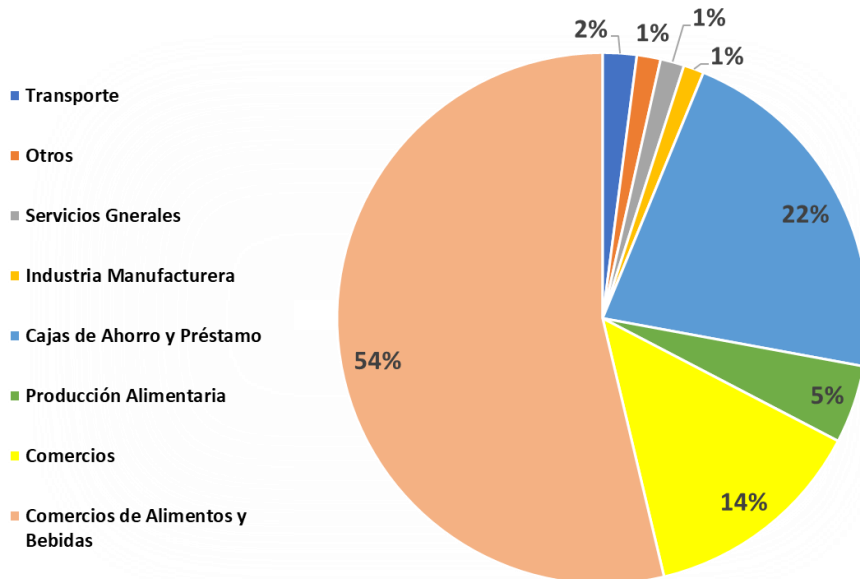


Tabla creada con datos de: Secretaría de trabajo "Datos y Cifras"

<http://cooperativismo.puebla.gob.mx/constitucion/datos-estadisticos>

Estas cooperativas se encuentran distribuidas a lo largo del estado, concentrándose mayoritariamente en el Área Metropolitana. La cooperativa que interesa a esta investigación se encuentra en la región número 2 – Huauchinango.

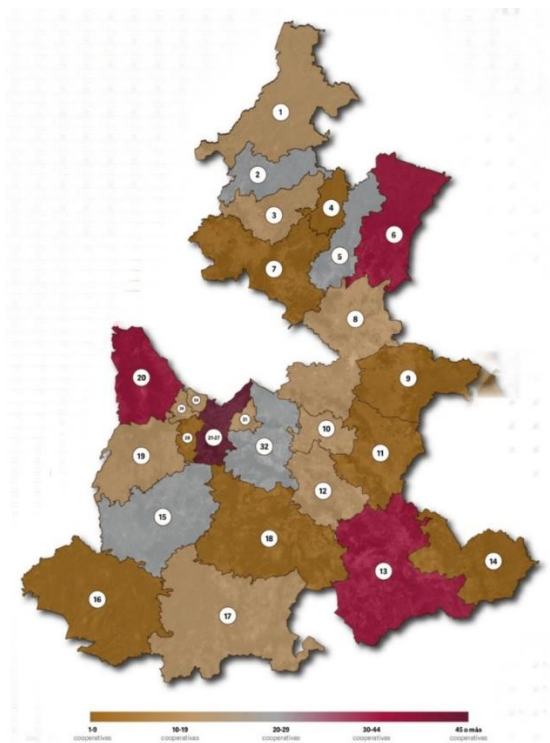
Tabla 2 Cooperativas por región en el estado de Puebla

Región	Cooperativas	
21-27	Área Metropolitana	93
13	Tehuacán	44
20	San Martín Texmelucan	31
6	Teziutlán	31
5	Zacapoaxtla	27
32	Tepeaca	26
2	Huauchinango	21
15	Izúcar de Matamoros	20
17	Acatlán	18
8	Libres	18
29	San Pedro Cholula	15
12	Tecamachalco	15
19	Atlixco	14
1	Xicotepec	14
10	Acatzingo	13
31	Amozoc	13
30	Cuautlancingo	12
3	Zacatlán	12
16	Chiautla	8
4	Huehuetla	8
14	Sierras Negra	7
11	Ciudad Serdán	6
7	Chignahupán	5
28	San Andrés Cholula	5
18	Tepexi de Rodríguez	5
9	Quimixtlán	2

Fuente: Secretaría de trabajo “Datos y Cifras”

<http://cooperativismo.puebla.gob.mx/constitucion/datos-estadisticos>

Ilustración 2 Concentración de cooperativas por región en el estado de Puebla



Fuente: Secretaría de trabajo “Datos y Cifras”

<http://cooperativismo.puebla.gob.mx/constitucion/datos-estadisticos>

## 1.2 Utopía Tlamaya Grande: En defensa de los bosques

El proyecto que se lleva a cabo en Tlamaya Grande surge a partir de la organización de ciudadanos, académicos y activistas en busca de la conservación de la selva y bosque mesófilo. Dentro de la coyuntura y bajo las dinámicas económicas del país los habitantes de la comunidad se ven forzados a vender sus terrenos y, donde la mayoría de los

compradores buscan las tierras con intereses de ganadería o con la lógica de los llamados Proyectos de Muerte. La principal preocupación es la adquisición de los terrenos, tratando de mantener una relación con los vendedores, asociándose con los mismos, conservando y la defendiendo la biodiversidad de la comunidad.

Además, se piensa una estructura que pueda involucrar a diferentes actores en conjunto con los habitantes. Se busca generar proyectos y actividades redituables para los participantes del proyecto y los habitantes, bajo los principios del cooperativismo y la economía solidaria. Y para atender el tema de los terrenos, diseñar una campaña para recaudar fondos y costear su adquisición.

Las actividades planeadas son las siguientes:

- Invitar a actores y expertos para la investigación encaminados a la conservación y manejo sustentable de los recursos, involucrando a los habitantes.
- Talleres participativos para una mejor organización y planeación estratégica de medidas de conservación y manejo sustentable de los recursos.
- Acciones encaminadas al ecoturismo y talleres de conocimiento de plantas medicinales de la región.
- Proyectos de producción orgánica, basada en el contacto con los productores, facilitando y optimizando las líneas de producción y comercialización.
- El sistema de Monitores Comunitarios como estrategia de conservación efectiva de los predios. El programa se centra en la selección de grupos bioindicadores, como pueden ser aves, mamíferos algún tipo de planta característica de la región y realizar censos de forma continua en los predios. Con la capacitación de profesores de la BUAP.
- Senderos interpretativos: se dividirá el terreno en cuatro áreas, las áreas naturales protegidas, la zona de conservación, zona de aprovechamiento, y el área de educación.
- La unidad de manejo ambiental para un aprovechamiento sustentable.
- Diagnóstico y evaluación de manchones de selva y bosque, donde se hará un estudio etnobotánico de las especies locales, con uso y potenciales de aprovechamiento.

- Sistemas agroforestales y silvopastoriles comunitarios. Donde se impartirán talleres estratégicos y participativos para el manejo comunitario del bosque y selva.
- Un huerto semillero administrado y alimentado por lo cooperantes, para que las comunidades de la región puedan obtener semillas 100 por ciento locales.
- La organización comunitaria y el buen vivir. Se busca crear espacios de diálogo entre personas del campo y de la ciudad a través de actividades útiles para compartir el conocimiento.
- Ecoturismo, turismo comunitario, educativo y responsable. Se designarán zonas de campamento para el ocio, recreación y educación con diversas actividades enfocadas a la consolidación de un modelo educativo de defensa de la Madre Tierra.

Dado que los intereses del proyecto tratan de tener una visión de la vida en comunidad de forma holística, es prudente preguntarse sobre la educación formal y su papel en el proceso comunitario. Dentro del municipio de Tlapacoya, Tlamaya Grande es la comunidad con primer lugar en rezago en población de 15 años y más con educación básica (CONEVAL, 2010).

La búsqueda de la articulación de la educación formal es imperante, pues de esa forma es posible reproducir el proceso y organización comunitaria. Por eso se busca trabajar con los participantes de la organización, de forma que los sujetos que otorgan significado a la educación puedan dar su visión sobre cómo puede adjuntar el trabajo de los maestros, los alumnos y habitantes en general, con la organización.

### 1.3 Tosepan Titataniske: un ejemplo

La cooperativa Tosepan Titaniske es una organización cuyos inicios se remontan hacia 1977, constituyéndose legalmente en febrero de 1980 y en los últimos años se ha conformado la unión de cooperativas Tosepan. Esta unión incorpora a 8 cooperativas regionales y tres asociaciones civiles. Actualmente la organización agrupa a 34,000 familias, la gran mayoría de ellos pertenecientes a los grupos originarios nahuas y

tutunakus. La población de socios se conforma de 410 cooperativas locales, pertenecientes a 26 municipios de la sierra nororiental del estado de Puebla. (SEMARNAT, 2024).

Desde sus inicios, la filosofía con la que se han conducido la organización es la de mejorar la calidad de vida de sus socios, manteniendo su identidad cultural y preservando sus recursos. Desarrollan distintos programas de trabajo en la zona, de acuerdo con las necesidades propias de las comunidades, en áreas relacionadas con la producción, alimentación, salud, vivienda, educación comunicaciones y con el mejoramiento de servicios básicos.

Sus logros en las comunidades en las que trabajan se desarrollan en el establecimiento de una red de abasto con apoyo al consumo rural; el trabajo en el mantenimiento, rehabilitación y apertura de caminos; promoción y validación de nuevas técnicas de cultivo; impulso a un programa de trabajo para la certificación orgánica de café y pimienta; creación de un programa de vivienda sustentable; la obtención del premio nacional forestal en 1985.

La autoridad máxima de la organización es la Asamblea, donde cada cooperativa forma una mesa directiva quienes son los que asisten a las asambleas. Los integrantes son elegidos democráticamente. El órgano de representación de la Cooperativa es el Consejo de Administración, integrado por un secretario, un presidente y un vocal. Se crearon grupos de promotores responsables de la organización comunitaria y asistencia técnica a los socios en los diferentes nodos de acción. Han constituido una Caja de Ahorro y Crédito "Tosepantomin" que capta los ahorros de los socios y los aprovecha para financiar las distintos programas y actividades de la Tosepan o utilizarlos para préstamos entre los socios.

Este es un ejemplo consolidado de cooperativa que se ha construido a partir de la necesidad de formas alternas al neoliberalismo, y que ha servido como modelo para la creación de otras cooperativas. Es necesario mencionar que algunos socios de esta cooperativa se han dado la tarea de apoyar y capacitar a los participantes del proyecto en Tlamaya Grande.

## 1.4 La experiencia de una organización de mujeres nahuas en la Sierra Norte de Puebla

Como parte de la contextualización de los procesos comunitarios es necesario voltear a ver trabajos similares, que vinculen la organización social, las significaciones y los sentidos de sus formas. De igual forma se espera encontrar herramientas y ejemplos metodológicas dentro de estos ejercicios. El siguiente texto que se expone es de utilidad, pues el trabajo que se realiza es muy parecido a la propuesta de investigación aquí presentada.

Beatriz Martínez Corona (2002) ofrece un reporte sobre el estudio de una comunidad formada por 200 mujeres indígenas en el municipio de Cuetzalan, Puebla. La Sociedad de Solidaridad Social *Maseualsiuamej Mosenyolchicuanij* (Mujeres unidas que trabajan) fue constituida en 1985 con el objetivo de mejorar la producción y comercialización de artesanías textiles. El estudio está basado en la identificación de la relación entre el empoderamiento, desarrollo sustentable y el proceso comunitario (la asociación). Se utilizó la observación participante y entrevistas a profundidad a 29 socias de la organización, a sus padres, esposos o compañeros.

Parte desde el ideal de valorar la subjetividad y el significado de la experiencia individual y colectiva como fuente de conocimiento. Es importante resaltar que la investigación está sustentada desde la perspectiva de género, lo que le permite abordar el objeto desde una perspectiva crítica.

Se sitúa en el debate sobre cómo se define y desde lo definen. Para lo fines de la investigación define el desarrollo sustentable "...la capacidad de una organización de impulsar actividades para el empoderamiento, la sobrevivencia y reproducción de sus miembros, considerando la conservación de sus recursos en varias dimensiones" (Corona, 2002, p. 160). Esta definición amplía la discusión a planos más generales, es decir, en estos términos es necesario pensar el desarrollo sustentable desde planos culturales, económicos, materiales, sociales y sociales. Dentro del contexto de las mujeres involucradas se encuentran con marginaciones en distintos planos y pobreza.

Para definir el empoderamiento retoma una serie de elementos que se relacionan, lo define como "...como un proceso a través del cual se adquiere control sobre sí mismo, sobre la ideología y sobre los recursos relacionados con el poder" (Martínez, 2002, 161). Lo que lleva a pensar al empoderamiento como una serie de sucesos que se crean a partir de la experiencia, que no es un mero objeto, percepción o actividad, sino una complejidad de compendios que se crean en comunidad. Que es justo una de las aristas más importantes dentro del empoderamiento, ser consciente de mis intereses individuales y colectivos, y cómo se relacionan entre sí. La idea de entender la emancipación y entender el empoderamiento como herramienta tiene un trasfondo muy amplio. En medida que somos consciente de nuestra posición frente al otro y la posición de él, es que podemos identificar cuáles son nuestras posibilidades. En este caso que las mujeres indígenas y rurales a través de un proceso de empoderamiento crean y redefine quienes son, de manera individual y colectiva.

Las identidades forman una parte muy importante para el estudio de la significación y las relaciones entre procesos sociales, pues es de la identidad de donde las motivaciones y acciones se configuran. Para el estudio de la cooperativa se encuentran tres ejes que definen a la población y la posicionan, lo que Martínez (2002) llama la triple subordinación: de género, la etnia y la clase (que responde a el proyecto político del Estado-nación). Es indispensable mencionar que la construcción y el proceso de la cooperativa tuvo participación externa, organizaciones locales que convergen en intereses y que han creado un intercambio de experiencias y saberes, lo que permite crear y deconstruir las formas.

Se ofrecen una serie de datos que permiten la contextualización de la investigación: el clima, las actividades económicas, los grupos sociales, datos sociodemográficos, las distintas identidades que se reconocen al interior, las formas de organización política y la pobreza mayoritariamente generalizada de la región. Se explica el sistema tradicional de género, que ilustra las generalidades y condiciones de las mujeres en la región:

El sistema de género ubica a las mujeres en una posición subordinada y en el desempeño de una gran sobre carga de trabajo. Restringe su movilidad y

participación en la toma de decisiones y su acceso a las oportunidades de educación; en suma, sufren una forma de pobreza diferenciada a los varones, que repercute de manera particular en su salud y calidad de vida. (Corona, 2002, p.167).

Da un esbozo histórico de la creación de la cooperativa y en general una somera revisión de los procesos de otras organizaciones en Cuetzalan. La historización de los procesos de nacimiento de las cooperativas es muy importante, pues dan cuenta de una realidad general, en otras palabras, devela la necesidad de formas de organización alternas a las actuales.

Posteriormente da paso a la exposición interna de la organización de la cooperativa. Las mujeres de la cooperativa han creado distintas formas de comercialización, apoyo económico y producción. Dado que los fines que se persiguen son compartidos y no se busca el enriquecimiento individual las formas tradicionales del consenso se mantienen, lo que de igual forma ha creado un espacio de re-funcionalidad de elementos culturales, la reflexión y cuestionamientos ahora se ven expresados con perspectiva de género. La identidad juega un papel muy importante dentro de los procesos de empoderamiento, dentro de sus propias recomposiciones se encuentra reformulación de relaciones sociales. Para sustentar la idea anterior presenta fragmentos de entrevistas que expresan las experiencias de las mujeres. Se puede inferir el cambio de dinámicas dentro de su vida, pues adquieren capacidades de actuar en otros espacios, la revaloración de su propia cultura y un cambio en la forma en que se expresan.

Dentro del trabajo al interior de la cooperativa se trabaja desde el cuestionamiento y el intercambio, se busca reflexionar acerca de la cotidianidad y cómo se desenvuelven en sus distintos espacios. Organizaciones locales se articulan para dar talleres, pláticas y demás actividades que ayuden a la misión anteriormente mencionada. Se menciona un taller de derecho humano, aunado a el fragmento de una entrevista hecha a una mujer, se expresa el proceso de consciencia por el que pasa, menciona la igualdad de género dentro del plano legal. Otra transformación que se resalta, es la modificación en las prácticas de concertación de uniones matrimoniales. Para sustentar la idea se presenta el fragmento de una entrevista hecha al esposo de una señora involucrada en la

cooperativa. El cambio se ve expresado en la lección del marido, pues antes las familias se ponían de acuerdo para negociar los matrimonios, ahora dice el señor, ya se puede conocer a la otra persona y entablar una relación previa para toma la decisión de juntarse. Así también con la redistribución del trabajo interno en las unidades domésticas.

Como parte constitutiva del proceso de empoderamiento se menciona la concientización de la posición en la estructura, es decir, las condiciones políticas, económicas, culturales y sociales que determinan sus posibilidades. Siendo un proceso introspectivo para la comunidad, ellas han podido entender la complejidad interior, las formas en las que entre los habitantes de la comunidad se diferencian, como que el puede contratar jornaleros tiene una incidencia distinta al que produce en menor cantidad. De igual forma se visibiliza que su organización comunitaria tiene una incidencia diferente a que si actuaran de forma individual. Para finalizar se hace un listado de logros que ha tenido la cooperativa, que van desde el plano político, económico, cultural y regional.

Dentro de las conclusiones del artículo se defiende a la cooperativa como:

...un ejemplo de cómo puede vincularse la atención a la satisfacción de las necesidades prácticas y el logro de los intereses estratégicos de un contexto determinado. Este proceso está asociado al análisis y desestructuración de relaciones sociales inequitativas a través de un logro de empoderamiento en sus dimensiones personal, colectiva y de las relaciones cercanas. (Corona, 2002, p.179).

Así como concluye el artículo y dentro de las formas en las que se estudió el fenómeno se puede decir que es un ejemplo muy claro de lo que pretende esta investigación. Es decir, si bien las variables no son del todo iguales, se reconoce la complejidad de los procesos comunitarios. Reconocer esta complejidad refiere a identificar los elementos teóricos, experienciales y sobre todo a los sujetos como fuente de conocimiento y acción.

Se puede retomar la lógica argumentativa del diseño, la conceptualización, la construcción histórica y la contextualización general y específica, cada punto atravesado y articulado con el otro. El análisis que ocupan involucra la percepción de la ruralidad bajo

un lente no tradicional, al considerar la etnia, la clase y el género dentro de las identidades se puede entender la ruralidad no como los residuos de la modernidad urbana, si no como sistemas autónomos, con facultades y formas propias, que además se relacionan con otras comunidades para crearse y recrearse.

Metodológicamente también es un buen ejemplo de trabajo, pues es similar a la propuesta que se pretende para esta investigación. A partir de la experiencia y testimonios de los sujetos es que se crea y sustenta el estudio, los conceptos cumplen la función de herramienta de análisis, pero las expresiones del objeto de estudio están cimentadas en los sujetos.

## 2. Educación Rural en México

Para entender la historia de la educación rural en México es necesario entender la estrecha relación que mantiene con los movimientos políticos y la historia de la economía nacional. Históricamente la educación ha tenido cambios incesantes ligados a los cambios de gobierno, los distintos contextos y los diferentes actores políticos, cada uno con particularidades que les han permitido moldear la educación en forma y contenido. Cada momento de la educación rural en México expresa una visión del mundo y fija objetivos sociales. El Estado tiene una gran importancia, pues al ser el administrador de la educación toma las decisiones y acciones que mejor convengan a sus intereses. La influencia del Estado se mantiene en una constante pugna con los distintos grupos sociales y sus necesidades, lo que resulta en una complejidad de sucesos que nos han llevado al momento actual.

La historia de la educación rural en México tiende a ubicarse dentro de un periodo posterior a la Revolución Mexicana, pues esta era una de las consignas por las cuales se luchó durante ese proceso. El gobierno no podía seguir ignorando la escolarización de la población rural e indígena. En 1911 se promulga la Ley de Escuelas de Instrucción Rudimentaria, la cual autorizaba al ejecutivo federal establecer escuelas de primeras letras, mediante cursos anuales de castellano, lectura, escritura y operaciones matemáticas fundamentales. La educación no sería obligatoria, pero estaría abierta a todos, sin limitaciones de sexo y edad. Se ofrecería la dotación de vestimenta y alimentos como un estímulo para la población indígena. “Este esfuerzo representaba un intento tardío del ejecutivo de incorporar a la cultura hegemónica a los 3 000 000 de indígenas, aproximadamente el 20% de la población total...” (de Estrada, 2011, p. 228)

El objetivo de extender la castellanización era cimentar las bases para el incipiente Estado democrático, sin embargo, esta visión tomaba a las distintas lenguas locales como un obstáculo para la civilización del país. Se crearon alrededor de 200 escuelas, las cuales no pasaron de primer año, se mezclaron niños y adultos, carecían de condiciones aptas y debido a las condiciones laborales de las comunidades, no se

apegaron a un programa o calendario escolar. El maestro tomó un papel muy importante, pues era él el que funcionaba como mediador entre la comunidad y las exigencias escolares.

Con la Constitución de 1917 la educación toma un carácter oficial y obligatoria, además de convertirse en gratuita y laica. Esta última característica buscaba limitar el poder de la Iglesia Católica, lo cual creó un gran debate, pues los grupos religiosos consideraban era un atentado hacia la libertad. De igual forma se debatía sobre la forma en la que el Estado debía intervenir en la vida del país.

En 1921 se crea la Secretaría de Educación Pública, la cual construyó escuelas rurales federales. Estas escuelas tenían la misión de crear *nacionalidad y modernidad* dentro de los grupos campesinos. La escuela rural y proyecto de Estado estaban estrechamente relacionados. Durante los años veinte se utilizó una política cultural que por medio de los profesores de la SEP creó símbolos revolucionarios y herramientas de homogeneización de la cultura.

...los fines ideológicos de la institución educativa coadyuvarían a la alteración o generación de conductas clave y la construcción de ciertas relaciones de poder que abarcan desde la relación entre sujeto y estado, hasta las áreas más secretas de género y edad. (Tovar, 2004, p. 269)

José Vasconcelos emprendió una misión cultural que permitiera acercar la *cultura* hacia el pueblo. Impulsó la difusión de la lectura que complementarían a las campañas de alfabetización, de forma que se inició la publicación de diversos títulos que se consideraron “indispensables”. Estas lecturas distaban mucho de los intereses y habilidades de la población a la que iban dirigidos, pues se caracterizaban por su estilo académico y escritura compleja.

La federalización de la educación provocó un sinnúmero de disputas de poder entre los poderes locales y el poder central, peleando por los apoyos económicos para la mejoría de los sueldos de los maestros y la creación o rehabilitación de espacios escolares. En estos términos el proyecto de federalización buscó beneficiar preferentemente a la población rural pues “...75% de los 15 000 000 de habitantes del país habían estado

ancestralmente alejados de la escuela” (de Estrada, 2011, p.245) Sin embargo las poblaciones con mayores habitantes fueron las más favorecidas, ya que “según el censo de 1910 el país contaba con 47 082 poblaciones rurales, de las cuales 96% tenía menos de 500 habitantes” (de Estrada, 2011, p. 245) y eso no permitía distribuir a los maestros y demás recursos de forma uniforme.

El maestro seguía siendo piedra angular del proyecto, ampliando su papel hacia afuera del aula, siendo objetos de resistencia por parte de las autoridades locales, pues alteraban sus dinámicas internas. “Las escuelas con frecuencia se basaron en estructuras sociales tradicionales y los maestros a menudo, adaptaron los lineamientos oficiales a las necesidades o exigencias de sus educandos” (de Estrada, 2011, p. 249) Los maestros se veían obligados a adaptar los horarios y calendarios a las necesidades de los alumnos por el trabajo del hogar y el campo, pues de otra manera la escuela era rechazada por los padres.

En el año de 1923 se funda la Casa del Pueblo la cual dependía de la SEP, esta tenía la misión de convertir a jóvenes estudiantes en maestros, donde además de instruir a niños, convocaban a adultos en sesiones nocturnas. De igual forma se crearon Misiones Culturales, donde un grupo de expertos en distintas materias apoyaban a la preparación de los primeros maestros federales. Se llevaban a cabo cursos de 21 días de capacitación de docentes para mejorar el trabajo, la producción y llevar un mensaje “civilizador” a las comunidades. Mientras que el Departamento de Cultura Indígena se limitó a preparar a los indígenas para el ingreso a la escuela, enseñando nociones básicas de español.

Con la llegada del presidente Plutarco Elías Calles la educación se concibió como un programa económico nacionalista y de desarrollo rural. Este programa buscaba “civilizar” a los indígenas, unificar sus hábitos y su cultura, haciendo a los trabajadores más rápidos y eficientes. Se trató de modernizar y moralizar a la población por medio de una religión cívica, con campañas contra el fanatismo y promoviendo una vida “sana” e higiénica.

Se promovió la enseñanza técnica y en conjunto con Moisés Sáenz quien fue subsecretario de Educación y discípulo de John Dewey se cimentaron las bases para la Escuela de Acción. Ésta despojaba a la enseñanza de su carácter verbalista, tratando de

unir estudio y trabajo, fomentando las actividades manuales, mostrando la importancia de la cooperación y colectividad. “Las escuelas rurales deberían incluir tareas agrícolas, y las urbanas, actividades industriales y labores domésticas, lo que requería amplios espacios, jardines, talleres y campos de juego y cultivo que era imposible proporcionar de la noche a la mañana” (De Estrada, 2011, p. 251) Este proyecto develó la incapacidad del Estado para controlar a nivel federal las escuelas y en especial el peso cultural de las comunidades.

Las Casas del Pueblo cambiaron su nombre a Escuelas Rurales, y se esforzaban por cambiar los hábitos domésticos, las técnicas agrícolas y la industria rural, fomentar la recreación y la mejora de la higiene y salud de las comunidades. Sin embargo, los maestros no estaban capacitados para esas tareas. “20% no había estudiado más allá del 4to grado, 50% había terminado la educación primaria, y aproximadamente 8% había visitado una escuela normal, o cursado en ella uno o dos años”. (de Estrada, 2011, p. 253) Lo cual iba acorde con las exigencias de la Secretaría de Educación, pues solo pedía haber cursado hasta 4to grado para impartir clases.

Se dio un leve impulso a la formación de maestros con la creación de la Normal Federal de Tacámbaro, esta se formó con escasos recursos y posteriormente se crearon otras 7 a lo largo del país. En principio el currículo era de dos años y se daba prioridad a la enseñanza de trabajos agrícolas, oficios e industrias rurales. Apenas podían mantenerse, pues recibían poca atención y recursos, posiblemente porque al presidente le interesaba más la creación de agricultores que de maestros. La falta de instrucción obligaba a los maestros a improvisar y crear sus propios métodos de enseñanza y material didáctico.

La Escuela Central Agrícola tomaba como referencia el modelo de *farmers* de EEUU para a formación de agricultores prósperos y modernos. Y en conjunto con el cooperativismo que crecía como modelo de organización se echaba a andar un lento y pobre reparto agrario. En 1933 las Centrales Agrícolas pasaron a la dirección de la Secretaría de Educación y se fusionaron con las Normales Rurales y las Misiones Culturales para ser integradas en la Escuela Regional Campesina la cual tenía la visión de crear expertos agrícolas y maestros de la agricultura.

Habían demostrado que sus frutos estaban por debajo de lo que se había invertido en ellas. Sin duda también influyó en esta transformación el que varios alumnos se entrometieron en la política de sus localidades o que otros con el apoyo de Calles, se organizaron para exigir tierras y formar cooperativas. (De Estrada, 2011, p.256)

El Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Indígena sustituyó al Departamento de Cultura Indígena siguiendo con la misma idea: un mismo sistema educativo para todos. Con frecuencia los maestros demostraban su incapacidad de comprender el contexto rural, cotidianamente atentaban en contra de las costumbres y hábitos de los alumnos. Los niños no asimilaban las materias de la escuela, ni al encierro en el aula. “El aprendizaje forzoso del español, la prohibición oficial del uso de *dialectos* en el salón de clase y las humillaciones y castigos que sufrieron los infractores fueron otros motivos de resistencia a la escuela” (de Estrada, 2011, p.259)

Uno de los ejemplos más claros del propósito de esta concepción de la educación es La Casa del Estudiante, el cual fue un experimento que reunió en un internado ubicado en un barrio de la Ciudad de México, a 200 indios varones de *raza pura* de comunidades de todo el país. Con el objetivo de castellanizarlos y convertirlos a la vida de la ciudad, para que concluido su proceso regresaran a sus comunidades a civilizarlas. Transformaban sus vestimentas, cambiaron su régimen alimenticio y los hacían pasar por pruebas antropomórficas y psicológicas para comprobar su pureza racial y su inteligencia.

Para los años treinta los maestros y autoridades concordaron en que la escuela había fallado en su misión de homogeneizar a la población campesina y que se había convertido en un estorbo dentro de sus vidas y ni si quiera había podido enseñar el español a los ciudadanos monolingües.

En 1934 se lleva a cabo una reforma al Art. 3ero, quedando así:

La educación que impartirá el estado será socialista y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la

juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social. (De Estrada, 2011, p. 273)

Debido a esto, se ocasionaron varias discusiones en el Congreso, disputando la ambivalencia del término *socialista* y polarizando las opiniones. Las autoridades se referían al socialismo como un régimen que buscaba mayor equidad en distintos planos de la vida en el país. Se creó el Instituto de Orientación Socialista con el fin de proveer material, cursos y programas para los trabajadores y padres de familia, A nivel básico, la educación se perseguía instaurara responsabilidad en la construcción de una sociedad menos diferenciada. Se dio inicio a la Campaña Nacional de Educación Popular que comprendía atacar el analfabetismo y estuvo conformada por departamentos del Estado, organizaciones obreras y grupos de campesinos.

Esto tuvo como producto que algunos maestros buscaran la mejoría de la vida de las comunidades y alguno otros se unieran a las luchas de los trabajadores abandonando sus labores académicas. En conjunto con el proceso de reparto agrario de Cárdenas, la figura del maestro se convirtió en líder y “agitador social”. “El maestro empleaba parte de su tiempo en redactar peticiones de tierras, actas de cooperativas, gestionar créditos, presidir sesiones de sindicatos...” (de Estrada, 2011, p.277)

Las diversas interpretaciones del concepto socialista llevaron a los maestros a una contradicción con la religión, convirtiendo iglesias en escuelas, relegando las costumbres religiosas y sustituyendo las fiestas religiosas por ceremonias cívicas. Las comunidades se dividieron, causando el rechazo de los padres y retirando a sus hijos de la escuela. En represalia los grupos poderosos y religiosos comenzaron un hostigamiento hacia los maestros, quienes fueron martirizados o asesinados. Llegado el punto más alto de asesinatos, Cárdenas tuvo que proporcionar armas a los maestros para su defensa.

Se impulsó la tecnificación de la educación resultando en la creación del Instituto Politécnico Nacional, aunado a la creación de 32 prevocacionales y 6 escuelas profesionales. Además del aumento del presupuesto para la enseñanza técnica, el cual se multiplicó más de ocho veces para el final del sexenio. A finales de la década se dejó el manejo técnico de las escuelas en manos de la Federación, lo cual significó un triunfo para los maestros estatales, quienes podrían mejorar sus condiciones laborales. “El

número de primarias federales había aumentado de 200 en 1921 a 14 384, más del doble que las que sostenían los gobiernos y municipios, atendidas por 18 338 maestros” (de Estrada, 2011, p.278) Debido al riesgo de guerra mundial, Cárdenas moderó su política y la educación socialista perdió terreno y con la llegada de Manuel Ávila Camacho se sustituyó por la escuela del amor y la unidad nacional.

Ya entrada la década de los 40 México ya había superado su pérdida demográfica posrevolucionaria, sin embargo, seguía siendo un país rural con una incipiente integración urbana, con cambios continuos en la estructura social económica y una situación política complicada debido a las reformas radicales cardenistas. En este contexto Manuel Ávila Camacho decidió optar por un régimen que promoviera la unidad nacional, fortaleciendo el consenso y tomando el control sobre las diversas facciones consideradas obstáculos para sus objetivos. Se introdujo un nuevo discurso para lograr una transición entre el pasado revolucionario, basado en una “renovación de ideales” que le permitiera al país llegar al progreso y modernidad.

“La llamada escuela del amor vino a concretar el nuevo modelo educativo: una escuela ajena al odio y a la división entre los mexicanos, a pesar de sus diferencias de credos, partido o clase, una escuela auténticamente mexicana, acorde con las tradiciones y medio físico del país, en la que el individuo, y ya no la colectividad se convirtiera en el centro de atención y la familia reafirmaba su papel formativo en el ámbito escolar” (de Estrada, 2011, p. 285)

Se trató de erradicar cualquier reminiscencia de la escuela anterior y se invitaba a los maestros a retomar su papel como misioneros, sobre todo en las escuelas rurales. Algunas escuelas se reabrieron con maestros nuevos y se dio a la Iglesia la oportunidad de recuperar la influencia anteriormente perdida.

Se aprobó una reforma al Art 3, la cual no cambiaba en sí el concepto socialista dentro de la redacción, pero este funcionaría con un sentido de solidaridad y colectividad que pudiera disminuir las desigualdades. Ya no sería una herramienta de transformación social, sino una herramienta de unión entre mexicanos. Se buscaba crear ciudadanos conscientes de sus derechos y obligaciones, respetuosos de la ley y devotos de su nación.

El campo ya no fue foco de atención, ni la defensa de los derechos de los trabajadores. Ahora el fin de la llamada Revolución era la industrialización y por tanto la educación debería adaptarse a los requerimientos del desarrollo económico. La mirada se reorientó hacia lo urbano. Planes y programas de estudio, hasta entonces diferenciados se homogeneizaron y los contenidos y métodos pedagógicos se modificaron para superar la efervescencia social y política del cardenismo” (De Estrada, 2011, p.287)

Para finales de la década de los cuarenta más del 40% de la población escolar estaba inscrita en 21 784 escuelas primarias oficiales, de las cuales más de las tres cuartas partes eran rurales. En mayoría eran escuelas de dos o tres grados y solo el 2% llegaba al sexto grado. “...de cada 100 niños campesinos que iniciaban su educación primaria, sólo cuatro llegaban a sexto año, mientras que el 55% de las escuelas urbanas eran de organización completa”. (De Estrada, 2011, p.289).

Existían grandes diferencias entre la educación urbana y la educación rural. En las zonas urbanas los grupos eran separados por edades y se mantenían entre 40 y 50 alumnos y los maestros tenían un nivel superior de preparación académica, al igual de mayores remuneraciones económicas y un mejor estatus social. En las zonas rurales los grupos no estaban separados por edades, ni grado, los niños menores convivían con los alumnos más grandes o los que repetían año. Los maestros rurales quienes en su mayoría tenían apenas la educación primaria tenían solo el reconocimiento de los vecinos y padres de familia, lo que también funcionó para darle una gran importancia a la figura del maestro en las comunidades. Luchaban por sobrevivir con un bajo sueldo y al estar lejos de los centros de inspección gozaban de mayores libertades para su labor, sin embargo, esto también se podía traducir en ausentismo.

Las carencias de las escuelas rurales eran muy grandes en comparación con las escuelas urbanas. Las peticiones de las comunidades por el establecimiento de una escuela eran mucho mayores a las respuestas negativas. La construcción de las escuelas era impulsada y financiada por los habitantes de las comunidades, quienes convocaban a los vecinos para hacer cooperaciones económicas para la construcción y en muchas ocasiones, la paga de los maestros.

La Escuela del Amor no estaba dando buenos resultados, los grupos magisteriales estaban en constante conflicto por lo que el presidente decidió poner a Jaime Torres Bodet como nuevo titular de educación. Se viró por un enfoque que no encasillara el sistema escolar en un esquema fijo, sino en uno que expresara “lo mexicano”. Se logró la unificación magisterial y en 1943 se crea el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Se impulsó la ampliación de la educación en el país, pero estos esfuerzos requerían no solo de una ampliación del magisterio, sino de una mayor capacitación docente. Se creó el Instituto Federal de Capacitación para atender a la necesidad profesional de los maestros. Se ofrecían cursos por correspondencia y cursos orales, que culminaban con exámenes periódicos hasta obtener su título. Esto atrajo a muchos estudiantes y maestros en su mayoría por los beneficios económicos que el título prometía. Esto permitió que los estudiantes del Instituto pudieran quedarse en sus comunidades y al mismo tiempo tener un mayor control del magisterio nacional.

Para el 1945 la situación política del país era el campo perfecto para hacer una reforma al Art. 3. Se eliminó el termino *socialista* y se incorporaron conceptos más cercanos al nacionalismo y un espíritu democrático quedando así:

La educación que imparta el Estado – Federación, Estados y Municipios- tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional y en la justicia. Garantizada por el artículo 24 de la libertad de creencias, el criterio que orientará a dicha educación se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y, basado en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. (de Estrada, 2011, p. 301)

En aras de esta reforma y con los objetivos de la educación en México ya fijados, se optó homogeneizar los planes de estudio y programas educativos. La escuela rural y urbana se unificarían, borrando las particularidades y dejando de lado las distintas necesidades de cada contexto.

En función de una unidad nacional puesta en el discurso se sacrifica el proyecto de escuela rural agraria y este cambio tan significativo produce contradicciones cada vez más complejas entre los planes y programas, la práctica educativa en el aula y las distintas realidades en la que se inscribe la escuela general pública. (Tovar, p. 271, 2004)

Con la llegada de Miguel Alemán a la presidencia la tendencia hacia la derecha era mucho más marcada y explícita. El nacionalismo y el amor a la patria se convertían en los principales pilares de su gobierno, la formación de la mexicanidad que se había trabajado ya no se centraba en formar buenos ciudadanos, sino en buscar la homogeneidad de la cultura, dejando de lado la diversidad étnica de las distintas comunidades. Se integraron a los planes de estudio la formación de una conciencia nacional, acompañada de una serie de símbolos patrios y un calendario escolar lleno de festividades cívicas.

La misión de la escuela pasó ser la capacitación para cubrir las necesidades de la industria, lo cual era una contradicción del sistema educativo, tomando en cuenta que el promedio de años de escolarización de la población mayor de 15 años solo llegaba a los dos años. Además de que el sistema educativo mexicano no tenía la capacidad de virar hacia la educación técnica que se pretendía, no había planeación, ni programas adaptados al conocimiento del auge industrial.

Para finales de los años cincuenta la SEP ya contaba con 150 000 maestros y empleados, lo cual no propiamente se traducía en un mejor alcance dentro del país, la institución se convirtió en un gran complejo burocrático. “Para 1958, más de 50% de los niños que vivían en el campo no pisaban un aula. O viéndolo de otra manera, de los 3 000 000 sin escuela, tres de cada cuatro habitaban en poblados” (de Estrada, 2011, p. 304)

Al asumir la presidencia Adolfo López Mateos se creó el Plan de Once Años el cual consistía en crear más escuelas y atender la creciente demanda. Sin embargo, los 3 000 egresados anuales de las normales urbanas y rurales no eran suficientes, por lo que se volvieron a contratar maestros con poca formación y se les obligó a entrar al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio hasta obtener su título. Dentro del Sindicato se

cocinaban una serie de conflictos y corrupción, el gobierno empezó a desplegar su influencia para tomar el control y subordinación de sus líderes. Los puestos directivos servían como trampolín para acceder a las esferas gubernamentales. Los conflictos se acrecentaron y grupos de diversas facciones se unieron para hacer valer sus derechos y exigir democracia sindical. A este movimiento se le sumaron movimientos de ferrocarrileros, campesinos y obreros. Y la mayoría de las escuelas de la capital pararon todo el tiempo que duraron las manifestaciones y lucha. Como respuesta el gobierno optó por la represión violenta y los dirigentes de los movimientos fueron encarcelados.

En este contexto se echó a andar el proyecto de libros de texto gratuitos para el nivel primaria. Su uso sería obligatorio y funcionaba como un buen conducto para lograr la homogeneidad de la población y su cultura. Se creó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos y a esto se opusieron algunos grupos religiosos y de extrema derecha, quienes argumentaban que era anticonstitucional y limitaba la libertad de enseñanza. Posterior a su publicación y tras la revolución cubana, los grupos religiosos comenzaron una campaña contra el contenido de los libros, pues a sus ojos se educaba con mano comunista. La política se moderó y aunque los libros seguían siendo obligatorios, los maestros podían sugerir lecturas complementarias.

Al finalizar su gestión, López Mateos informó que desde 1960 se habían distribuido 114 000 000 de libros de texto y cuadernos de trabajo. Con esta medida, el Estado cumplía con el precepto de gratitud establecido en el artículo 3ero, al mismo tiempo que mantenía su hegemonía en el ámbito educativo. (de Estrada, 2011, p. 310)

En el año de 1964 Gustavo Días Ordaz llega a la presidencia y en un ambiente de presiones sociales y con los movimientos estudiantiles en el extranjero, se implementó un autoritarismo presidencial. Con el paso de los años el malestar social se agudizaba y las manifestaciones sociales por parte de estudiantes, maestros y profesionistas se hacían presentes en las calles. Para el verano de 1968 se había organizado una manifestación abierta y multitudinaria, la cual fue reprimida por el ejército con el argumento ser una conspiración comunista que podría amenazar la estabilidad nacional. La matanza de estudiantes y maestros el 2 de Octubre en Tlatelolco evidenciaba la

situación de todo el país, el descontento y el hartazgo de la población trabajadora y estudiante sucumbían ante la fragilidad del régimen.

Díaz Ordaz punteó que el verdadero problema sobre lo sucedido eran las deficiencias del sistema educativo mexicano, el cual debía ser reformado. Anterior a la matanza se había creado una comisión para analizar los problemas de la educación mexicana, esta produjo un estudio con propuestas concretas y una reforma integra el cual quedó archivado tras el conflicto estudiantil. Durante este periodo se prometió un cambio de educación con supuestos nuevos métodos como “aprende haciendo” y “enseñar produciendo”, pero estos cambios nunca se materializaron, estancando al sistema y reproduciendo los desequilibrios regionales.

Para finales de los años 50 el 66% de los egresados de primaria no tenían la posibilidad de continuar sus estudios, lo cual era una gran preocupación para el gobierno, pues se había apostado por una estrategia económica industrial. Las demandas de la industrialización se enfocaron en la educación urbana, relegando a la educación rural. La educación secundaria dio aumentó considerablemente, sobre todo en la Ciudad de México la cual albergaba el 39% de la matrícula a nivel nacional. La UNAM y el IPN recibieron grandes subsidios del Estado para poder cubrir las necesidades de la nueva sociedad urbana. Al mismo tiempo la iniciativa privada accionaba y se creó la Universidad Iberoamericana y el Instituto de Estudios Superiores de Monterrey.

La brecha de desigualdad educativa se hacía cada vez más grande, reduciendo las posibilidades de los habitantes de comunidades rurales que quisieran continuar sus estudios tras acabar la primaria. Las Normales Rurales y las Escuelas Prácticas de Agricultura se adscribieron a las Escuelas Regionales Campesinas, virando hacia objetivos más académicos y dejando de lado la cuestión práctica. Los planes de estudio se homologaron con los de las Normales Urbanas, limitando la formación de maestros rurales a una sola materia. El apoyo de las autoridades fue nulo, y apenas se contaban con las indispensable.

En las zonas indígenas la desigualdad era aún más aguda, a pesar de que la política elegida suponía la unidad cultural del país. “La diversidad cultural, entendida como barrera para el desarrollo, no lograba superarse: la escuela no había podido

desterrar las lenguas autóctonas, como tampoco castellanizar al indígena” (de Estrada, 2011, p 317) El Departamento de Asuntos Indígenas desapareció y sus funciones se traspasaron a la Dirección General de Asuntos Indígenas de la SEP, quien retiró los programas de apoyo a las comunidades y se limitó a castellanizar a la población. Los internados indígenas pasaron a ser Centros de Capacitación Económica y Técnica, los cuales capacitaban con someros cursos de agricultura e industrias regionales.

Tras el Congreso de Patzcuaro se replanteó el trabajo y se creó un programa de reforma social a cargo del Instituto Nacional Indigenista. Tras los esfuerzos de indígenas bilingües capacitados como promotores culturales para mediados de los años sesenta se creó el Servicio Nacional de Promotores Indígenas a cargo de la SEP. Este se encargaría de formar a los promotores hasta que obtuvieran su título de normalista. Con estos esfuerzos la educación bilingüe se convirtió en política nacional. Sin embargo, estas políticas no se separaron del esquema homogeneizador del Estado y no se llegó a definir un punto de encuentro entre las diversas lenguas y culturas.

Las autoridades, convencidas de las bondades del modelo de desarrollo económico, no cuestionaron el concepto de *progreso* ni la imposición de modelos educativos uniformes con la sociedad heterogénea que reclamaba programas flexibles para adaptarlos a los diversos grupos y regiones. (de Estrada, 2011, p. 319)

Si bien se había establecido que los contenidos básicos de la educación primaria serían igual en toda la República, la heterogeneidad del sistema escolar no permitía este objetivo. La existencia de escuelas federales, estatales, municipales de las cuales podían ser urbanas, semi urbana o rurales de tres o seis años, creó un sistema de apoyos y atención en función de la cercanía con el centro. La existencia de estas escuelas dependía de las condiciones económicas, políticas y administrativas de los municipios.

Esta contradicción entre las normas y la realidad se expresó sobre todo en las áreas rurales. Con la unificación curricular la escuela rural perdió el apoyo de años atrás. Lo que anteriormente se hacía con mayor libertad, ahora había quedado normado o prohibido en nombre de un sistema educativo coherente y uniforme que buscaba la moderación. (de Estrada, 2011, p. 324)

Los maestros dejaron su papel de líderes sociales y se sustituyó por un papel pasivo y académico y con su afiliación al sindicato magisterial se subordinaron al poder estatal. De igual forma los informes de inspectores pasaron de reflejar las carencias y problemas de las comunidades a el llenado de un formulario que se concentraba en aspectos de corte cuantitativo.

Con la necesidad de expandir los servicios, el gobierno se olvidó de ocuparse del mejoramiento de la enseñanza. Aunque le interesaba acabar con enciclopedismo y cambiarlo por una educación más activa, los resultados no fueron los esperados. Se desarrolló una actitud pasiva, donde los alumnos memorizaban y se hacían exámenes mensuales, semestrales o finales contribuyendo a la formalización y a uniformar la enseñanza.

Las dimensiones que alcanzó el sistema educativo nacional fueron impresionantes. De cerca de 2 000 000 de alumnos que cursaban educación primaria en 1940 se pasó a más de 9 000 000 en 1970, crecimiento que permitió reducir la tasa de analfabetismo a 22.7%, aunque el rezago en el campo no podía ocultarse: 55% de los planteles impartían tres grados o menos y solo el 20% eran de organización completa. (de Estrada, 2011, p. 325)

Las escuelas normales se duplicaron debido al gran nicho económico que representaba para el sector privado. El perfil profesional del magisterio se elevó sin que esto se tradujera en una mejor formación de maestros. La poca fiabilidad de la formación de maestros aunado a un sistema de evaluación poco eficaz repercutió en la calidad educativa del país. La aceleración del desarrollo económico y la transición de una sociedad rural a una urbana acentuó el valor de la escolarización incrementando la demanda educativa.

La masificación de la educación en el país llevaba una connotación democrática, pero lejos de funcionar como herramienta de mejoramiento social, se convirtió en una expresión del privilegio. “La supuesta igualdad de oportunidades de la que tanto se hablaba, no llegó a alcanzarse, propiciando que la escuela, antes que actuar como factor de igualdad social, se convirtiera en un elemento adicional de marginación”. (De

Estrada, 2011, p. 327) La disparidad entre lo urbano y lo rural encontraba otra forma de enraizar sus fundamentos apoyado en el financiamiento federal.

Las distintas etapas de la educación rural expresan el incesante cambio de medios y fines de la educación. Es de suma importancia entender el papel del Estado, sus medios y motivaciones para entender la forma en la que la educación a cambiado. Como se puede observar la educación rural en ojos del Estado, es vista como un complemento de lo urbano, para las instituciones es necesario que lo rural-indígena sea adaptado a las necesidades de producción. Al tratar de asimilar lo rural-indígena dentro de la educación se genera una subordinación de la cultura, poniendo a esta bajo el yugo “moderno”. Aunque en esta investigación se hace una revisión histórica muy breve de la educación rural, es necesario dar un contexto de los diferentes planos en los que la comunidad de Tlamaya Grande, se desarrolla.

### 3. El significado de la educación

La educación es uno de los principales motores del mundo, en casi cualquier sociedad juega un papel importante y funciona como uno de los objetivos más generalizados del mundo moderno. Encargarse de su estudio no es tarea fácil pues el sin fin de aristas que se conjugan para dar pie a los fenómenos educativos son muy complejos, sin embargo, no es tarea imposible. Históricamente la educación ha evolucionado de distintas formas, donde el avance de los conocimientos y de las estrategias educativas han modificado su función. El cuestionamiento sobre cómo es que se forma la educación, de qué forma los sujetos están inmersos en ella, quién educa y quién es educado y demás preguntas sobre el fenómeno han generado una serie de discusiones abordadas de la sociología, la filosofía, la pedagogía, la psicología y la economía. Estas discusiones no han logrado unificar una sola respuesta, cada autor desde su trinchera teórica argumenta y rechaza la visión de los otros, sin embargo, se pueden encontrar líneas de pensamiento que aportan ideas para dar luz a una respuesta cada vez más construida.

El objetivo de este capítulo es crear un marco conceptual con el cuál se pueda analizar la realidad de la comunidad de Tlamaya Grande, acotando de qué pensamientos, ideas y conceptos nos serviremos para dar pie a la investigación. De igual forma se enmarcará las formas en la que la información obtenida se procesará e interpretará.

#### 3.1 El significado

A lo largo de la historia de las Ciencias Sociales se ha discutido las formas de llegar a las respuestas planteadas por años de investigación, si bien existen muchas formas de llegar a ellas es necesario elegir un bote dentro de todo el mar de formas teóricas y metodológicas para poder establecer rutas de respuesta. La discusión sobre la objetividad de la descripción del mundo supone una lectura de la vida social bajo la adopción de métodos desprendidos de las ciencias naturales. Pero ¿acaso es posible dar juicio sobre lo social bajo estos métodos? Tomando en cuenta que gran parte de la edificación de la sociología toma esta visión ¿la subjetividad puede formar parte de los estudios sociológicos? y ¿de qué forma lo compartido entre lo social y lo individual puede

ser abordado? Dados los objetivos de esta investigación ¿De qué forma nos podemos acercar al “significado” que un grupo social específico le da a un fenómeno específico?

Abonando a las interrogantes y crítica de la teoría y metodología que pretende estudiar la realidad social con una mirada desprendida de las ciencias naturales. Alfred Schütz afirma:

...que los especialistas en ciencias sociales pueden y deben limitarse a expresar lo que este mundo significa para quienes actúan en dentro de este mundo social. Reunamos los datos de este mundo social con la seguridad que permite establecerlos nuestra experiencia científica; describamos y analicemos estos hechos, agrupémoslos en categoría adecuadas y estudiemos las regularidades de la forma y desarrollo que entonces surjan; llegaremos entonces así a un sistema de las ciencias sociales, descubriendo los principios básicos y leyes analíticas del mundo social. (Schütz, 1974 p. 19)

Elegir un esquema de investigación entre lo objetivo y lo subjetivo lleva implícita la decisión de la delimitación del sector del mundo social a estudiar. Es menester del investigador revisar y elegir las formas adecuadas para estudiar lo que le interesa cuidando mantener una coherencia dentro de sus planteamientos.

Para romper con la tendencia dominantes de las ciencias sociales, la cual sobrepone la objetivo sobre los subjetivo, se debe involucrar al observador no solo como el difusor de la información, sino como un actor que dentro de su observación involucra sus visiones propias y la interacción con los actores. Para aclarar este punto se propone el siguiente ejercicio:

...olvidemos por un momento que somos especialistas de las ciencias sociales que observan el mundo social con espíritu imparcial y desinteresado. Veamos cómo interpreta cada uno de nosotros el mundo social que nos es común a todos y en el que cada uno vive y actúa como un hombre entre sus semejantes, un mundo que concibe como su campo de acción y orientaciones posibles, organizado alrededor de su persona según el esquema específico de sus planes y las significatividades que derivan de ellos, pero recordando también que el mismo mundo social es el

campo de acción posible de otras personas, desde cuyo punto de vista aquel está análogamente organizado alrededor de ellas. (Schütz, 1974, p.22)

Partir de la idea del investigador como un actor más de la investigación lo sitúa como uno más inserto en el mundo social con intereses propios y orientados hacia fenómenos específicos y que se llegará a ellos mediante otros actores. De ahí la mediación de la cooperación entre actores. La comprensión<sup>1</sup> se vuelve el puente entre los actores, mediando las experiencias, conocimientos comunes, tareas y demás elementos compartidos entre actores y grupos. Lo social es interpretado como campo de acción entre los actores, diferenciado de las cosas naturales que están dadas y son parcialmente inamovibles. Lo social es comprensible bajo la lente de la actividad humana, como propia y como la de otros.

“No puedo comprender una cosa social sin reducirla a la actividad humana que la ha creado y, más allá de ello, sin referir esta actividad humana a los motivos que los generan” (Schütz, 1974, p.23) La comprensión de lo social se verá determinada en gran medida por las motivaciones de los actores.

Existe una diferenciación entre *acción* y *conducta*. La acción está determinada por un proyecto que le precede. “Por consiguiente la acción es una conducta que se efectúa de acuerdo con un plan de conducta proyectada; y el proyecto no es nada más ni nada menos que la acción misma concebida y decidida en el tiempo futuro perfecto” (Schütz, 1974, p.24) El proyecto referido al proceso preexistente a la acción concentrará todo el sentido de la acción en conjunto con la actitud total en el momento de la reflexión, existiendo un sin número de reflexiones.

La forma más compleja de virar hacia el sentido por la cual una acción es interpretada es el motivo. Este concepto puede ser separado en dos términos el “para” y el “porque” El primero refiere al futuro de la acción y al propósito de la acción, mientras que el segundo refiere al pasado y las causas de la acción. “El proyecto es el acto

---

<sup>1</sup> la comprensión en la sociología comprensiva de Max Weber es la forma que adquiere la explicación del sentido de la acción social. Explicar es comprender, mediante la metodología de la imputación causal o de los tipos-ideales, las regularidades que determinan uno o varios comportamientos sociales. Es interpretar el sentido del actuar, explicándolo de modo intersubjetivo. (Farfán, 2009, p. 208)

propuesto, imaginado como si ya fuera efectuado. El motivo <<para>> es la futura situación que la acción proyectada debe concretar y el proyecto mismo está determinado por el motivo <<porque>>” (Schütz, 1974, p.24) El actor que efectúa un acto en concreto no elige aleatoriamente sus motivos, éstos están organizados en grandes sistemas subjetivos de planificación: metas de vida, necesidades, planes de trabajo, etc.

Si bien existen distintos grados de comprensión como el grado que se puede tener con una persona que lleva años en la vida de una persona o con la persona que apenas le dirige la palabra para pedir que le alcance algo, se pueden comprender los motivos de un actor mediante la tipificación de actos. Esta tipificación vendrá acompañada de situaciones típicas, basta con administrar los actos de tipo general para reducirlos a motivos típicos para hacerlos comprensibles.

La vida en el mundo social solo se puede comprender mediante los actos de otras personas, imaginando que yo pudiera actuar bajo los mismos motivos en situaciones equivalentes. De esta forma la comprensión del mundo social se separaría de fuerzas que superen a los actores y a la sociedad y que actúan sin esfuerzo alguno. Visibilizando que “...una acción que involucra a las actitudes y acciones de otros se orienta hacia ellos en un curso”. (Schütz, 1974, p.26) De ahí que, aunque parezca obvio el estudio del mundo social no debería ser tratado como el estudio de *la* sociedad, como ente individual e impulsado por sí misma.

Siguiendo con esta idea es necesario aclarar que los actores conviven con la existencia de un alterego individual que está situado bajo las mismas condiciones de vida e historia, sin embargo, este no es la principal relación que mantiene al accionar. Las acciones efectuadas por los actores consideran al Otro como principal sujeto de provocación de la acción social. Toda relación social es una interconexión intersubjetiva de motivos. “Si imagino proyectando mi acto, que usted comprenderá mi acto y que esta comprensión lo inducirá a reaccionar, por su parte, de cierta manera anticipo que los motivos <<para>> de mi propia actuación se convertirán en motivos <<porque>> de su reacción y viceversa”. (Schütz, 1974, p.26)

Todo este proceso se da en condiciones específicas, lo llamado mundo social podría llamarse a la vinculación de los actores con su entorno y otros actores, de modo

que todas estas relaciones son objetos que deben interpretarse con un sentido provisto, asegurando que lo que tiene sentido para un actor, también lo tiene para otro actor próximo a él. De esta forma se crean esquemas de referencia comunes para los actos propios y de los Otros. Este proceso consiste en la interpretación de las expresiones ubicándolas en los esquemas de referencia comunes, identificando el sentido que se le confiere a los actos, que mientras no salgan del marco de referencia y no sean negados se pueden tomar como verdaderos, siempre tomando en cuenta el entramado de interrelaciones sociales y punto de vista subjetivo de los actores.

Los actores viven en una constante búsqueda de la comprensión de los motivos de sus coactores. Estos no están suspendidos para que los actores los tomen para sus interpretaciones, están organizados de manera jerárquica y mediante la acumulación de experiencias y aprendiendo un número suficiente de elementos se pueden ir organizando para sí con el fin de construir un sistema coherente de motivos cada vez más acabado.

Basando mi supuesto en la estructura lógica interna de tal sistema de motivos, puedo hacer inferencias muy probablemente correctas respecto a aquellas que permanecen ocultas. Pero, desde luego todo esto presupone una interpretación desde el punto de vista subjetivo, es decir, presuponen responder la pregunta <<¿Qué significa todo esto para el actor?>> (Schütz, 1974, p. 28)

No hay quien se escape de esta pregunta al interactuar en el mundo social, por eso es crucial incorporar el punto de vista subjetivo a las ciencias sociales. La incorporación de este aspecto metodológico serviría como garantía para los estudios de las ciencias sociales de que en realidad se están situando los resultados en el mundo social y en consecuencia en un mundo común a todos, basado en investigaciones teóricas alimentadas por un sistema de relaciones recíprocas y mutuas interpretaciones subjetivas de los actores involucrados.

### 3.1.1 La intersubjetividad

Es vital introducir un concepto que acerque al observador a la acción social entre actores, el concepto de intersubjetividad sugiere una base compartida de experimentación de la

realidad. “El mundo es experimentado por el sí-mismo como habitado por otros sí-mismos, como un mundo para otros y de todos” (Schütz, 1974, p.32) Existe un mundo social común en el cual conviven los actores, el cual se experimenta en conjunto con las condiciones sociales de los actores. Esta intersubjetividad no se experimenta de forma homogénea, existe una diversidad de estructuras complejas y de igual forma diferentes estilos cognoscitivos de entenderla.

Es tarea de las ciencias sociales descifrar las formas en las que los actores logran crear esa subjetividad y cómo esta se mantiene como configurador del mundo. En consecuencia, es necesario hacer una diferenciación entre la visión de los científicos sociales y los que cotidianamente experimentamos la realidad. Los científicos sociales llevan los datos por procesos de tipificación y los eligen de acuerdo con criterios de significatividad de acuerdo con los objetivos de los problemas científicos de interés, mientras que los actores en su vida cotidiana comparten experiencias similares y de esa forma logran coexistir. Van descifrando y accionando de acuerdo con intereses pragmáticos, dirigen sus acciones hacia sentidos prácticos y de esa forma interpretan las acciones de los Otros.

La cotidianidad es un mundo compartido con otros actores semejantes, los cuales comparten tiempo y espacio, y en esas condiciones los actores no se presentan de forma idéntica. Cada uno tiene diferentes aspectos de vida y diferentes grados de intimidad, éstas condiciones determinan las experiencias y relaciones con los Otros y al mismo tiempo los diversos dominios del mundo social. “En este dominio, los seres humanos son mis semejantes; comparten conmigo un sector de espacio y el tiempo; el mundo que nos rodea es el mismo y mis procesos conscientes son un elemento de este mundo para ellos, así como sus procesos conscientes son un elemento de este mundo para mí”. (Schütz, 1974, p.33)

El mundo social no solo está compuesto por el presente vivido compartido, existe un dominio que no está presente en las condiciones espacio temporales inmediatas. Este dominio que está fuera del alcance de la experiencia inmediata se presenta como una forma recobrar las experiencias ajenas y pasadas de los Otros, ampliando mi dominio no solo hacia mis semejantes, sino hasta mis contemporáneos. Aunque sus procesos de

conciencia no se presentan de manera directa (cara a cara), se tiene algún conocimiento sobre ellos. De esta forma se pueden crear motivos típicos con un alto grado de probabilidad situándolos en relaciones sociales típicas con respecto a ellos.

Yendo más allá de ese dominio se encuentran dos más que pertenecen distintos planos espaciotemporales, los cuales no son accesibles a la experiencia inmediata, pero que son trascendentes a mi cotidianidad. El primero corresponde al dominio de mis predecesores, de los cuales tengo conocimiento y cuyas acciones tienen injerencia en la experiencia inmediata. El segundo corresponde a los sucesores, un dominio ajeno del cual tengo conocimiento vago, pero en el cual puedo influir por medio de acciones. De esta forma todo actor es semejante, contemporáneo, predecesor y sucesor con respecto a Otros en la realidad social.

La interacción entre estos dominios corresponde a la experimentación del mundo social, el cual está lleno de significados los cuales los actores deben interpretar para mantener su coexistencia. El *tú* referido al actor que interpreta las acciones y sus significados, realiza cotidianamente Actos intencionales. Selecciona ítems de su corriente de conciencia y los ubica dentro de algún contexto de significados para interpretar las acciones de los Otros.

“Va colocando los contextos de significado en estratos, y construye su propio mundo de experiencias que, como el mío, siempre lleva la marca del momento particular desde el cual se lo contempla, Por último, puesto que el *tú* interpreta sus vivencias, les da significado y ese significado es significado a que se apunta” (Schütz, 1993, p. 128)

Estas condiciones denotan la imposibilidad de poder interpretar o describir de manera fiel el mundo social del Yo o en dado caso de Otros. Para esto el actor debería haber vivido las mismas experiencias en las mismas condiciones y los mismos estados de conciencia que el yo, o en otras palabras ser el yo<sup>2</sup>. Es por eso que el <significado al

---

<sup>2</sup> Esto puede ser articulado mediante el espectro de lo macro y micro, la obtención de datos que permitan la generalización de la realidad o de las experiencias permiten la configuración de un “nosotros”.

que se apunta> es en gran medida subjetivo y limitado a la auto interpretación de quien experimenta la vivencia a interpretar.

Para poder llegar a la comprensión es necesario llegar a un Acto reflexivo de atención, este me permitirá contemplar una experiencia pasada y así dentro de mi experiencia de vida encontrar los significados del mundo social. Lo mismo pasa con los Otros, que de igual forma deben referirse a su pasado para relacionarse. Dentro de la acción se encuentra una simultaneidad de conciencias, pues mientras un actor acude al Acto reflexivo de atención, puede observar las acciones ajenas, y llegar a relacionarse, ambas corrientes de consciencia se conectan para dar pie a la interacción, interpretándose entre sí en el mismo espacio-tiempo. Los actores son capaces de inferir los Actos reflexivos de atención, los ordenan paso a paso y los sintetizan en ordenes jerárquicos para así comprender a Otros. La sincronía entre las vivencias pasadas de cada actor es lo que permite que se entiendan y mantengan una relación, esta serie de vivencias son los contextos de significado que se han construido a partir de las vivencias de los Otros, llamadas <perspectivas interpretativas>.

¿Qué ocurre cuando el observador mira una acción y no mantiene una relación directa con el actor? Situación que se puede dar mucho en la investigación social, en dónde nos siempre se puede mantener una relación activa con los sujetos. El observador o actor común interpreta las acciones de los Otros bajo los marcos de su propia vivencia. "...entonces, proyectamos imaginativamente el motivo-para de la otra persona como si fuera nuestro, y luego utilizamos la realización fantaseada de tal acción como un esquema que nos permite interpretar sus vivencias". (Schütz, 1993, p.144) Esta interpretación se basa en un análisis reflexivo del acto completado de la otra persona. Si el observador quisiera acercarse a un mayor nivel de seguridad con respecto a sus interpretaciones de esa persona, debería apropiarse de todos los contextos de significados que le pertenezcan a ese actor en cuestión. Lo que no quiere decir que esta interpretación no pueda ser tomada en cuenta, simplemente es el reconocimiento de los límites de la observación-interpretación.

### 3.1.1.1 El Signo

Parte fundamental de este entramado conceptual es el papel del signo, las formas en las que se presentan a los actores y cómo interactúan con ellos en la cotidianidad. La relación de importancia aquí es la que mantiene el actor con los signos: el actor se mantiene como un intérprete de los signos. Dentro de la mente de los actores los signos existen como representaciones, cuando un actor logra interpretar un signo, su atención se centra en los que quiere decir o expresar, no en él como objeto. El actor encuentra un esquema interpretativo adecuado al signo y mediante él encuentra un significado<sup>3</sup>.

Todo signo es utilizado para expresar una vivencia, sin embargo, no es necesario conocer las vivencias de quien lo ha emitido para entenderlo. Para el intérprete basta con poder conectarlo con un esquema interpretativo propio y ordenarlo dentro de su contexto de significado. El compendio de esquemas de interpretación se va configurando conforme se interactúa con signos similares o equivalentes, se crean < sistemas de signos > que permiten agrupar signos dentro de contextos de significados. La ubicación de un signo en un sistema de signos se basa en la ubicación de un significado en el propio contexto de la existencia del actor. El actor puede no conocer el significado de un signo, y al mismo tiempo puede saber a qué sistema de signos pertenece. "...la carencia de significado per se de un símbolo definido auditivo-visual nunca puede determinarse, sino que solo puede establecer su falta de significado dentro de un "lenguaje" definido, en el sentido más amplio de este término". (Schütz, 1993, p.150) Para apropiarse de un sistema de signos es necesario tener un conocimiento claro del significado de los signos individuales que lo integran, lo que implica que el actor haya experimentado una interacción y uso de esos signos, como esquema expresivo y como interpretativo.

Estos sistemas de signos tienen una doble función, la primera como esquema de expresión, que implica el haber usado el signo en alguna ocasión para designar algo y

---

<sup>3</sup> Con posterioridad a la muerte de Weber se desarrolló una variedad de corrientes sociológicas que retomaron por su cuenta el tema de la sociología comprensiva, esto es, de la interpretación del sentido de la acción. Algunas de ellas explícitamente adoptaron como punto de partida la sociología comprensiva de Weber, como es el caso de la sociología fenomenológica de Alfred Schütz (1899-1959). Otras, aunque también retomaron el problema lo hicieron sin tomar en cuenta, de modo obligado, el tratamiento que le dio Weber, como fue el caso del interaccionismo simbólico de Herbert Blumer, o de la etnometodología de Harold Garfinkel. Al conjunto de estas sociologías se les otorgó el nombre de "sociologías interpretativas" o de la "vida cotidiana" (Wolf, 1994). Se les llamó así porque: "Son homogéneas entre sí en cuanto a la elección del objeto específico del análisis: el hacer social en la red de las relaciones de la intersubjetividad" (Wolf, 1994: 13). (Farfán, 2009, p. 210)

en segunda como esquema interpretativo que implica el haber interpretado en alguna ocasión el signo en cuestión. Para la interpretación del significado se debe considerar el significado objetivo y subjetivo, aunque de forma sistemática se separan, en el proceso de interpretación llegan en una sola vía. El significado objetivo es el que se encarga de llenar de contenido a un signo o palabra, el cual se establece por la acumulación de uso del signo o palabra. El significado subjetivo está contenido ya en el significado objetivo, pero este depende del contexto en el cual se usa e interpreta. En medida que se hace uso de signos o palabras se crean fases de síntesis, que van acumulando articulaciones entre sí, emergiendo así una estructura. Esta estructura<sup>4</sup> va formando sendas de contextos de significados apegadas a las experiencias de los actores y sus propios contextos, creando así un discurso. Es tarea del investigador sumergirse en los distintos contextos de significado, apropiarse de los esquemas de expresión e interpretación para comprender los discursos específicos a su objeto de estudio.

La comprensión de los Actos conscientes de otra persona que está comunicándose por medio de signos no difiere, en principio, de la comprensión de sus otros Actos. Tal como ocurre con estos últimos, la comprensión de los signos se produce en los modos de la simultaneidad o casi-simultaneidad. El intérprete se pone en lugar de la otra persona e imagina que él mismo selecciona y utiliza los signos. Interpreta el significado subjetivo de la otra persona como si le perteneciera. En ese proceso extrae elementos de todo su conocimiento personal del hablante, especialmente de las maneras y hábitos con que este último se expresa. Tal conocimiento personal continúa construyéndose en el curso de la conversación. (Schütz, 1993 p.156)

Todo acto comunicativo tiene un motivo <para>, implicando un grado de conocimiento de la otra persona. La interpretación de sus actos busca encontrar ese motivo o en otras palabras encontrar el plan que existe detrás de la comunicación. Sin embargo, para poder interpretar los actos no se tiene que ser el objetivo de la

---

<sup>4</sup> El cúmulo social de conocimiento me proporciona, además, los esquemas tipificadores requeridos para las rutinas importantes de la vida cotidiana, no solo las tipificaciones de otros que se mencionaron anteriormente, sino también tipificaciones de toda clase de hechos y experiencias, tanto sociales como naturales. (Luckman y Berger, 1968, p. 60)

comunicación. Un observador ajeno puede encontrar los significados de los actos mediante las vivencias de los actores. Para esto se debe esclarecer su proyecto, siguiéndolo de forma imaginativa seleccionando las formas en las que pudiera actuar y ubicándolo en un contexto.

En el caso de los estudios culturales se puede tomar un conjunto de ideas o conceptos concentrados en un objeto o fenómeno, tales como “el Estado”, “la economía” o en este caso “la educación”. De acuerdo con la teoría aquí expuesta se puede considerar que éstos son productos de actores anteriores a nosotros y por tanto por lo que pasó por sus mentes. Estas objetivaciones culturales pueden ser interpretadas de dos maneras. La primera puede tratarlas como objetivaciones constituidas, las cuales ya existen y están dadas para los intérpretes. La segunda involucra los procesos históricos y de experiencia de quienes han participado en la constitución de los objetos culturales. Por ejemplo:

El Estado puede ser interpretado como la totalidad de los actos de quienes están orientados hacia el orden político, es decir de los ciudadanos que lo integran; o se lo puede interpretar como el resultado final de ciertos actos históricos y considerarlo, por lo tanto, en sí mismo, como un objeto histórico o tratarlo como la concretización de ciertas disposiciones mentales públicas por parte de quienes lo gobiernan, etcétera. (Schütz, 1993, p.165)

La gran diferencia entre estas dos visiones deviene de la forma en la que el investigador ha concebido su objeto de estudio. De la primera forma es posible interpretar un fenómeno, un acontecimiento o concepto desde la generalidad que este le permita. Al tomar el objeto de estudio como algo dado se pueden estudiar las particularidades de este sin referir a algún actor específico. No es que se pueda interpretar el mundo social sin tener en cuenta a los actores que los crean y reproducen, es la consideración del objeto como un compuesto universal. De ahí la posibilidad de la teoría, de su replicabilidad y su uso.

Por otro lado, se puede hacer investigación e interpretación del mundo social bajo una perspectiva específica. Se puede tomar el mismo objeto de estudio y tomar las particularidades que al investigador interesa. No deja de tener las mismas implicaciones

que con la visión anterior, pero se consideran distintos aspectos de investigación. Se toman a los actores como individuos que mediante sus actos han llegado a formar dicho objeto, y por tanto serán elementos cruciales para el estudio. Por medio de ellos se llegarán a las respuestas a las preguntas planteadas. Esta forma de investigación no producirá elementos suficientes para dar una validez universal de los resultados, sin embargo, será más cercana al mundo social.

Esta segunda forma de investigación propuesta por Schütz es la que se considerará para esta investigación. La particularidad del proceso organizativo de las cooperativas y la situación e historia de la escuela en la comunidad ameritan vías directas de investigación. Los testimonios, experiencias e interacción con los actores serán las rutas de esta investigación. Usando como referencia el marco teórico sobre la interpretación y el significado aquí expuesto.

## 4. La Reproducción Social

### 4.1 La función Social de la educación

La educación es un factor muy importante al hablar sobre reproducción social, las formas en las que la realidad se construye se encuentran en diversos procesos que los sujetos experimentan para su propia subsistencia. Desenmarañar el papel de la educación dentro de la reproducción social permitirá identificar qué elementos teóricos pueden ser útiles para los fines de esta investigación. En primera instancia es necesario dar un referente conceptual de la sociología que permita acotar los procesos y fenómenos que son de interés a este texto. Se introducirán algunos conceptos acordes al enfoque de la investigación.

Durkheim define la educación como "...la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social" (Durkheim, 1975, p. 53). Se parte del cuestionamiento del fin de la educación, quiénes son los que la crean y cómo es que se desarrolla. La educación no es estática, tiene determinaciones temporales y contextuales. Cada sociedad tiene una visión determinada de la vida y es en la educación donde se objetiva, de forma que los

educados pueden comprender y aprehender lo que significa vivir en sociedad. "...cada sociedad tomada en momento determinado de su desarrollo dispone de un sistema educacional que se impone a los individuos con una fuerza irresistible". (Durkheim, 1975, p. 56) Todas las sociedades han creado un sistema de creencias, valores e ideas sobre el mundo que las generaciones más jóvenes deben apropiarse para su sobrevivencia en sociedad.

Los sujetos no nacen como objetos con características innatas, no es que el hijo de un carpintero nazca con las cualidades y habilidades necesarias para ejercer este oficio. Lo que el niño recibe son aptitudes muy generales, con diferentes fines, estímulos que lo pueden direccionar con diferentes fines elegidos por un tercero. El porvenir no está determinado por nuestra constitución congénita. No sería posible la herencia pura de conductas, valores, prácticas, etc., pues la cristalización de las dinámicas no permitiría la evolución de la sociedad, no habría ningún cambio generador.

"Cuando se estudia históricamente la manera en que se han formado y desarrollado los sistemas educativos nos percatamos de que dependen estrechamente de la religión, de la organización política, del nivel de desarrollo de las ciencias, del estado de la industria, etc." (Durkheim, 1975, p. 48) La educación se va diseñando en función de los distintos factores, económicos, políticos, culturales, etc., lo que indica una gran diversidad campos de los cuales los educadores deben servirse para depositar en los educandos reguladores educacionales.

El poder de la educación está apoyado en la capacidad de reconocer que el educador puede y tiene la fuerza para direccionar al educando. Deber ser administrada de forma paciente y ordenada, pues de esa forma se logra dejar huella en la conciencia del niño. El educador debe ser ente de autoridad, con carácter y que pueda dar confianza al niño y aún más importante que el educador pueda reconocerse capaz de educar, de proveer la visión moral de acuerdo con su sociedad. Los educadores deben imponer una serie de ideas y estados a los jóvenes enseñando la cultura legítima y adoctrinando sus vidas. Mientras que los jóvenes se llenan de esa información, moldeando así sus visiones del mundo.

“...la autoridad moral es la principal cualidad del educador porque es a través de la autoridad que simboliza que el deber es deber. Lo que tiene de puramente sui generis, es el tono imperativo con el cual habla a las conciencias, el respeto que inspira a las voluntades y que las hace someterse en cuanto se ha pronunciado.” (Durkheim, 1975, p. 70).

Es necesario que las generaciones más jóvenes ejerzan sobre sí mismos la contención de sus impulsos, ya sea por orden físico o moral. Deben ser educados de forma tal que cuando se enfrente a los sinsabores de la vida diaria ellos puedan tener herramientas para sobrellevarlos. La autoridad no es de ninguna forma violenta o represiva, consiste en un ascendiente moral. Libertad y autoridad no deben ser contrapuestas, son constituyentes. “La libertad es fruto de la autoridad bien entendida” (Durkheim, 1975, p.71) El ejercicio de la educación deberá dotar al niño la libertad de actuar conforme a sí, ser deber y razón, respondiendo a la moral y conciencia de la sociedad.

La educación se presenta en una doble dimensión, es a la vez única y múltiple. “Es múltiple, en efecto, y en cierto sentido, se puede decir que hay tantos tipos diferentes de educación como capas sociales diferentes hay en dicha sociedad” (Durkheim, 1999, p.71) La educación cambia según las distintas variables y condiciones de cada sujeto. La diferenciación social determinará qué tipo y qué contenidos serán los adecuados para la educación de cada grupo de sujetos. Ahí una particularidad interesante a esta investigación: “¿acaso no vemos cómo la educación varía según las clases sociales o las zonas de residencia? La que se imparte en la ciudad no es la misma que la que recibe la gente del campo, la del burgués no es igual a la del obrero” (Durkheim, 1975, p.49).

Las profesiones y la forma en las que los procesos educativos se experimentan y se constituyen como un sistema de herencia social y moral. El niño deberá adoptar y aprender diversos sistemas lo más tempranamente posible para así adaptarse a su profesión determinada por su posición en la estructura. “...cada profesión constituye un ámbito sui generis que recaba aptitudes concretas y conocimientos especiales, en los que imperan determinadas ideas, determinadas costumbres, determinadas ideas de

contemplar las cosas...” (Durkheim, 1975, p. 50) La especialización del conocimiento y por tanto de su instrucción se comienza cada vez más pronto, creando así una partición más aguda del conocimiento y de los grupos sociales.

Por otro lado, es necesario una serie de ideas y formas comunes ente los miembros de una sociedad para que esta pueda existir y en consecuencia esta deberá ser instruida por los sistemas educativos. La socialización solo será posible si existen una serie de códigos que permitan la convivencia y supervivencia de los sujetos. “No existe pueblo alguno donde no haya un cierto número de ideas, de sentimientos y de prácticas que la educación deba inculcar a los niños indistintamente a todos los niños, independientemente de la categoría social a la que pertenezca éstos” (Durkheim, 1975, p. 51) Cuestión que convive con la organización social desprendida del modelo de producción capitalista (estructura de clases).

## 4.2 Dominación, hegemonía y habitus

La misión de la educación sería suscitar en el niño: ”1. Un cierto número de estados físicos y mentales en la sociedad a la que pertenece considera como debiendo florecer en cada uno de sus miembros. 2. Ciertos estados físicos y mentales que el grupo social específico (casta, clase, familia profesión) considera asimismo como debiendo existir en todos aquello que lo constituyen. (Durkheim, 1975, p. 52) La función de la educación se concentra en grabar las conciencias de las generaciones más jóvenes con el objeto de servir a la sociedad en la que están insertos. Formándolos para una vida establecida, con limitadas capacidades de accionar y como sujetos receptores y reproductores.

Esta postura es capaz de llevar el concepto de educación hacia términos generales, enmarcando a todos los sujetos dentro de procesos educativos y no solo en procesos de escolarización. Sin embargo, es necesario acotar que esta teoría educativa encuentra su razón dentro de la razón positiva, la cual se esforzó por encontrar su

funcionalidad dentro de leyes naturales, justificándose dentro marcos normativos y axiológicos. “La realidad social es racional o en otros términos, la racionalidad del sistema social no es otra que la inherente a las instituciones que lo integran y por lo tanto está constituida por las normas y valores que presiden su acción” (Gutiérrez, 1986, p. 50) En estos términos la educación se desarrolla en cada contexto para funcionar como medio para mantener el equilibrio social, cuestión que es parcialmente cierta.

La historia se presenta y se percibe como algo dado, como un mecanismo establecido de creación social y no como el accionar de los sujetos, o algo producido. Los sujetos se ven superados por la estructura social, con poco margen de acción. No se dependen de las leyes que rigen al mundo y cumplen su función dentro de los códigos de la estructura social. La historia sigue su curso inmutablemente y con sentido mentado.

“De ahí proviene la situación de dependencia y subordinación del sujeto respecto a la sociedad, ésta, heterogénea de los individuos que efímeramente la integran y muy superior a ellos, no es creación de hombres concretos, sino de leyes abstractas, trascendentes e imperativas” (Gutiérrez, 1986, p. 51)

Impera un determinismo social, confiriéndole un carácter independiente, como un ente que se mueve y transforma por sí solo. Aunque reconozca que las relaciones sociales son el contenido real de la vida social, no reconoce el carácter práctico de los sujetos, abandonando todo indicio dialéctico entre sujeto-objeto, reduciendo al sujeto a una entidad socialmente moldeada.

La sociedad se hace posible porque la individualidad realmente no existe, el sujeto se sitúa en el papel de receptor de educación siendo incapaz de rebasar los umbrales que esta educación impone. Existe un interés por cultivar la razón positiva, adoctrinando a los estudiantes en la idea de pensar la realidad social como fenómenos travesados por leyes estructurales, abriendo el camino a la concepción “natural” del orden social. La individualización resulta de las necesidades sociales y no por el carácter subjetivo propio de los procesos de socialización.

A la educación le va a corresponder desempeñar el siguiente repertorio de funciones: 1. Dotar a la sociedad de un carácter casi natural, cohesionado y regulado por la lógica que se desprende del saber positivo; 2. Construir la personalidad individual con una naturaleza homologa de lo social; 3. Conferir al orden social una cobertura axiológica que lo mantenga protegido de convulsiones y conflictos. (Gutiérrez, 1986, p.52)

La educación es tomada como instrumento de producción y transmisión de disciplina. Llevando a los individuos a una vida reglamentada, con limitaciones cotidianas y funcionales a la sociedad. Tomando la utilidad como principal rector de la reproducción social acatando un orden social establecido. A beneficio del objetivismo, la educación sustituye a la religión como estandarte neutral de formación de individuos, bajo una falsa regulación neutral del todo social, se ofrece un panorama de disciplina social con ausencia de ideología. Cuestión claramente falsa, la visión sobre el orden social y la regulación individual es ideología por sí misma. Cada sociedad crea sus propios sistemas educativos en función de sus principios rectores derivados de sus sistemas de producción.

Fundamentalmente la autoridad se concibe como una fuerza moral superior a los sujetos que lo empuja a actuar en concordancia al orden social. En estos términos se puede entender a la cultura como elemento de moralización, no solo como el conjunto de subjetividades contenidas en la sociedad, sino como una autoridad palpable con castigos implícitos. De ahí la idea de entender la escuela como instancia de poder, con lógicas de dominación propias.

Tal acontece con la ley de la cultura desigual en méritos de la cual el grupo más culto domina al que lo es menos. El origen de la misma hay que buscarlo en la escuela, espacio en donde por primera vez se desarrolla y organiza el sistema de castigos impuestos por el grupo más culto al que es inferior. (Gutiérrez, 1986, p. 60)

La dominación se presenta como una forma de orden social, capaz de organizar lo social desde dinámicas educativas. Dentro del aula existe un orden establecido, organizado por una jerarquía: el maestro y los alumnos; atribuyéndoles funciones que se limitan entre sí y que dentro de la complejidad de este orden se le suman otros ordenes implícitos.

A esta intención se le une la concepción de la hegemonía, la cual sitúa a la educación como campo de disputas. La consideración de los procesos educativos como procesos hegemónicos devela la función diferenciadora de la educación. Los procesos hegemónicos necesitan la obtención de una hegemonía ideológica para mantener el poder, la educación funciona como un creador de consenso, de *conformismo social*. Sin embargo, los procesos hegemónicos no actúan de forma libre e independiente, existen fuerzas que se resisten a otras hegemonías, creando así momentos de fuerza y consenso, disputas de hegemonías. (Gramsci, 2007)

Estas disputas de hegemonía son llevadas a distintos planos, donde se pelea la instauración de ideas, conductas y sistemas para darles generalidad y legitimidad. En el caso de la cultura, se disputan qué formas de vivir deben ser las deseables y aceptables. Se dimensionan a los actores involucrados, como la clase dominante y a la clase dominada. Las disputas de hegemonía se dan entre estas dos clases, mientras que una trata de instaurar sus formas la otra busca resistirse.

El Estado juega un papel muy importante en los procesos hegemónicos, pues se encarga de administrar y dar soporte a la hegemonía. Diseña las formas de hacer llegar a la sociedad civil las formas de vida adecuadas según la clase dominante. El Estado es un instrumento de "...racionalización, de aceleración y de taylorización, actúa según un plan, presiona, incita, solicita y "castiga..." (Gramsci, 2007, p. 119) El Estado tiene aparatos que hacen llegar a la sociedad su fuerza coercitiva, buscando mediar los intereses económicos y políticos de la clase dominante.

El Estado educador se instaura dentro de la constitución política de las clases populares como la construcción cultural e institucional de lo nacional-popular. Se

establece una unidad cultural, que ya no solo funciona como una mera filosofía, si no como un sistema ideológico y como una expresión cultural de la clase dirigente. A través de la escuela y demás formas de difusión se instaura una legitimidad cultural, incuestionable y sometida. “De esta manera, se constituyen en los elementos ideológicos vertebradores de la política educativa, tanto en su formulación de los fines educacionales, las teorías pedagógicas, los enfoques curriculares, la evaluación y las metodologías didácticas, como en los procesos educativos que tienen lugar en las instituciones del sistema escolar”. (Camacho, 2006, p. 37) La política educativa encuentra su origen en una estrategia de legitimación y reproducción social bajo el régimen de acumulación de capital. (Gramsci, 2007)

Dentro de los procesos hegemónicos las clases dirigentes buscan crear formas de mantener la hegemonía, no solo de forma jurídica o económica, sino de forma política y cultural. De modo que su visión del mundo pueda llegar y sobre todo, ser aprendida por todas las clases. La escuela sustentada por el Estado funciona como un administrador de formas, ideas y valores sobre los cuales se crea una visión del mundo o en otras palabras, un proceso hegemónico. La clase dirigente a través del Estado implementa una educación que permita una instauración hegemónica, suplantando las formas de vida anteriores (las cuales no funcionan al Estado). “Si todo Estado tiende a crear y a mantener un cierto tipo de civilización y ciudadano (y por consiguiente de convivencia y relaciones individuales), tiende a hacer desaparecer ciertas costumbres y actitudes y a difundir otras...” (Gramsci, 2007, p. 119) La ideología de la clase dominante llega a abarcar todas las formas de expresión cultural, creando así una concepción del mundo arraigada desde la ciencia, el folclor, la filosofía, hasta la cultura popular.

De esta forma se instaura una visión unificada sobre la cultura y sobre *el deber ser* correspondiente al momento histórico y en función de los intereses de la clase dominante. Se desplaza a las formas e ideas que ya no sirven al Estado y se desechan para dar pie a las formas “adecuadas”. Es menester entender que estos desplazamientos, aunque teóricamente están conceptualizadas como formas e ideas, implican procesos sociales que desplazan y desechan a ciertos grupos de sujetos que experimentan la realidad.

“Toda relación de hegemonía es necesariamente un rapport pedagógico...” (Gramsci, 2007, p. 56) o en otras palabras, toda relación hegemónica, educa. La conservación de la hegemonía necesita obligatoriamente de fuerzas que funcionen de forma implícita y aprendida. La fuerza física o política no alcanzarían a crear un consenso lo suficientemente fuerte para la mantención de la hegemonía. El accionar de la cultura en conjunto con los sistemas educativos permiten mantener un orden social disfrazado de estabilidad. “...el sistema educativo es un espacio utilizado por las clases dominantes para la transmisión de su cultura y para asegurar la reproducción de las posiciones sociales privilegiadas”. (Bonaf,1998, p.142)

Existe una doble dimensión de la hegemonía: la esfera social y la esfera educativa (educador-alumno). Los procesos pedagógicos funcionan como expresión de la relación dialéctica de sociedad (estado) - educación. De esta forma en medida que interactúan van formando cambios entre sí y en las diferentes esferas, actuando en los planos políticos y culturales de la sociedad civil. “Esto es analizar e interpretar la interacción dialéctica entre sus estructuras social y económica, y la producción, reproducción y el control de su sistema ideológico”. (Camacho, 2006, p. 34) La relación que mantienen el educador y alumno van creando el mundo, lo aprendido en la escuela se convierte en herramientas de socialización y lo sucedido en el aula transforma la visión del maestro. Los contenidos educativos son la forma en la que se percibe al mundo (desde la visión de la clase dominante), se instruye a los educandos, pronosticando que ese contenido será reproducido, pero al mismo tiempo los educandos cuestionan y trabajan con esos conocimientos y esa reproducción se ve modificada.

El espacio social se ha construido a partir de una distribución desigual de los recursos, creando estructuras que ordenan y dan forma a la realidad. Estas estructuras actúan de todas las formas posibles, atribuyendo características específicas a los sujetos que los adscriben dentro del espectro de las clases sociales. De igual forma estas estructuras funcionan como espacios de lucha, donde se juega el mantenimiento de las estructuras o la subversión de estas.

La reproducción de estas estructuras responde a un proceso de relaciones de fuerza entre clases, la clase dominante vela por la reproducción de las estructuras que

les permitan mantener sus privilegios, mientras que las clases más bajas luchan por subsistir en esas mismas condiciones. Para mantener dicha estructura es necesario actuar no solo en plano material-económico, para defender sus intereses es menester que actúen en el campo cultural. La escuela en todos sus niveles se encarga de ejercer fuerza en los alumnos, permitiendo la reproducción de la estructura social. La acción pedagógica constituye el principal mecanismo de perpetuación y reproducción de las estructuras, pues impone una visión del mundo, un sistema de valoración de la realidad y estructuras de pensamiento. “Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en cuanto impone a través de un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 25) La violencia simbólica constituye la pauta de la enseñanza de la escuela y sus mecanismos educativos, un mensaje pedagógico.

El sistema educativo se encarga de educar en función de los intereses materiales y simbólicos de la clase dominante, creando un *habitus* que permite relacionar las estructuras y prácticas diarias de los alumnos. El *habitus* refiere a un “sistema de disposiciones duraderas y transferibles -estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran las experiencias pasadas y funcionan en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y acciones...” (Bourdieu, 1996, p. 54), es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones Esta inculcación se logra de dos formas:

“1) el modo de inculcación que produce un habitus mediante la inculcación de inconsciente de principios que solo se manifiestan en estado práctico y en la práctica impuesta (pedagogía implícita) y 2) el modo de inculcación metódicamente organizada como tal de principios formulados e incluso formalizados (pedagogía explícita) (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 87).

De esta forma no son necesarias fuerzas coercitivas físicas para lograr un orden social, se impone una legitimidad de la cultura dominante. El habitus funciona como la mediación entre <estructuras> y <prácticas>, mediando a la producción de las estructuras, productores de prácticas y reproducción de estructuras, como relación

abstracta del sistema de relaciones entre el sistema de enseñanza y la estructura de relaciones de clase.

La escuela constituida como una institución pedagógica crea su legitimidad por medios institucionales, ocultando la violencia simbólica que ejerce e instaurándose como autoridad. De esta forma la escuela debe producir las condiciones institucionales para mantener su existencia y persistencia. La instauración de una arbitrariedad cultural deberá ser duradera, de forma que el tiempo alcance para la producción de un habitus. Este proceso merecerá un trabajo pedagógico que aluda a la interiorización de dicha imposición y se perpetúe históricamente.

Instrumento fundamental de la continuidad histórica, la educación considerada como proceso a través del cual se realiza en el tiempo la reproducción de la arbitrariedad cultural mediante la producción del habitus, que produce prácticas conformes a la arbitrariedad cultural (o sea, transmitiendo la formación como información capaz de <informar> duraderamente a los receptores), es el equivalente, en el ámbito de la cultura, a la transmisión de capital genético en el ámbito de la biología: siendo el habitus análogo al capital genético, la inculcación que define la realización de la Acción Pedagógica es análoga a la generación en tanto que transmite una información generadora de información análoga. (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 73)

Dentro de los procesos hegemónicos se encuentran fuerzas que buscan resistirse a la producción cultural, entendida "...como un conjunto de prácticas materiales y simbólicas elaboradas colectivamente por individuos que comparten las mismas condiciones de existencia". (Bonal, 1998, p.143) Los sujetos y grupos de sujetos tienen la capacidad creativa de diseñar ventanas de cambio, creando de manera colectiva las significaciones necesarias para superar las expresiones de dominación. Por otro lado, la identificación de estos procesos deberá ser guiada por la diferenciación entre una intención y un efecto de resistencia. Esto permite una separación entre las acciones individuales y colectivas, y las interpretaciones que realizan los sujetos.

...es posible que un determinado cambio de prácticas esté precedido de un nivel de conciencia explícito por parte de los actores que lo llevan a cabo, pero puede

ser también que este sea el producto de unas determinadas condiciones que permitan su emergencia, sin que los actores protagonistas del mismo tengan conciencia de ello. (Bonaf, 1998, p. 148)

De ahí la explicación de la capacidad del *habitus* de mantener la reproducción social y por ende las estructuras. Las acciones de resistencia estarán situadas en un contexto capaz de dotarlas de contenido contrahegemónico y en condiciones de que dispongan la capacidad de descodificar las ideologías y estructuras que lo limitan.

Dentro de la complejidad de los procesos hegemónicos se encuentran diversos factores que funcionan como diferenciadores, pudiendo ubicar a los sujetos como dominados o dominantes. Los factores, de raza, clase y género atraviesan de forma directa las trayectorias escolares de todos los sujetos. La configuración de estas aristas ordena de forma implícita las capacidades y posiciones en las que los sujetos se encuentran, de esta forma se compone la realidad educativa de cada contexto. Ignorar esta configuración invisibilizaría los procesos históricos que han construido el momento histórico actual y al mismo tiempo a los sujetos que experimentan las distintas dificultades en sus trayectorias escolares.

Los sujetos se encuentran inmersos en sistemas de diferenciación social capaces de sistematizarse. Weber (2002) propone un modelo basado en tres aristas que permitieran abarcar las esferas económica, social y política. La *clase* o la *situación de clase* "...el conjunto de probabilidades típicas: 1. de provisión de bienes, 2. De posición externa, 3. De destino personal, que derivan dentro de un determinado orden económico, de la magnitud y naturaleza del poder de disposición (o de la cercanía de él) sobre bienes y servicios y de las maneras de su aplicabilidad para obtención de rentas" (p.242). Los *partidos* "...formas de "socialización" que descansando en un reclutamiento (formalmente) libre, tienen como fin proporcionar poder a sus dirigentes dentro de una asociación y otorgar por ese medio a sus miembros activos determinadas probabilidades ideales o materiales..." (p.228). El *estamento* o *situación estamental* está definido por una serie de "...privilegios positivos o negativos en la consideración social, fundada: a) en el modo de vida y, en consecuencia, b) en maneras formales de educación, pudiendo

ser estas  $\alpha$ ) empíricas, o,  $\beta$ ) con una doctrina racional y posesión de las formas de vida correspondientes, c) en un prestigio hereditario o profesional". (p.245).

Este modelo visibiliza las formas de influencia de los distintos factores que implican los procesos educativos de los sujetos. Si bien en la actualidad podemos dimensionar los conceptos mencionados en diferentes proporciones y con distintas características. La *clase* como las condiciones de los sujetos dentro de un orden económico específico y que comparten procesos históricos similares. Los *partidos* como el conjunto de condiciones de influencia dentro del contexto una comunidad, derivadas de la pertenencia a un grupo dentro de una comunidad y no específicamente a un partido político. La *situación estamental* como la posición dentro de la estructura que supone un repositorio de probabilidades y herramientas en fin de procesos educativos. Este entramado de condiciones permite develar la complejidad de los procesos educativos: el acceso a la educación, las tasas de abandono escolar, la privatización de la educación, etc. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que estos tres conceptos son una forma de organizar y clasificar la forma de estudio adoptada y la realidad es mucho más compleja.

Estos conceptos permiten al estudio aquí propuesto dimensionar las posiciones de los sujetos dentro de su propio contexto y estructura. La *clase* como principal diferenciador económico entre las formas en las que un grupo de sujetos se acercan o se alejan de la educación formal, midiendo las posibilidades económicas y de acceso a la educación. Teniendo en cuenta que en el contexto rural las condiciones exigen esfuerzos económicos significativos para que un niño o joven pueda iniciar o continuar sus estudios, el concepto adquiere mucho sentido. El *partido* como el nivel de influencia ejercido por el sujeto, si bien el niño o joven (por su condición etaria) tiene una limitación de influencia en su comunidad es aquí donde se expresa la pertenencia hacia algún grupo (de poder) específico que le facilite o le dificulte la cercanía a la educación formal. La *situación estamental* que puede ser considerada como la forma de vida experimentada por el sujeto, los hábitos, actitudes, conocimiento y demás aspectos que se desprenden de una forma de vida específica. Aunque contextualmente este aspecto pudiera ser similar con los demás sujetos, existen ciertos rasgos que diferencian las "formas de vida" entre sujetos y familias.

Estas tres aristas no actúan de forma independiente, son un conjunto de conceptos articulados que permiten sistematizar el estudio aquí propuesto. Es necesario entender la forma en la que estos tres conceptos actúan en la cotidianidad de los sujetos. A simple vista podrían parecer no estar relacionados con la educación y justo uno de los objetivos de esta investigación es revelar de qué forma la posición del sujeto en la estructura media su relación con la escuela.

Los procesos educativos están permeados por una reproducción desigual, históricamente la administración de los capitales no ha tenido una repartición uniforme entre las clases y territorios. Existen grupos que han acumulado mayor cantidad de riquezas (distintos tipos de capitales) y quienes se han quedado marginados de estas. En gran medida la posición de los sujetos en la estructura determinará su acumulación de capitales (recursos económicos, sociales y culturales).

Al definir posibilidades, condiciones de vida o de trabajo completamente diferentes, el origen social es, de todos los determinantes, el único que extiende su influencia todos los dominios y a todos los niveles de experiencia de los estudiantes y en primer lugar a sus condiciones de existencia. El hábitat y el tipo de vida cotidiana que le esté asociado, el aumento de recursos y su reparto entre las diferentes partidas presupuestarias, la intensidad y la modalidad del sentimiento de dependencia, variable según el origen de los recursos, así como según la naturaleza de la experiencia y los valores asociados a su adquisición, depende directa y fuertemente del origen social al mismo tiempo que refuerza su eficacia. (Bourdieu y Passeron, 2009, p.27)

El principal ordenador de las trayectorias educativas es el origen social, el cual está sujeto a una estructura. De esta forma se puede plantear una forma de identificar a los sujetos en función del patrimonio familiar. La forma de vida específica de los sujetos puede dotar o restringir herramientas a los sujetos que median su experiencia escolar.

La escuela o al menos la mayoría de los modelos educativos tienden a enseñar que dentro de sus espacios todos son iguales y se encuentran en condiciones igualitarias, creando así una falsa sensación de neutralidad. En medida que los alumnos se desarrollan en la escuela las diferencias desprendidas del origen social se hacen

notorias, de forma que las brechas de aprendizaje se amplían conforme se avanza de grado y al mismo tiempo las dificultades educativas se acentúan.

Los usuarios de los sistemas educativos cobran conciencia de que:

...los estudios (y sobre todo algunos) cuestan caro y que hay profesiones a las que no es posible dedicarse sin un patrimonio, la desigualdad de la información sobre los estudios y sus perspectivas futuras, los modelos culturales que se relacionan con ciertas profesiones y ciertas elecciones educativas con un medio social, finalmente la predisposición, socialmente condicionada a adaptarse a modelos, a reglas y a valores que gobiernan la institución, todo ese conjunto de factores hacen que uno se sienta en “su lugar” o “desplazado” en la institución... (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 28)

Los alumnos toman conciencia de todo lo que significa continuar con sus estudios y dimensionan los esfuerzos familiares necesarios para que ellos puedan continuar estudiando. De la misma forma pueden identificar dentro de su contexto escolar las posibilidades de éxito de su propia trayectoria, ligada a las formas en las que el sujeto fue criado y en la que es educado en la escuela.

Un claro ejemplo de este fenómeno es el lenguaje, que es el que se encarga en gran medida de mediar los procesos de enseñanza – aprendizaje. Este factor que se sabe que es aprendido en el núcleo familiar, es decisivo para medir el éxito escolar de los estudiantes. La adquisición de un lenguaje “adecuado” o al menos que no represente un obstáculo para que los sujetos puedan desarrollarse dentro del ambiente escolar es crucial para lograr un *éxito educativo*. (Bourdieu y Passeron, 2009)

Para hablar del lenguaje es necesario asociarlo con el factor de clase, pues este regula la estructura de comunicación en las familias y por tanto la orientación del código sociolingüístico inicial de la infancia. El lenguaje es parte fundamental para entender la transmisión de la cultura y la reproducción social en sí. “Es por medio del lenguaje que el orden social se interioriza y que la estructura social se incorpora en la experiencia del individuo” (Bonal, 1998, p.87)

Cada clase social utiliza una serie de códigos diferentes de comunicación lo que causa distintas variantes del habla. Estas variantes encuentran su seno en el origen social, que sitúa a grupos de sujetos que comparten series de códigos similares.

Bernstein (1993) conceptualiza dos códigos diferentes: el código restringido o público y el código elaborado o formal. El primero es utilizado por la clase obrera, y se caracteriza por usar oraciones cortas y gramaticalmente simples, expresando significados dependientes del contexto y experiencias vitales que se dan por sentadas de la clase social. "...el código restringido presupone un tipo de relaciones sociales donde la cohesión se basa en la solidaridad mecánica, es decir, en una similitud de comportamientos y en la definición cerrada de los roles sociales" (Bonal, 1998, p. 88) El segundo es utilizado por la clase media, caracterizado por construcciones gramaticales complejas, el uso de pronombres impersonales y significados independientes de su contexto y vivencias de clase. "...el código elaborado se sustenta en unas relaciones sociales basadas en la solidaridad orgánica, donde los roles no son cerrados y dejan espacio para la innovación y la expresión de la individualidad". (Bonal, 1998 p. 88)

De la misma forma se conceptualizan dos tipos de familia. Las familias "posicionales" donde la posición de los miembros de la familia y no sus cualidades individuales confieren el status de autoridad, este tipo de familia corresponde en su mayoría a la clase obrera. Las familias "basadas en la persona" incentivan la exploración verbal y expresión de las cualidades individuales, el status no viene determinado por la posición, esta tipología corresponde a las clases medias. Y aunque estas variantes no son exclusivas de una clase, sí son usadas con mayor frecuencia de acuerdo con la clase.

El acceso y uso de un tipo de código no está determinado por la situación psicológica de los sujetos, sino por su posición en la estructura. En gran medida las condiciones materiales regulan el uso de determinadas variantes del habla en conjunto con sus significados. Considerando que esta relación no es la única variable que influye en el uso de un código u otros, las instituciones de control simbólico (la escuela) también funcionan como orientadoras de significado y uso de códigos.

A pesar de que el acceso a un tipo u otro de significado es regulado por relaciones de poder y, por lo tanto, por el modo de producción, la forma específica en el que

el código es adquirido y practicado depende de los principios de control subyacente en las instancias de control simbólico” (Bonal, 1998, p. 90)

Pensando en la constitución histórica de las comunidades rurales, las cuales tienen una lengua materna diferente al español la situación se complejiza aún más. ¿Es posible encasillar a estas familias dentro de estos sistemas de códigos? ¿Qué implicaciones tiene la diferencia de lengua y la adquisición del español en los procesos educativos? ¿De qué forma conviven las dos lenguas en los procesos educativos?

Si bien las variables sujetas al origen social pueden ser generalizadas de forma contextual, es necesario hacer hincapié en las formas específicas de cada familia e historia de las comunidades (situación de estratificación). Para los estudiantes con orígenes en familias de clases bajas que han sobrevivido a su eliminación del sistema educativo, estas dificultades se han convertido en rezago educativo. Los estudiantes que han nacido en familias que tienen una mejor posición dentro de la estructura tienden a heredar no solo elementos útiles para su vida académica, “...heredan también saberes y un saber-hacer, gustos y un “buen gusto” cuya rentabilidad académica aun siendo indirecta, no por eso resulta menos evidente”. (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 32)

La diferenciación económica no podría alcanzar a explicar las diferencias dentro los procesos educativos, la herencia cultural se sirve de ser un diferenciador menos explícito, pero con los mismos efectos que el económico. Esta herencia por lo general carece de un proceso metódico, son los medios por los cuales los sujetos aprenden los modos de vida de cada contexto y seno familiar. Los medios más “cultivados” ejercen una visión sobre las formas en las que se debe socializar o la jerarquía de los conocimientos e incluso entre los sujetos. Estas diferencias van marcando las trayectorias escolares de todos los estudiantes, sujetándolas a su patrimonio familiar.

“Para los individuos provenientes de sectores más desfavorecidos, la educación sigue siendo el único camino de acceso a la cultura y esto en todos los niveles de enseñanza”. (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 37.) Esto implica un choque cultural entre los sujetos que en términos estrictos no están familiarizados con la cultura educativa. La adquisición de una *cultura educativa* representa una superposición de lo que han aprendido a lo largo de su vida, y aunque este fenómeno debe ser dimensionado en los

distintos matices posibles, es claro que para los estudiantes privilegiados es más fácil y cómodo adoptar el conocimiento y formas de la educación formal. Este proceso se da siempre en paralelo a su asimilación de la vida en función de su origen de clase, para los hijos de padres obreros, campesinos y empleados significa un proceso de aculturación.

Esta misma lógica devela la forma en la que los sistemas educativos actúan conforme a los grados ofrecidos. El éxito de la vida educativa no solo se ve influenciado por el desempeño escolar de los alumnos, amplía su influencia hacia la capacidad de los alumnos de ascender de grado y perpetuar su educación. El acceso a los grados más altos de educación está determinado por la misma trayectoria escolar y el origen social. “Aunque el deseo de ascenso a través de la educación no sea menos intenso entre las clases inferiores que en las medias, sigue siendo irreal o abstracto dado que las capacidades de satisfacerlo son ínfimas”. (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 39)

La posición de los sujetos dentro de su estructura en conjunto con su desempeño escolar, mediarán las posibilidades de acumulación de una mayor cantidad de años de escolarización. Este espejismo sobre la educación y el anhelo de una mayor acumulación de escolarización por parte de las clases menos privilegiadas responde a una expectativa de enclasmiento.

La conceptualización de los intelectuales es un claro ejemplo de cómo estos factores median la relación de la posición de los sujetos con sus procesos educativos. Los intelectuales son el grupo que “...en el mundo de la producción económica le dan homogeneidad y conciencia de la propia función no solo en el campo económico, sino también en el social y político...” (Gramsci, 2007, p.60) Estos grupos de intelectuales se encargan de dar cohesión y forma a un grupo social específico. Dichos intelectuales surgen de cada grupo social, naturalmente la escuela es quien se encarga de educar y crear a estos intelectuales, los cuales velan por los intereses específicos de su clase. Dicha educación va acompañada de la cultivación de relaciones sociales y cualificaciones que en conjunto pueden crear la figura de intelectual. No es por sí solo el conocimiento una característica de los intelectuales, pues no todo poseedor de conocimiento cumple la función de intelectual.

“Todos los hombres son intelectuales, podría decirse, por tanto; mas no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales”. (Gramsci 2007, p.64). Todos los sujetos por condición innata tienen la capacidad de ser intelectuales, sin embargo, una condición imprescindible es el haber pasado por un proceso educativo, lo cual ya es una gran característica que diferencia de gran manera a los sujetos. Para ser intelectual es necesario haber pasado por un por una serie de filtros educativos y por tanto la acumulación de capitales provenientes de la escolarización.

Otro factor esencial para el estudio de la educación y su relación con la estructura es el espacio social. Tomando en cuenta el entramado de relaciones entre lo geográfico y lo social, se pueden situar las estructuras dentro de contextos específicos y de esa forma considerar sus particularidades para su estudio. A propósito de este factor y en relación con línea que se viene esbozando, Bourdieu y Passeron (2009) plantean que “...el factor geográfico y el factor social de desigualdad cultural no son jamás independientes, pues como hemos visto, las posibilidades de residir en una gran ciudad, donde las oportunidades de acceso a la enseñanza y a la cultura son mayores, crecen en medida que uno se eleva en la jerarquía social...” (p. 42) Lo que indica que el punto de coordenada geográfica en el que se encuentren los sujetos puede ser un elemento determinante dentro de una posible trayectoria educativa. Aunque este punto parece una obviedad merece la pena poner extensa atención a esta variable.

Las dimensiones en las que esto se puede ver son variadas, pues lo considerado centro y periferia pueden variar, pero dados los objetivos de esta investigación se hablará de la dicotomía entre lo rural y lo urbano. Hablando en estos términos es fácil situar al centro de la cultura escolar a las grandes ciudades, donde la oferta educativa, tanto pública como privada se concentra. La periferia se convierte en las comunidades y localidades alejadas de las ciudades que distan mucho de tener las mismas condiciones educativas que una ciudad. Las dificultades a las que se enfrentan los sujetos que habitan en lugares que no son ciudades se materializan y se convierten en un elemento crucial para sus trayectorias escolares o incluso pueden decidir si tienen una o no. Las diferencias materiales en cuanto a la educación constituyen un sistema de violencia simbólica, mientras que para los habitantes de la ciudad es mucho más asequible

incorporarse y perpetuar su educación formal, los habitantes de las comunidades rurales se enfrentan a una menor oferta y una mayor demanda de recursos económicos.

Para ilustrar de mejor manera esta idea, recurrimos al concepto de colonialismo interno el cual "...corresponde a una estructura de relaciones sociales de dominio y explotación entre grupos culturales heterogéneos, distintos". (Casanova, 2009, p.146). Estas diferencias encuentran su origen en la historia de la conquista de unos pueblos por otros, permitiendo hablar no solo de diferencias geográficas, sino de diferencias culturales.

La estructura colonial se configura en tanto existen relaciones de dominio entre una población urbana-colonialista integrada por clases dominas y explota a una población rural-colonizada igual ordenada por clases.

...las características culturales de la ciudad y del campo contrastan en forma aguda; se distingue porque la heterogeneidad cultural es históricamente otra, producto del encuentro de dos razas o culturas, o civilizaciones, cuya génesis y evolución ocurrieron hasta cierto momento -la conquista o la "concesión"-, sin contacto entre sí, y se juntaron por la violencia y la explotación, dando lugar a discriminaciones raciales y culturales que acentúan el carácter adscriptivo de los grupos de la sociedad colonial; los conquistadores y los conquistados. (Casanova, 2009, p. 147)

Esta estructura es vista no solo como la estructura de clase, si bien es necesario incluir la clase como in ordenador interno, esta funciona como el conjunto de clases que constituyen un tipo de población dominando a otro conjunto de clases de otro tipo de población.

Las distancias entre la cultura escolar y los sujetos no solo simbolizan el conjunto de relaciones sociales concentradas en los conceptos antes mencionados, estas distancias son tangibles y palpables. En medida que los sujetos se sitúan más lejos de las grandes ciudades y por tanto de la centralización escolar y cultural, tienden a tener una mayor propensión al fracaso escolar, entendido como menor acceso a la educación, mayor deserción escolar, rezago educativo y demás indicadores educativos.

A propósito de esto y con singularidad en el contexto rural, Gramsci plantea que:

...hay que observar que la masa de los campesinos, aunque lleve a cabo una función esencial en el mundo de la producción, no elabora propios intelectuales “orgánicos” y no “asimila” ninguna casta de intelectuales “tradicionales”, aunque otros grupos sociales arrebatan a las masas de campesinos a muchos de sus intelectuales y muchos de sus intelectuales tradicionales sean de origen campesino. (Gramsci, 2007, p.61)

Si bien estas palabras pudieron haber estado guiadas por el momento histórico y el respectivo fenómeno educativo, no sería adecuado ignorar el planteamiento. Actualmente se puede hacer una gran diferenciación entre contextos urbanos y rurales, diferenciándose en un sinnúmero de condiciones. Una de las más importantes es la oferta educativa, en los sectores rurales existe una limitación de oferta educativa, lo que se traduce en menos estudiantes y menos personas *educadas*.

Este planteamiento seguiría vigente, dada la condición de haber llevado un proceso educativo avanzado para llegar a ser un *intelectual*, son pocas las posibilidades de que los grupos sociales de campesinos produzcan grupos de intelectuales o al menos la condición de pertenecer a un grupo campesino le dificultaría de gran manera el producirlos. En su mayoría los sujetos que tienen la posibilidad de estudiar una carrera universitaria emigran hacia las ciudades o a asentamientos más grandes, pues en sus comunidades y poblaciones de origen no podrían cumplir con esa demanda. Las condiciones de oferta educativa constituyen un sistema de violencia simbólica. Mientras que para los sujetos que residen en alguna ciudad o en asentamientos más urbanizados el acceso a la educación en términos geográficos es más asequible, los sujetos que habitan en comunidades rurales se enfrentan a procesos de emigración y una mayor demanda económica para mantener sus estudios.

Dentro de este planteamiento sobre los intelectuales podemos disponer sobre la idea de la clase como un diferenciador educativo, pues las posibilidades desprendidas de la clase determinarían si un sujeto es candidato para cumplir con las funciones de *intelectual*.

...cada grupo social “esencial” al emerger a la historia de la precedente estructura económica y como expresión de su desarrollo (de esta estructura), ha encontrado al menos en la historia que se ha hilvanado hasta ahora, categorías intelectuales preexistente de una continuidad histórica ininterrumpida hasta con los más complicados y radicales cambios de las formas sociales y políticas. (Gramsci, 2007, p.61)

Ahondando en los procesos históricos: ¿De qué forma la historia tiene relación con las condiciones de las estructuras y los procesos educativos? Si bien es una pregunta con muchas respuestas, es necesario dimensionar de qué forma los procesos históricos han creado la educación en sí misma, es decir, en qué formas y contenidos se han desarrollado los procesos educativos. Un tanto en dimensiones pedagógicas y otro tanto en las dimensiones prácticas, que son el resultado de la educación formal y con las que interactuamos cotidianamente.

### 4.3 El papel de la escuela

Es necesario identificar y dimensionar los procesos históricos que han creado a la educación y la han llevado a sus condiciones actuales. Permitiendo a esta investigación una mejor explicación y descripción de las condiciones en las que los sujetos actúan. El proceso de burocratización tuvo una gran importancia en la historia de la educación, dicho proceso alcanzó a modificar y permeare la vida de los sujetos, moldeando a la educación en función de la organización socioeconómica emergente. Weber (2002) define la burocratización como “...el procedimiento específico de transformar una “acción comunitaria” en una “acción societaria” racionalmente ordenada” (p. 741).

El proceso de racionalización llevó a las instituciones educativas europeas al diseño de la educación con fines de una producción especializada. Estos diseños en tanto contenidos como en formas fueron desembocando en una serie de pruebas y exámenes, todos con el fin de asegurar que la persona que pudiera aprobarlos pudiera tener una forma de comprobar que pasó por un proceso educativo de selección que le permitió adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para pasar dichas pruebas y convertirse en “experto”.

De esta forma los sistemas educativos fueron evolucionando, creando contenidos y formas de enseñanza que pudieran adaptarse tanto a las demandas del mercado como a las expectativas de enclasmiento de la población. Esta visión sobre la educación fue extendiéndose hacia todos los niveles educativos, segmentando los conocimientos y jerarquizándolos. La aplicación de exámenes se convirtió en el método más común para medir las capacidades de los alumnos.

Como en la actualidad, estas pruebas eran administradas por instituciones educativas tales como las universidades, institutos técnicos y colegios, quienes mantienen el monopolio de certificaciones. Este fenómeno se edificó en función de un sistema de selección, que sirvió como una especie de filtro de personas útiles al mercado laboral. El desarrollo de este modelo fue producto del proceso de burocratización que se extendía a la par que el crecimiento de oferta de licencias y certificados. De modo que la acumulación de credenciales por medio de exámenes especializados se fue integrando a las características necesarias para pertenecer a un determinado estrato, desplazando así a los requisitos de sangre y linaje para ocupar cargos oficiales.

“El papel desempeñado en el pasado por la “limpieza de sangre” como requisito de igualdad de nacimiento, de acceso a prebendas y gracias de la nobleza, y-donde ella retuviese poder social- para ocupar los puestos oficiales, ha sido reemplazado en la actualidad por los títulos educativos” (Weber, 2002, p. 750)

Como se hace mención en el apartado anterior, los procesos educativos no son ajenos a las condiciones de la estructura. La expansión de los exámenes y expedición de licencias de conocimiento experto fue un parteaguas para las formas de organización social y de producción. Dentro de los procesos de burocratización del mundo se creaba una nueva forma de enclasmiento.

La educación se convirtió en la principal forma de escalar dentro de las condiciones sociopolíticas. Los títulos o linajes pasaban a segundo término. Mientras se pudiera demostrar que se contaba con los conocimientos y habilidades necesarios para poder auxiliar a los funcionarios o empresarios.

*Como el conocimiento especializado es en creciente medida la base del poder alcanzado por los funcionarios la forma en la que ha podido utilizarse tal saber con el fin de que no se aprovechara exclusivamente en su favor, si no que tendiera a la protección de la posición ocupada por el soberano, ha sido desde muy pronto un objeto de la preocupación de este último. (Weber, 2002, p. 747)*

El conocimiento formal y científico marcaban estándares nuevos y más complejos. Los procesos educativos fueron adquiriendo un peso más importante dentro de la organización social y económica de la vida moderna, expresándose dentro de la vida cotidiana de los sujetos como una herramienta que pudiera cumplir anhelo y aspiración por mejorar sus condiciones socioeconómicas.

*...la burocratización del capitalismo y sus exigencias de técnicos, de empleados, especialistas, etc., se han extendido por todo el mundo. Esta expansión recibe un impulso adicional por el prestigio social que confieren los diplomas educativos logrados a través de los exámenes especializados. Tal circunstancia adquiere mayor fuerza en la medida en el que el diploma educativo se canjea por tinajas económicas. (Weber, 2002, p. 750)*

La obtención de un certificado creó un sistema de recompensas donde el prestigio social podía ser obtenido por medio de procesos educativos. Este prestigio venía acompañado del facilitamiento de oportunidades laborales y por tanto de ventajas económicas. El prestigio educativo había creado la conceptualización del “especialista”, que poco a poco iba desplazando al “hombre cultivado”. El “hombre cultivado” era una persona educada para llevar una vida considerada como “cultura”, lo que significara esa palabra dentro de las distintas sociedades, pero con características que salieran de la norma popular. El “especialista” basaba su prestigio en la tecnificación de su conocimiento y eficacia en los procesos de burocratización de las sociedades. En esta transición el “especialista” no perdía ningún grado de prestigio social. La evolución de estas dos percepciones se complementaba, si bien el “hombre cultivado” suponía conocimientos generales y el “especialista” conocimientos específicos, ambos se

apoyaban en la acumulación de conocimiento proveniente de la educación. Las condiciones socioeconómicas daban la pauta de cambio de los procesos educativos.

La educación podía proveer a quienes tuvieran a posibilidad de llevar un proceso educativo (quienes pudieran sostener este proceso hasta el título universitario) de herramientas para impulsarlos dentro de la estructura social. Conjugando una credencial que valide las capacidades y conocimiento para llevar a cabo tareas específicas, que se tradujeran en ventajas económicas y el prestigio social producido de esa misma credencial, se podía avanzar un peldaño en la estructura

La masificación de la educación fue motivada por los cambios en las estructuras productivas. Esta aceleración provocada por el proceso de burocratización situó a las personas “especializadas” en posiciones de poder dentro del sector público y empresas privadas. Aunque se pudiera pensar que este sector de la sociedad pudiera ocupar sus conocimientos especializados en mandos y trabajos técnicos, la propia dinámica del mercado de credenciales propició que acapararan los puestos directivos y administrativos que poseen mayor poder, los cuales suponen mayores remuneraciones y privilegios.

El estatus desprendido de las profesiones no está justificado en una competencia técnica de credenciales, sino en la capacidad de presión hacia el Estado para promover las condiciones que permitan la masificación de la educación.

“En este proceso, la lucha, no solo por el acceso a la educación, sino también por el monopolio de la educación, se convierte en fundamental. En efecto, las posiciones de poder y prestigio se adquieren por medio de la diferenciación entre los grupos, y no solo en conocimientos sino, sobre todo en estilos de vida” (Bonal, 1998, p.74)

Los estilos de vida refieren a todos los aspectos culturales que reproducimos y con los que convivimos en el día a día: la forma de vestir, el lenguaje, los hábitos de consumo, etc. Estos aspectos componen sistemas de diferenciación, que históricamente los grupos de estatus han utilizado para discriminar a los que se no apegan estos y así alcanzando posiciones de poder y privilegio. La productividad de los sujetos pasa a segundo plano cuando se trata de conseguir “buenos” empleos, las expresiones culturales obtienen un

papel decisorio. Esta diferenciación funciona de dos formas, en primera instancia permite establecer un estilo de vida deseable y en segunda posiciona a un grupo social sobre los demás.

La demanda de educación por parte de las clases popular se incrementó exponencialmente, puesto que para este sector la educación prometía una posibilidad de enclasmiento. No en un sentido meramente de capacitación profesional, sino en la capacidad de introducirse en la cultura de elite. "...lo que se aprende en las escuelas tiene mucho más que ver con las normas convencionales sobre los conceptos de sociabilidad y del derecho a la propiedad, que con técnicas instrumentales o cognoscitivas" (Collins, 1989, p. 26)

Este planteamiento permite ver a los conflictos educativos de forma colectiva y no de forma individual. Son grupos sociales que comparten condiciones materiales objetivas quienes se mantienen en una constante competencia, jugándose recursos y posiciones de poder.

El esquema de la educación moderna promete la acumulación de capital cultural, que al llegar a cierto punto se puede convertir en capital económico y social. Esta conversión supone ir acompañada de privilegios como herramientas de avance en el proceso de enclasmiento. Este proceso lleva generaciones en producirse, pasando por desplazamientos que por medio de la <herencia profesional> que cada individuo va acumulando. Estos desplazamientos pueden ser dentro del mismo campo como el maestro que llega a ser director, o desplazarse a otros campos como el profesionista que llega a ser comerciante o viceversa.

La educación llamada como todo el proceso que lleva a las ultimas instancias de certificación y títulos se ha edificado con bases de deseos en enclasmiento. La educación se convirtió en la herramienta masiva e inmediata de apropiación y acumulación de bienes (materiales y simbólicos). El éxito de una futura acumulación o mejora de los bienes dependerá en parte del acumulado con el que se cuente y su posición en el espacio social. La distribución de los bienes y sus tiempos de desplazamiento permiten ver las distancias y choques entre las culturas. "...la distancia social real de un grupo a unos bienes debe integrar la distancia geográfica, que a su vez

depende de la distribución del grupo en el espacio y con mayor precisión, de su distribución con respecto al <centro de valores> económicos y culturales...” (Bourdieu, 1998, p. 121)

La mantención de este orden, es decir, las formas de distinción y las relaciones de orden está asegurada por cambios incesantes. Lo que indica que cada tipo y forma de relación corresponde a un espacio específico, en un orden del tiempo. Todo contenido educativo en forma y contenido fue diseñado en función de un proceso histórico, que va cambiando en función de las nuevas necesidades y aspiraciones, manteniendo relación con las actualizaciones de los círculos escolares. La visión del *crédito* no es una mera coincidencia, la legitimación de la competencia ejerce fuerzas dentro de los campos culturales y económicos y viceversa. La producción de los títulos conlleva procesos de inversión de largo plazo, que permiten una mejor aceptación del porvenir fundado en la legitimidad cultural y económica que en los menos de los casos no (y sí) pertenece a la clase social en la que actúa. A través del sistema escolar ocurre la reproducción social “...un sistema escolar determinado realiza además su función social de conservación y su función ideológica de legitimación”. (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 154)

La escuela y los sistemas de enseñanza funcionan como un legitimador de diferencias sociales, seleccionan a quienes mantienen las características y habilidades prolijas para la formación y mantención de las estructuras sociales. La falsa autonomía de la escuela denota la función objetiva de la misma, la instauración de la cultura monopolizada por las clases altas. La escuela reproduce relaciones de clase, asegurando la transmisión hereditaria de capital cultural, enmascarada de una falsa neutralidad, distribuyendo de forma desigual el capital cultural. La relación entre la escuela y las clases sociales funciona de forma armoniosa porque las estructuras objetivas producen el habitus de clase y al llevarlas a la práctica permiten el funcionamiento y perpetuación de las estructuras.

El origen de los procesos hegemónicos está ligado a la aparición de la actividad educativa moderna, siendo una articulación entre lo político y lo educativo, como parte de la configuración de la formación social capitalista. Históricamente se erigió una articulación de la función educativa del Estado y la organización del sistema educativo

con el sistema productivo. Se basó en dos procesos, en la estatización de la función educativa que fue una intervención del Estado para calificar a mayor cantidad de recursos humanos como fuerza de trabajo y el proceso de transferencia del carácter contradictorio de la producción excedentaria de recursos humanos.

A la más refinada especialización técnico – cultural no puede no corresponder la mayor extensión posible de la difusión de la enseñanza primaria y la mayor solicitud para favorecer los grados intermedios en el mayor en el mayor número de posible. Naturalmente, esta necesidad de crear una base lo más amplia posible para la selección y la elaboración de las cualificaciones intelectuales más altas -es decir, de darle a la alta costura y la técnica superior una estructura democrática- no deja de tener inconvenientes: se crea así la posibilidad de dilatadas crisis de desocupación de las capas medias de intelectuales, como ocurre de hecho en todas las sociedades modernas. (Gramsci 2007, p. 67)

Estos procesos crearon una crisis de acumulación de capital que hasta la fecha se puede percibir. Las funciones modernas de la educación y en sí el sistema escolar moderno se encontraban articulados con las dinámicas de producción capitalista y la hegemonía político y cultural de la clase dirigente.

La entrada a la carrera y en la competencia por la titulación académica de fracciones que hasta entonces han utilizado poco la escuela ha tenido como efecto obligar a las fracciones de clase cuya reproducción estaba asegurada principal o exclusivamente por la escuela a intensificar sus inversiones para mantener la estructura de las clases, llegando ser así la titulación académica y el sistema escolar que la otorga una de las apuestas privilegiadas de una competencia entre las clases que engendra un aumento general y continuo de la demanda de la educación y una inflación de las titulaciones académicas. (Bourdieu, 1979, p 130)

El mercado laboral con respecto a las titulaciones se encuentra en un momento de devaluación, el número de personas que se acreditaron por medio de un título no aumentó al ritmo que el número de puestos. La creciente devaluación de los títulos cimentó una crisis laboral, donde se debe tener una mayor acumulación de títulos y licencias, además de una acumulación elevada de capital social vinculado al origen social

para aspirar a algún puesto. El sistema de titulaciones se va desgastando de manera que con cada generación se va haciendo más difícil conseguir un puesto con una mayor cantidad de capital educativo acumulado. "Si el número de personas con mayores niveles de instrucción no encuentran trabajo aumenta, el costo económico incurrido será considerable y el costo social incalculable". (Beverley, p.24, 2002)

El canje de capital económico en capital escolar ha permitido la perpetuación de las clases más altas, buscando esa estabilidad en la educación, permitiendo heredar posiciones. Esta expresión de los modelos educativos permea no solo en las aspiraciones de los estudiantes, si no en la generalidad de sus vidas. Las clases bajas en su afán de una oportunidad de enclasmiento invierten grandes cantidades de sus capitales para impulsar a sus hijos hacia el mejoramiento de la calidad de vida de la familia o del sujeto que estudia. Sin embargo, esto no siempre funciona de la forma que estas familias esperan.

## 5. El Significado de la Educación en Tlamaya Grande

Anteriormente se ha hecho una revisión teórica que ofrece conceptos que se han elegido con el fin de crear un marco de referencia para los objetivos de esta investigación. Este proceso ha significado un proceso de adición y eliminación de conceptos que permitan un análisis de la educación y el proceso organizativo cooperativista de Tlamaya Grande. Se usó un criterio que permitiera una explicación y análisis lo más cercano a la realidad del proceso histórico de la educación y de Tlamaya Grande en sí. A continuación, se hará un análisis e interpretación de la información recabada durante todo el proceso de investigación, los cuales incluyen: un mapeo de la comunidad con datos sociodemográficos, notas de campo productos de las 7 visitas y la estancia de un mes en la comunidad, 21 entrevistas con más de 42 horas de duración

La siguiente interpretación y análisis fue apoyado en la experiencia de campo y diálogos con los pobladores de la comunidad. Se ha sistematizado la información de forma que se puede contextualizar históricamente a Tlamaya Grande. De esta forma se busca encontrar un punto de partida descriptivo sobre lo que busca esta investigación, que los testimonios y relatos cobren sentido en un plano más general para los lectores. Así mismo se creará un referente de información sobre la estructura social de Tlamaya Grande, la cual estará fundada en los datos del mapeo que se realizó y datos cuantitativos del Censo de Población y Vivienda, 2020 a cargo del INEGI.

Posteriormente se hará un análisis detallado en función de los conceptos elegidos, creando una red de conceptos y contrastes con la realidad. Aunque para el ojo experto pudiera parecer obvio, es necesario recalcar que esta investigación estará atravesada por una postura metodológica, la cual ya fue expuesta con anterioridad. Se desarrollarán tres ejes principales, los cuales se centran en “La Reproducción”, “La Hegemonía” y el Proceso Cooperativista de Tlamaya Grande. Estos ejes proponen la contraposición de la teoría con la realidad, con el fin de encontrar explicaciones generales sobre los procesos que se eligieron estudiar en este trabajo. Por último, se ofrecen las conclusiones de este trabajo, la cuales permitirán una síntesis general sobre este, buscando responder las preguntas de investigación planteadas, cumplir con el objetivo preliminar y plantear nuevas incógnitas.

## 5.1 La estructura social de Tlamaya Grande

Para dar un contexto general y cuantitativo sobre Tlamaya Grande se presentarán algunos datos relevantes para la investigación apoyados del Censo de Población y Vivienda 2020 a cargo del Instituto Nacional de Estadística y Geografía y el mapeo general que se realizó para esta investigación.

La localidad de Tlamaya Grande está ubicada en el municipio de Tlapacoya, en el norte del estado de Puebla, y se encuentra a 213 km y a 4 horas en promedio de la capital poblana. Está ubicado a 740 m.s.n m. y tiene un clima cálido húmedo. Es la última localidad que se encuentra sobre la desviación de la Carretera Cehuella, la cual atraviesa toda la comunidad. La mancha urbana se formó a partir de este camino y se extiende hacia los extremos y el principal equipamiento se encuentra cargado hacia el lado derecho. Al estar ubicada en la Sierra Norte de Puebla el asentamiento humano se encuentra sobre una pendiente. Está rodeada por Bosque Mesófilo Montañoso, el cual está compuesto por una gran cantidad de especies de flora y fauna, además de diversos cuerpos de agua, como cascadas, posas, lagunas y jagueyes naturales.

Al 2020 tenía 1033 habitantes (INEGI), de los cuales 553 (53%) eran mujeres y 480 (47%) eran hombres. Es la localidad con mayor habitantes del municipio; hasta ese año había 280 (INEGI) personas que hablaban alguna lengua indígena, de las dos que se hablan en la región: náhuatl y totonaco, esta porción de la población representa el 27% de la población, lo cual representa a una comunidad con gran presencia en la localidad.

Ilustración 3 Tlamaya Grande vista aérea



Fuente: Google Earth Pro, 2024

En términos educativos, la población de 8 a 14 años que es analfabeta solo es representada por 2 personas, en contraste con la población de 15 años y más analfabeta: 119 personas, que representa el 12% de la población. Estos datos contrastan con la construcción histórica de la educación en Tlamaya Grande, la cual sigue la tendencia nacional: entre más cercano al presente, mayor oferta educativa, y por tanto mayor acumulación de años de escolarización entre la población. Cuestión que se podrá visualizar de manera más detallada en el siguiente apartado. Tlamaya Grande tiene un promedio de años de escolaridad del 6.95, que es poco más de la primaria completa. Que para el caso de las mujeres se mantiene en 6.73 y para el caso de los hombres aumenta al 7.22, menor a la media nacional que según datos de la SEP (2020) es de 9.9 años.

En términos económicos Tlamaya Grande tiene un porcentaje de población mayor a los 12 años Económicamente Activa del 45%. Tiene un total de viviendas de 315, de las cuales todas cuentan con electricidad, 8 no cuentan con agua entubada y 16 no cuentan con drenaje

Aunado a estos datos se realizó un mapeo de la comunidad, en conjunto con un grupo de encuestadores se visitaron un total de 115 hogares con el fin de recopilar información socio económica y datos sobre la participación de la comunidad en el proceso de organización de las cooperativas.

En términos de ocupación se obtuvo una predominancia de personas encuestadas campesinas con un 46%, seguido de un 35% de amas de casa, un 5% de comerciantes y restante se reparte en comerciantes y trabajo en servicios. Esta información contrasta con lo observado en campo, a simple vista se puede observar que la principal actividad es la agricultura, sin embargo, es de resaltar que el 35% de las personas que indicaron que se dedican al trabajo en el hogar comparten responsabilidades del cuidado del campo y que son mujeres.

Con respecto a la tenencia de la tierra, la población expresó mayoritariamente que su propiedad es parte del ejido de la localidad (32%), seguido de la pequeña propiedad con un 25%, la población restante decidió no contestar la pregunta. Así mismo, más del 31% de la población expresó tener una hectárea de extensión de tierra, el 14% dos hectáreas, y la demás población entre 3 hectáreas y 24.

En la escolaridad hay una predominancia del 24% de personas que tienen la secundaria completa, 22% de personas que tienen la primaria incompleta, 17% de personas que tienen la primaria completa, 13% de personas que no asistieron a la escuela. Estos datos complementan la visión de la versión oficial, tomando en consideración que la gran mayoría de personas que fueron participes de este mapeo, se puede observar que más del 64% de la población ha cursado la educación primaria.

La filiación étnica indígena está representada por un 50% de la población, la cual habla lengua indígena: náhuatl con el 40%, totonaco con 5% y chinanteco con 5%, esta porción de la población afirmó es su lengua materna.

De igual forma se consideró el ingreso diario de los hogares. En este sentido se encontró un rango de los 50 a los 700 pesos. Se halló que más del 34% de la población tiene un ingreso diario de 150 pesos, seguido de la población que tiene un ingreso diario de 100 pesos del 17% y en tercer lugar la población que tiene un ingreso diario de 200. En contraste con esta información se preguntó la cantidad de dinero que se gasta en un día. Los resultados arrojan que existe un rango entre los 30 a los 300 pesos, dentro de este rango existe una mayor concentración en el gasto diario de 100 pesos con un 40%,

seguido de las cantidades de 150 y 200 pesos, ambas con una concentración del 13% ambas. <sup>5</sup>

Se identificó que el 70% de la población es originaria de Tlamaya Grande, la población que no es originaria de la localidad se divide en la siguiente tabla de frecuencia:

Tabla 3 Tabla de Frecuencia de lugar de origen

Lugar de origen	Frec. Abs.	Frec. Rel.	Frec. Abs. Acum.	Frec. Rel. Acum.
Tlamaya Grande	81	0.7043	81	0.7043
No contestó	8	0.0696	89	0.7739
Benito Juárez	1	0.0087	90	0.7826
Buena Vista	3	0.0261	93	0.8087
Buenos Aires	1	0.0087	94	0.8174
Capulín	1	0.0087	95	0.8261
Zitácuaro, Michoacán	1	0.0087	96	0.8348
Hermenegildo Gal	1	0.0087	97	0.8435
Huachinango	2	0.0174	99	0.8609
Jópala	1	0.0087	100	0.8696
La Cruz	5	0.0435	105	0.913
Oaxaca	1	0.0087	106	0.9217
San Andrés	2	0.0174	108	0.9391
San Felipe	1	0.0087	109	0.9478
Tijuana	1	0.0087	110	0.9565
Tlamaya Chico	1	0.0087	111	0.9652
Zacatlán	3	0.0261	114	0.9913
Zempoala	1	0.0087	115	1

Fuente: Elaboración Propia con datos de Mapeo de Tlamaya Grande

El mapeo arrojó que el 47% los hogares censados tienen un número de habitantes de en 3 y 4, seguido de un número de 5 personas con un 17%, dos personas con un 12%, un 4% con una sola persona y el sobrante de en entre 6 y 9 personas. De esa distribución, un 38% respondió que hay 2 niños por unidad doméstica, el 31% que un niño habita la unidad doméstica, un 13 % que 3 niños la habitan y el resto entre 4 y 5 niños. De esta manera se identificaron si estos niños asisten a la escuela con la distribución siguiente:

<sup>5</sup> Datos de la CONAPO al 2020 ubican a Tlamaya Grande con un Índice de marginación de 21.7, que lo posiciona en un Grado de Marginación "Bajo".

un 72% respondió que los niños asisten a la escuela, un 14% que no, y un 13% prefirió no responder la pregunta.

Los datos anteriormente y en conjunto con las distintas visitas de campo concluyen que es una localidad grande en su municipio. Su principal actividad económica es la agricultura, lo cual genera dinámicas cotidianas específicas que giran en torno a estos procesos. También es importante mencionar que el comercio comienza a tener un impulso importante dentro de la comunidad. Para esta actividad se identificó que los principales centros de abasto son: la capital del municipio, Tlapacoya; y la localidad de Huauchinango.

La estructura social de la comunidad está muy apegada con la construcción histórica de la tenencia de la tierra, en especial con los ejidos y su organización. Es claro que dentro de la comunidad existe una diferenciación social de acuerdo a la herencia de la tierra y de los recursos que conllevan. Si bien, no es explícita esta diferenciación en las entrevistas, observación participante, en las visitas de campo se puede observar de manera más clara. Estas ideas estarán presentes en los siguientes temas que se abordarán a continuación.

## 5.2 Breve Historia de las Escuelas de Tlamaya Grande

Se ha considerado una narrativa histórica sobre las escuelas en la comunidad para poder ofrecer un panorama más amplio sobre el significado de la educación. Es de vital importancia reconocer el papel histórico de las escuelas en la comunidad, y las formas en las que este proceso ha acompañado el desarrollo de la comunidad en sí mismo. Esta breve historia de las escuelas funcionará como parte del descubrimiento y análisis del significado de la educación, ya que en las formas en las que se crea la narrativa colectiva de este proceso se puede identificar la función que las escuelas han tenido en la historia de Tlamaya Grande. Esta narrativa se ha construido a partir del testimonio y entrevistas de la población.

Para la construcción de este breve relato sobre las escuelas en Tlamaya Grande es preciso contextualizar a Tlamaya Grande como una localidad rural, y aunque a este punto de la investigación pareciese obvio, este aspecto jugará un papel muy importante

en este relato. Al mismo tiempo que se irá relatando la historia de las escuelas se resaltarán algunos aspectos que formarán parte del análisis central de la investigación y la forma en elementos teóricos nos servirán para el mismo.

Si bien la mayoría de los relatos que surgen de las entrevistas no contienen información muy precisa se trató de unificar un solo relato con datos comunes entre ellos. Se relataron sucesos muy bien recordados por las personas, los cuales ya marcan una pauta sobre la historia de las escuelas y se reproduce.

La historia de la escuela comienza con la organización de la comunidad para poder acondicionar un espacio en el mercado para poder impartir clases. En el comienzo las personas con mayores conocimientos de “las letras” comenzaron a impartir clases a niños y niñas de la comunidad. Existe un consenso entre las personas entrevistadas en que las instalaciones de esta primera escuela eran “improvisadas”, pues no contaban con el mobiliario y equipamiento necesario para poder dar las clases de una manera digna. Si bien, no hay un dato exacto sobre este acondicionamiento del mercado para dar clases, de acuerdo con los testimonios se puede ubicar este suceso a mediados de la década de los sesenta.

Al aumentar la demanda de educación la primaria que empezó en las instalaciones del mercado se amplió a la presidencia y las canchas, que están justo cruzando la calle.

M: Okey, y ¿cómo eran antes las instalaciones? es decir, había un salón, dos salones, había...

E: Había, este... por ejemplo arriba en donde está ahorita la presidencia era quinto y sexto, dos partes, abajo había un... una parte que estaba cercado porque entonces no tenía loza, era de teja, también ahí era tercero y cuarto, o sea dividido en dos partes, y quinto y sexto era arriba, pero en una fila eran los de quinto y en otra los de sexto, y el mismo maestro a veces enseñaba, la misma clase

M: Ajá, para los dos grados.

E: Para los dos grupos, y a... a veces, este, acá en el mercado había otro tramo que había cercado con madera, también este... ahí, este, era primero, segundo, a veces, en donde está, la presidencia abajo a veces era primero, y acá tercero y cuarto, y así, sí, a veces variaba, pero yo cuando estuve, ya en el, creo quinto, no

me acuerdo si bien en quinto o en sexto, fue cuando se bajó la primera aula, de la escuela que está allí abajo.

-E. 64 años

Acompañado de este proceso de expansión se inició un proceso de formalización de la educación que se impartía en la primaria. La llegada de maestros a la comunidad fue paulatina y poco constante. La mayoría de los testimonios apuntan a un mal servicio por parte de los maestros que llegaban, debido a que la lejanía de Tlamaya Grande se volvió un obstáculo para que los maestros tuvieran una constancia en la impartición de clases. Los maestros tenían grupos multinivel, atendían distintos grados al mismo tiempo y a alumnos de distintas edades simultáneamente.

La primera escuela según tengo entendido, el primer maestro que llegó a trabajar aquí, era un maestro federal, y por alguna razón estaba muy alejado, el caminaba desde Zacatlán, las ciudades más cercanas eran huauhinango, Zacatlán y villa Juárez, eran las tres opciones, y para llegar allá era caminar 12 horas o más, a Xicotepec era igual como 12 horas, era una comunidad totalmente alejada, caminar 12 horas. Cualquier maestro dice voy a hacer un trámite y me agarro una semana, así va el martes y ya no regresaba, en una de esas se perdió el maestro, dejó de venir, no había ese interés por exigir, o no había cumplimiento por parte del estado, pocos maestros, y alejadas las comunidades. No había ese servicio, no había efectividad en el servicio educativo.

- N. 70 años

A finales de la década de los sesenta comenzó la construcción de la Primaria "Melchor Ocampo", la cual fue construida sobre un terreno ejidal que fue una donación de la comunidad para esos fines. La construcción de las primeras aulas de la primaria fue gestionada por la comunidad, en conjunto con el Municipio y CAFPCE (Comité Administrador Federal para la Construcción de Escuelas), empezando por dos aulas. La gestión funcionó con la aportación del material de construcción por parte del Gobierno Municipal y la mano de obra de la comunidad. Esta mano de obra funcionó a base de faenas, las cuales eran la organización de participaciones para el acarreo del material de

construcción y la construcción de las aulas en sí mismas, además de la cooperación para pagar albañiles.

Este hecho marcó de manera significativa la historia de la comunidad, de las 22 entrevistas hechas, en 16 se menciona como un hecho memorable. La forma en la que la población se organizó para trasladar los materiales de construcción de las aulas dejó un recuerdo colectivo que incluso habitantes que no habían nacido durante el suceso, lo recuerdan. Debido a la ubicación de la localidad y la falta de una carretera que permitiera el acceso de camiones o automóviles, los materiales de construcción se tenían que trasladar de manera manual o por medio de animales. A continuación, dos fragmentos de la entrevista al señor “A” y “C” que ilustran de mejor manera este hecho:

M: Okey, muy bien. Y ¿Para la construcción? ¿También lo vieron entre ustedes?

A: Ah no, también, ya la hicieron por parte del gobierno, pero de acarrear el material

M: Ya se encargaban ustedes.

A: Nosotros, este, nos ponían tantos viajes, los que teníamos, yo tenía un par de mulas y nos asignaban este, de a diez viajes, por bestia.

M: ¿Ah sí? y digamos, ¿Aunque no tuviera hijos que tuvieran que ir a la escuela, también tenía que hacer viajes o solamente los que tenían hijos?

A: No, solamente los que teníamos, este, mulas acarreamos el... la arena, porque antes este, no, no había carretera, se acarreamos la arena del río, nomás un viaje echamos, está lejos. Y este, el cemento, también se acarreamos, se acarreamos con las mulas. Y ya de las vigas y todo eso, se encargaba gente que no tenía bestias.

-A, 78 años

M: Claro, claro, muy bien, muy bien. Bueno ahora le voy a preguntar un poco sobre la historia de las escuelas aquí en Tlamaya, ¿Bien? ¿Cuál fue la primera escuela que llegó aquí a Tlamaya?

C: La primera escuela fue, la primaria.

M: La primaria ¿Se acuerda más o menos por qué año fue eso? ¿Sí? ¿En qué año fue?

C: Ah en el año... ya no me acuerdo.

M: Ah ¿no? Bueno pero más o menos...

C: Sólo me acuerdo que teníamos que acarrear el material desde Chicontla

M: Mmmmm

C: A purrón...

M: A ¿sí? ¿a pie?

C: ... las láminas y las vigas

M: Pfff Y ¿cómo cuanto tiempo se tardaron en ...?

C: No, re lejos, son cuatro horas de camino.

M: Uy, y ¿con el peso mucho más, supongo? ¿Cuánto tiempo se tardaron en carrear todo el material?

C: No, tardamos harto, como medio año.

-C, 82 años

La recurrente mención de este hecho ubica de manera muy clara la forma en la que la construcción de las aulas expresa un proceso comunitario sobre la organización escolar. Es decir, se puede observar una involucración directa de la población para promover la llegada de la educación formal a la localidad, cuestión que forma parte medular de las distintas versiones de este proceso al largo de las entrevistas y trabajo de campo. Este hecho tan recordado, incluso por personas que no lo vivieron expresa un arraigo de la educación en la historia y vida de los habitantes de la comunidad.

En estas dos aulas se dieron clases multinivel, y empezaron a egresar las primeras generaciones de estudiantes de primaria con certificado de la SEP. Si bien la formalización de estas escuelas significaba un gran paso para la comunidad, no todos los niños y niñas podían acceder a esta educación, cuestión que se abordará más adelante. Sin embargo, sí mejoró la accesibilidad de la educación formal para la comunidad.

Los niños y niñas que lograban terminar la primaria y podían continuar sus estudios debían trasladarse a localidades que tuvieran una secundaria. Lo cual era un obstáculo para que los niños y niñas pudieran continuar sus estudios, no solo por los largos viajes diarios a los que tenían que enfrentarse diariamente, si no, también por las implicaciones económicas para los padres de familia.

M: Okey, muy bien, Cuando usted fue...acabó la primaria ¿Ya estaba la secundaria aquí, en Tlamaya?

C: No, todavía no.

M: Todavía no había secundaria ¿ A dónde se iba a la secundaria si se quer...?

C: A la secundaria...este, se iban lejos, este, había una hasta Zongozotla.

M: Zongozotla...

C: Otra en... por Zacatlán .

M: Y ¿hasta allá se tenían que ir si querían ir a ...?

C: Sí, hasta allá.

M: Okey, muy bien, y ¿no había camino?

C: No.

M: ¿Pura vereda?

C: Puro camino, nada que carro, ni que nada, ahorita van, se regresarán porque hay carro, pero antes se sufría...

-C, 82 años

Debido a la necesidad de la educación secundaria, la población se organizó para contratar maestros que pudieran seguir el modelo anterior de la escuela primaria antes de que se construyeran las aulas. A finales de la década de los setenta se consiguió que la SEP mandara a un maestro para impartir las clases, y debido a la demanda los padres de familia se organizaron para contratar a uno más. Se ocupaban los espacios del mercado y la presidencia para impartir las clases. Posteriormente se inició con la construcción de la escuela telesecundaria, de igual manera el gobierno estatal proporcionó los materiales y los habitantes debían acarrearlos desde Chicontla, y de

acuerdo con las posibilidades de cada habitante, se acarreaba con animales de carga o por costales, y pagar la mano de obra.

Sin embargo, el proceso para la construcción de la escuela no fue sencillo, la SEP pedía como requisito al menos 15 alumnos, servicio de electricidad y una televisión, además de que al maestro que se mandara se le debía dar asilo, una gratificación y comida diaria. La dinámica de atenciones hacia los profesores funcionaba de manera que cada mes se iba rotando entre familias la responsabilidad de proporcionar las tres comidas al profesor, además de que los padres de familia al mes juntaban una gratificación y conseguían un espacio para que el maestro pudiera vivir.

Las exigencias de organización de la escuela crearon la necesidad de un comité de padre de familia, los cuales se encargarían de ver todos los asuntos relacionados con las escuelas, conformados por presidentes, vocales y tesoreros. Aunque en las entrevistas no existe un consenso general, se expresó que la comunidad tuvo que comprar el terreno donde se construiría la secundaria. Se calcula que fue a mediados de la década de los setenta.

M: Mmmm ya, okey muy bien. Y ¿Cuál fue la siguiente escuela que llegó aquí a Tlamaya?

C: La siguiente escuela fue.... la secundaria.

M: Okey, y esa ¿cómo llegó? ¿cómo fue que...?

C: También tuvieron que acarrear el material desde allá (Chicontla) , y los que teníamos, este, mulas, de ha siete viajes, por, de arena del rio, de faenas.

M: Okey, muy bien, también como con bestias se iban a...

C: Sí, con bestias.

M: Okey, muy bien, y ¿Cómo la construyeron?

C: Pues de mano de obra, se fue, se fueron... nos fuimos cooperando para pagar el albañil.

M: ¿A los albañiles?

C: Sí.

M: Okey, muy bien. Y ¿El gobierno también dió los materiales?

C: Sí, también dio el material, todo el material para construirlo.

-C, 82 años

Al momento de la culminación de la construcción de la escuela secundaria ya se contaban con tres maestros pagados por el Estado y la escuela empezó a recibir a alumnos de las comunidades cercanas como de La Cruz y África. De nuevo se encuentra una mención muy marcada del hecho de haber acarreado los materiales para la construcción de la secundaria desde Chicontla, el cual refuerza la idea de la consolidación de la educación formal como un proceso de organización y llevado a cabo desde la comunidad.

Posterior al proceso de construcción de la secundaria, los entrevistados identifican al kínder como la siguiente escuela que se construyó en la comunidad. Aunque particularmente con el kínder no recuerdan mucha información, se puede identificar que fue a finales de la década de los noventa cuando se empezaron a dar clases de ese nivel por medio de dos maestras que eran enviadas por CONAFE. Al igual que las escuelas anteriores, las instalaciones del kínder comenzaron en el centro de la comunidad.

M: Muy bien, veamos...este ¿Se acuerda cómo eran las instalaciones de la escuela? digamos ¿del kinder?

A: Del kinder sí...

M: ¿Sí?

A:... bueno, de hecho el kinder no tenía como tal un espacio, este, fijo. Este, el, las maestras, bueno yo recuerdo que trabajaban, acá arriba en el centro, este, una maestra trabajaba en la presidencia, y otra maestra trabajaba abajo, en, en los espacios que están mjmmm, y este bueno eso ya fue después de que, de que, o sea cuando yo iba. Después ya el... un presidente donó el espacio y ya se fueron haciendo las escuela, y ya se hizo el preescolar hasta allá abajo, pero ya fue ...

- A, 41 años

No existe un acuerdo con respecto a la adquisición del terreno destinado a la construcción de kínder, sin embargo, el proceso de construcción fue muy similar a la de la construcción de la secundaria. Fue a través de faenas que se organizaron para la construcción, el Estado proveía los insumos y los habitantes la mano de obra.

La llegada del bachiller a la comunidad significó un suceso importante, no solo porque ahora los egresados de secundaria no tendrían que trasladarse a otro municipio o localidad, sino porque ahora la comunidad de Tlamaya Grande podría recibir a estudiantes de otras localidades y facilitar el acceso a la educación media superior.

Los orígenes del bachiller fueron a finales de la década de los noventa, se inició con un modelo de bachillerato de desarrollo comunitario, evolucionó a un modelo de la universidad del desarrollo, el cual contaba con solos dos maestros. La desventaja de este modelo fue que los maestros recibían un sueldo por parte del Municipio y un apoyo quincenal por parte de las cuotas que se cobraban a los padres de familia y al no tener una plaza, no contaban con prestaciones laborales. Los maestros y el comité de padres de familia se organizaron para ir a Puebla a solicitar una clave oficial para el bachillerato y así oficializarlo. Repetidas ocasiones se presentaron para hacer la solicitud y al quinto intentó se les permitió solicitarla.

El principal requisito que pedían era que al menos 25 alumnos se pudieran inscribir, requisito que se cumplía, pues a ese momento contaban con 70 alumnos:

M: ¿y en donde estaban dando las clases si no tenían el espacio del bachiller?

R: pues nos agarró de sorpresa la secretaria porque de inmediato, en menos de dos meses ya nos autorizó la clave oficial de bachilleratos oficiales, y estábamos trabajando en unas instalaciones que nos prestó la junta auxiliar, allí hay un cuarto de usos múltiples, lo dividimos, hicimos secciones y formamos los tres grupos, y los dos profes les daban los tres grados, teníamos setenta alumnos, trabajando, aquí era demasiado grandes, en ese entonces cuando yo era director era una

comunidad estudiantil un poquito grande, entonces con dos maestros, pues no las veíamos un poquito difícil.

-R. 46 años

La construcción del bachillerato fue gestionada a través de las autoridades municipales, una administración adquirió el terreno al lado de la telesecundaria y la siguiente contrató a una empresa para la construcción de las primera dos aulas.

Es importante resaltar el papel del Estado dentro de este proceso, cuestión que se abordará a detalle más adelante, pero que se puede observar y apuntalar desde esta perspectiva histórica. El Estado forma parte medular de la consolidación de la educación en la comunidad, es a través de este que se pueden gestionar las formas legítimas en las que se formaliza la educación. Es decir, es el Estado a través de sus distintas dependencias el que permite que exista una matrícula para las escuelas y por ende los recursos para la construcción y la subsistencia de estas. Si bien la organización de los habitantes juega un papel de impulso e interés, la educación en Tlamaya Grande no tendría la validez que permite la oficialización de las escuelas en la comunidad.

El proceso de formalización de la educación en Tlamaya Grande es un proceso a que simple vista podría parecer que sale de la norma. Considerando que al 2020 la comunidad albergaba 1033 habitantes, de los cuales el 63% se encontraba en edad escolar, y que en términos comparativos con otras localidades del municipio o del Estado que tiene mayor población en edad escolar, Tlamaya Grande sale de la norma al tener los grados completos de preescolar hasta bachillerato. Esta característica de la localidad es un claro rasgo de la importancia que sus habitantes le han otorgado a la educación. Como se pudo observar en los relatos de los habitantes el proceso de formalización no solo ha impactado a los estudiantes de los distintos grados, ha impactado en todas las dinámicas de la comunidad.

### 5.3 La Reproducción

Como se menciona anteriormente la reproducción encuentra en la educación la forma legítima de preservación de un orden específico. El caso de Tlamaya Grande no es la

excepción, a lo largo de las entrevistas y el trabajo de campo se pudieron identificar las formas en las que este proceso se materializa y observa de manera clara. Parte de este trabajo es encontrar las expresiones del proceso de reproducción en la realidad de Tlamaya Grande, a continuación, se analizarán estas expresiones de forma que se pueda contrastar la realidad con la teoría y conceptos elegidos, resaltando las concordancias y diferencias entre sí.

### 5.3.1 Espacio y Origen Social como elemento de reproducción de la educación

Podemos ubicar a Tlamaya Grande como una localidad rural, por sus condiciones geográficas y la estructura social anteriormente señalada. El espacio social en el que lo habitantes de la comunidad se ubican, los condiciona con ciertas características que son propias de su contexto. Tomando en cuenta esto. Estas condicionantes se pueden observar dentro del análisis que aquí se ofrece con respecto a la entrevistas y trabajo de campo realizado.

Como primer punto de partida y con respecto a la historia de las escuelas en Tlamaya Grande podemos ubicar temporalmente que Tlamaya Grande al ser una localidad rural, tuvo un proceso condicionado por las iniciativas de la propia comunidad para la promoción del acceso a la educación formal. Este proceso expresa las dificultades a las que la población se enfrentó para poder ampliar la oferta educativa en la comunidad. Don B. ilustra de manera más clara una de las tanta condicionantes del contexto rural sobre la educación:

Yo si quería estudiar, tanto que yo fui invitado a hacer la secundaria por un párroco que también fue mi padrino de confirmación, en el seminario o en la “escuela de la iglesia” en Puebla, el problema fue que mi mama nunca nos dio permiso de que saliéramos del pueblo este fue uno de los motivos por el cual no estudie la secundaria. A mi hermana la mandaron a estudiar la primaria a “Bienvenido” tiempo después se construyó una primaria aquí, y la termine acá siendo de las primerias generaciones de esta localidad.

– B, 77 años.

Estas palabras logran ilustrar las limitaciones que el espacio social y por tanto las estructuras en las que está inserta. Las condiciones de su espacio social mayormente centrado en la agricultura crearon un choque sobre la valorización de las actividades cotidianas en sí mismas. Así mismo se puede entender que en su edad escolar, el acceso a la educación era escasa a punto de que su única forma de continuar con su educación secundaria sería migrando hacia la ciudad.

Tlamaya Grande al ser una localidad rural y alejada de la ciudad se convierte en la periferia de la cultura o en palabras de Bourdieu y Passeron (2009) la periferia de la cultura escolar. Las condiciones materiales y de recursos representaron para las generaciones mayores que aún pueden dar testimonio, un obstáculo para continuar sus estudios, cuestión que se desprende de los limitados recursos necesarios para formalización de la educación.

M: ¿y por qué dejó de ir a la escuela?

S: porque ya no había maestros acá para enseñar más, y ya no pude salir a la ciudad, los maestros solo enseñaban hasta tercero de primaria no era una escuela completa, ya hasta después se pusieron maestros que venían por parte del estado, y ya enseñaban la primaria completa solo la secundaria, luego el bachiller

-S. 79 años

Actualmente, aún cuando Tlamaya Grande tiene escuelas desde el preescolar hasta el bachillerato persisten las limitaciones de acceso a la educación. Lo más común en los egresados del bachiller es que ahí acaben sus trayectorias escolares. Las familias que tienen la posibilidad de que sus hijos puedan continuar en la universidad algún grado posterior al bachiller, deben hacer una inversión económica significativa para poder mantener a sus hijos o hijas en otro municipio o estado de la república.

Y mi otro hijo también está allá, el tercero sale de allá y me dice “papa quiero estudiar” y yo le dije ¡sí! usted sabe, “hasta mi sangre les doy si quieren estudiar”, quiso estudiar para veterinario, fue a preguntar a la UNAM, pero él era de las personas que siempre quería dejar para el último, si se da cuenta en todas las universidades primero son los allegados a las autoridades y son los primeros

lugares a un que sean una bola de tontos la verdad, entonces no pudo entrar a la UNAM, no pudo entrar al BUAP, entonces se abrió una escuela de veterinaria acá, y le dije vete aquí, pero era particular, pero me salía el semestre en casi setenta mil pesos...

-B. 77 años

A... asistí a la Universidad Interserrana de Ahauacatlan. Eh, la verdad... Como le comentaba que somos de escasos recursos o bueno, mi familia siempre ha sido de escasos recursos, entonces prácticamente yo tener esta oportunidad de estudiar no, o sea, de decir, sabes que te vas a ir y te vas a te van a dar 1000 pesos a la semana (al mes) y te lo vas a gastar así, no era de que pues gracias a Dios con lo pudieron... eran 1000 pesos al mes que me daban mis papás y yo tenía que trabajar en la universidad, entré allá, eh, me daban la oportunidad de entrar en la... en la, en la tecnológico de huauchinango, porque llevaba yo un buen promedio, se iba yo con un buen promedio. 9.3 me parece

- T, 29 años

Los testimonios anteriores son prueba de que la ubicación geográfica en la que se encuentran los habitantes de Tlamaya Grande es un limitante para que puedan tener un éxito escolar. Y aunque a simple vista esta cuestión podría parecer obvia, es necesario visibilizar estas experiencias para dar cuenta de los obstáculos a los que se enfrentan los alumnos de contextos rurales.

### 5.3.2 Éxito Escolar: la acumulación de años de escolaridad

El éxito escolar de los niños de Tlamaya Grande dependió y depende de sus posición dentro de la propia estructura de la comunidad. Esto aunado a la expansión de la oferta educativa en la comunidad moldearon un sistema de acceso a la educación. Como se menciona anteriormente, el acceso a la educación es un factor que deviene de muchas aristas, en el caso de Tlamaya Grande, conforme la historia avanzó el acceso a la educación fue cada vez más alcanzable conforme las escuelas se establecieron. Sin embargo, persisten factores que no permiten un acceso a la educación de manera equitativa.

La población adulta mayor que formaron parte de las entrevistas identifican que su capacidad económica funcionó y funciona como un determinante para conseguir acumular años de escolaridad. Se puede observar que la clase como lo denominaría Weber (2002) define una posición dentro de su estructura económica, la cual en este caso sería el casiquismo anterior a los que ahora se conoce de Tlamaya Grande.

M: ¿Todos los niños de la comunidad asistían a la escuela, en ese tiempo?

C: ¿Cómo?

M: Todos los niños de la comunidad asistían a la escuela en ese tiempo o había...

C: No, los más pobrecitos no querían ir o por falta de recurso..

M: Claro, digamos ¿Qué se necesitaba para ir a la escuela?

C: Pues se necesitaba sus, este, sus útiles y todo. Si el papá no tenía, pues no, no.

M: Mmmm, mjmmm ¿Se pagaban cuotas, se pagaban este ? ¿Sí?

C: Sí, se pagaban cooperaciones entonces.

M: Mmmm ya, si no pagaban las cooperaciones, el niño no podía...

-C. 82 años

La clase funciona como un primer diferenciador para el acceso a la educación y la acumulación de años de escolaridad, como primer filtro existen los que pueden costear los gastos que implica el mandar a un hijo a la escuela. Empero el poder asistir a clases no asegura necesariamente un éxito escolar.

M: Okey, muy bien. Y ¿Quién lo mandaba a la escuela a usted?

C: Mis padres.

M: Sus padres... ¿Y por qué cree que lo mandaban?

C: Pues a que saliera yo adelante, pero ya no aguantaron a darme estudio más alto.

M: Okey, muy bien. Y ¿Por qué dejó de ir a la escuela?

C: Porque ya no hubo recurso.

-C. 82 años

M: Oh ya, bien... este.. ¿Por qué no fue? ¿Cuáles fueron las razones por las cuales no... no pudo ir a la escuela?

T: Por... por... necesidades de no tener este.. ahora sí falta de dinero...

M: Okey, muy ¿ Y que pansa... qué pensaban sus papás de la escuela?

T: Pues mi papá cuando le decía yo que me mandara a la escuela...

M: Mjm

T: ... que quería ir a la escuela me decía: Yo.. el no estudió, no tiene dinero para.. para este mandarnos.

M: Mjm

T: Y por eso no.... No me quiso mandar

-T.41 años

El éxito escolar como en este texto se ha tratado no solo es dimensionado como las capacidades para asimilar la cultura escolar, aprehenderla y reproducirla, sino también como la capacidad de acumular años de escolaridad, ideas que no se separan y deben ser entendida como un conjunto. Basandonos en esta idea podemos observar y entender que tanto la clase, como la pertenencia a un grupo o las herramientas sociales y culturales que poseen los alumnos son componentes que pueden delimitar el éxito escolar de los habitantes de Tlamaya Grande. A proposito de esta idea, Don R. presenta una idea muy importante para entender dicha estructura.

M: ¿Me hablaba de los caciques?, ¿Cómo funcionaba eso de los caciques?

R: pues aquí los caciques no eran que fueran los ricos y poderosos, si no que eran personas líderes, eran personas que si tenían grandes extensiones de tierra, movían a los campesinos, pero no explotándolos, si no dándoles también oportunidad de crecimiento, dándoles oportunidad de que también la oportunidad de producir, ayudaban al ciervo o al cacique, pero también el cacique, les brindaba esas oportunidades de crecimiento, entonces de esa manera a la par fueron creciendo todos los campesinos, hasta que todos tuvieron buenas oportunidades, y crecer en el pueblo.

-R, 44 años

Si bien en Tlamaya Grande ya no hay caciques tradicionales, se puede inferir que aún conserva ciertos razgos de esta estructura. El trabajo de campo realizado pudo identificar que existe una gran diferencia de recursos entre familias. Expresiones como la

cantidad de propiedades, extensiones de tierras o incluso los materiales de construcción de las casas denotan los restos de esta estructura social económica. Dicho esto, ¿podemos hablar sobre la clase, los partidos y situación estamental aplicados a la realidad de Tlamaya Grande?

Si bien el objetivo de esta investigación no es responder concretamente a esta pregunta, y apoyandonos de la experiencia del investigador, podemos apuntar a que sí es posible hablar de la clase como la acumulación de capital económico por parte de la familia de quienes fueron caciques o allegados, del partido como una serie de influencias dentro de la comunidad como vestigios del modelo casiquil. Si bien no se puede traspolar de manera adecuada la situación estamental, sí podemos hablar de un conjunto de herramientas y condiciones que permiten que algunas familias puedan ofrecer mayores oportunidades de acumular años escolaridad o un mayor éxito escolar ligados a una posición de cacique o ciervo<sup>6</sup>.

### 5.3.3 Herencia profesional

En primera instancia y virando hacia el proceso histórico de la educación formal en la Tlamaya Grande se puede inferir que incrementar el número de grados en la comunidad, el número de alumnos y egresados de cada grado aumentaría. La capacidad de los padres de familia de crear una herencia profesional aumentó de manera proporcional al aumento de escuelas en la comunidad.

Esta idea no supone que el aumento del acceso a la educación haya generado una generación de profesionistas de manera inmediata. Como se ha expuesto, las primeras generaciones de estudiantes se enfrentaban a dificultades muy fuertes que en la mayoría de los casos no les permitieron terminar la educación básica. Por otro lado, este aumento de los grados y escuelas sí permitió un cambio paulatino de avance de alumnos con mayor acumulación de años de escolaridad.

---

<sup>6</sup> “...el caciquismo se refiere al dominio político de un individuo o de una camarilla pequeña sobre una comunidad y al control de recursos (económicos y políticos) a los cuales esa comunidad no tiene libre acceso.” Pansters (2008), por lo que se puede identificar la posición de los sujetos dentro de los vestigios de este dominio.

Los habitantes de Tlamaya Grande en repetidas ocasiones refieren a la educación como un tipo de herencia, al cual les permitirá a sus hijos enfrentar el futuro con más herramientas.

M: ¿y porque cree que es importante que sus hijos sigan estudiando?

R: a pues al menos para mí, y para su madre, es sumamente importante porque el estudio es una herramienta para la vida es una base principal para su progreso, y se puedan defender en la vida por que actualmente se van acabado las famosas herencias, el terreno se va haciendo cada vez, generación tras generación más pequeñas, entonces el día de mañana yo no les ofrezco tierras ni dinero, pero si les estoy ofreciendo una educación, que el día de mañana va a ser el sustento y el respaldo de su nueva familia.

-R, 44 años

Se estima que las generaciones de hace 30 años tuvieron una posibilidad más aproximada a tener una carrera universitaria. Estas posibilidades que claro van acompañadas de las características de clase, género y su posición dentro de la estructura interna de la comunidad, permitieron casos de habitantes que pudieron tener un título universitario. Hace 50 años era muy difícil pensar que algún alumno de primaria pudiera alcanzar un título universitario en esas condiciones. En este caso podemos hablar de algunos casos de herencia profesional, de modo que las familias con al poder económico suficiente pudieron invertir en la educación de sus hijos al punto de permitirles llegar a ser profesionistas.

M: Okey, muy bien. Y ¿Usted qué cree que fue cambiando conforme fueron llegando las escuelas? por ejemplo ¿Cómo estaba primero la comunidad? cuando llegó la primaria, después la secundaria, y después... ¿Qué? ¿Qué cambios hubieron?

G: Pues... Ajá, sí, ha habido cambios y se ha notado, por ejemplo actualmente hay mucho profesionista aquí en la comunidad.

M: Mjm

G: Sí, hay este pues enfermeras, hay, este, maestros, hay muchos maestros que son de aquí, no ejercen aquí, pero, este, están ejerciendo ya como maestros, hay

este arquitectos, hay este médicos, entonces eso es lo que ha cambiado la comunidad, que , que la gente se ha preparado, los jóvenes se han preparado, y quien no pues por lo menos tiene hasta su bachiller, que es lo básico actualmentes ¿no? entonces sí, si ha habido un... una evolución en cuanto a eso, ya hasta los trabajos ahora son diferentes.

-G, 51 años

Actualmente los habitantes reconocen un desarrollo de la comunidad que parte de la oferta educativa, en estos términos es mejor que existan maestros que son la comunidad y que no tengan que viajar o abandonar sus lugares de origen para ejercer, o enfermeras que son propias de la comunidad y las distancias no sean un obstáculo para sus actividades.

Así mismo se identificó un proceso de transición entre los intereses de los jóvenes en cuestiones laborales. Al hacer una revisión sobre las formas en la que la comunidad cambió con respecto al aumento de escuelas, resaltó un proceso de transición de las expectativas con respecto sus intereses laborales. Si bien no podríamos hacer la aseveración de que es una transición uniforme, la experiencia en campo da para poder identificar que este cambio va desde las generaciones de niños hasta las generaciones adultas, aunque con sus excepciones.

M: ¿En qué ha cambiado? digamos, lo de los trabajos.

G: Eh.. en el aspecto..de.. del campo, o sea, eso se ha perdido, precisamente, porque ahora los jóvenes ya tiene una preparación, ya no les gusta el campo, y salen, entonces, ya el campo ahorita lo atiende gente adulta, eso es... es lo que nosotros hemos comentado siempre ¿sí? Ya cuando esta gente no atiende el campo, pues quien sabe que va a pasar, precisamente por eso ¿no? son los cambios que se han visto aquí, aquí en la .. la comunidad.

-G, 51 años

Existe una tendencia muy marcada del abandono del campo. Se puede observar que en la mayoría de los casos existe una relación entre los habitantes que tienen una

mayor cantidad de acumulación de años de escolaridad con un menor interés de trabajo en el campo. En la experiencia de trabajo de campo y con relación a los niños que asisten a la escuela es posible identificar que la educación que reciben no propiamente mantiene una relación con las dinámicas del trabajo de campo. Con respecto a esto un profesor, el señor I. expresa algunas ideas.

...no se exige que el niño conozca su comunidad, que sepa... se hace a la ligera, pero el niño al estudiar poco a poco se va alejando de su contexto, se va desligando de la naturaleza, desconociendo, dejando de conocer flora y fauna que nos rodea, y toda una cultura, comunicar una cultura ancestral que poco a poco la vamos revirando, y veo a los jóvenes que se van inclinando mucho por la modernidad, no hay interés en conocer el contexto inmediato natural pero si hay interés por conocer lo de otros países, movimientos culturales de otros países, lo vemos en la música, no digo que sea malo, al fin de cuentas es una manera de hacer poesía, no, el rap, es uno donde escribe uno hablando, versear y hablar.

-I. 57 años

Actualmente es un hecho que las actividades del campo en la localidad están en declive, si bien no hay datos duros actualizados específicos de Tlamaya Grande, la percepción de la población reconoce que en el pasado la agricultura era el principal pilar económico de la comunidad. Los cultivos de café en el pasado representaban la principal fuente de ingreso, a finales de la década de los 70 (que curiosamente casi coincide con el inicio de los procesos de consolidación de las escuelas en la comunidad) fue que debido a las heladas, a la caída de los precios y la falta de subsidios, hicieron que la producción cayera.

En este sentido se pueden apuntar a tres razones principales de migración, la principal de jóvenes que cruzan la frontera a EE UU en busca de mejores oportunidades de trabajo, que supone un menor número de trabajadores del campo, que en conjunto con el desgaste de la tierra han disminuido estas actividades. Estos dos fenómenos pueden explicar la caída de las actividades de agricultura en la comunidad

La segunda de jóvenes que buscan seguir sus estudios y migran a otras localidades o municipios; y la migración en busca de trabajo. La migración busca de trabajo fue un fenómeno muy mencionado en las entrevistas. Como se señala anteriormente, Tlamaya Grande está pasando por un proceso de aumentar las capacidades de dotar de herencia profesional, lo cual a simple vista podría parecer beneficioso para la propia localidad. No obstante, es necesario considerar los demás factores que genera este proceso.

Tomando en consideración los planteamientos de Weber (2002) y el contexto de la educación rural en México es posible equiparar el proceso de la credencialización con respecto a los cambios que ocasionó el aumento del acceso a la educación en Tlamaya Grande. El cambio del trabajo del campo, por otro tipo de trabajos, los cuales en su mayoría exigen una mayor cantidad de años de escolarización, en conjunto con el sistema de certificados, crearon en Tlamaya Grande una contradicción dentro de las dinámicas internas de la comunidad. Los habitantes de Tlamaya Grande reconocen que el mercado laboral ha cambiado y que la exigencia de certificados es cada vez mayor.

M: Okey, muy bien... perfecto.... ¿Considera que la escuela juega un papel importante en la comunidad?

A: Claro.

M: ¿En cuál? ¿Qué papel?

A: Pues es, es, lo mismo, por ejemplo ahorita siento que en... que en la vida actual , ya no como cualquier, como antes que te daban un trabajo sino tenías estudio. Ahorita ya, en cualquier trabajo, mínimo bachiller, ya, o sea para conseguir un trabajo, o mínimo secundaria, pero siento que ya es más indispensable tener este... estudio para encontrar un trabajo.

-A., 41 años

Este fenómeno del cambio de los intereses y de las expectativas entre la relación de la educación y el mercado laboral son uno de los hallazgos más interesantes de esta

investigación. Por un lado, el proceso de consolidación de la educación formal en Tlamaya Grande creó una plataforma de acceso a la educación que amplió (para algunos habitantes) la capacidad de que los niños y jóvenes pudieran estudiar, al mismo tiempo este proceso permitió que los estudiantes pudieran ampliar su herencia profesional, acumulando años de escolaridad. Por otro lado, las dinámicas económicas y del mercado laboral fueron cambiando en función de un sistema de certificados.

Estas dos condiciones en conjunto crearon un modelo de la educación en Tlamaya Grande sobre la idea de la migración. En primera sobre la migración para la continuación de los estudios, en segunda para la migración en búsqueda de un “mejor” trabajo. A simple vista se puede identificar que la principal actividad económica de Tlamaya Grande es la agricultura, seguida del comercio y las actividades pecuarias. Tlamaya Grande no tiene las condiciones necesarias para poder dar trabajo a todos los egresados de una universidad o de alguna carrera técnica, por lo que la población con un título universitario tiende a migrar hacia otros estados de la república o hacia otros centros urbanos en busca de trabajo que les permita ejercer.

¿Por qué cree que es importante que su hija vaya a la escuela? Digamos, a la secundaria

E: Pues... es importante pa' que tenga una profesión y pues para que cuando ella llegue a grande, y ejemplo, tenga a su familia, pues, tenga con que sostener su familia, porque le digo que si es importante, porque sino pues, si se las ve uno más duras.

M: Mjm. Y es.. digamos ¿es fácil encontrar trabajao aquí en Tlamaya si tiene profesión? O ten.... O tener profesión...

E: Pues...casi que tiene profesión pues casi sería la ciudad, porque aquí en Tlamaya, pues los maestros se puede decir que están contados y ya están ahí, y es este.... como le diré... es difícil que dejan su trabajo y que ya se vayan... pues no, no es tan fácil.

M: Entonces si...

E: Y de hecho igual hasta trabajo para uno, es bien difícil encontrar aquí, cada que tiene que ver casi que como le hace. De hecho yo aquí pues vendo tortillas, es poca la que se vende pero pues ya lo que salga es bueno.

-M, 58 años

...nos damos cuenta que se tiene que salir de su contexto la persona, aquí no podemos emplear a un ingeniero civil, a un arquitecto, a un contador, han tenido que ir saliendo, ha habido mucho docente, maestros que no pueden trabajar, son muchos maestros de primaria, secundaria, otros mas de bachillerato, y quieren hacer carrera y están trabajando fuera, hay algunos doctores, pocos! Algunos que han estudiado estomatología, uno o dos dentistas que hay andan trabajando, de medicina también hay otros que están trabajando pero en la ciudad, entonces, si ha sido buena esa parte, yo podría hasta la fecha, decir que si ha tenido que ver, porque si ha tenido que ver...

...las desventajas son que al estudiar tienes que abandonar tu pueblo, es difícil que alguien estudie y permanezca aquí, aunque es muy saludable permanecer aquí, ¡tenemos todo! aquí podemos cultivar nuestros propios alimentos y sobrevivir perfectamente, nos hemos convertido, se ha abandonado esa parte, para mí la educación, los planes y los programas, los temarios la curricular y todas las materias, en todos los albergues, han carecido de ese impulso promover el conocimiento del contexto.

-I. 57 años

Si bien existen algunos profesionistas que regresan a Tlamaya Grande, el común de los egresados es el de migrar. Esto ha ocasionado un proceso de abandono del campo; en su mayoría son las personas adultas mayores y los adultos quienes aun se dedican a estas actividades. Conforme a estas ideas es necesario también considerar las condiciones en las que se encuentran los habitantes de Tlamaya Grande, la poca rentabilidad del trabajo del campo, la migración hacia EEUU y la migración de jóvenes han creado una crisis laboral y poblacional en la comunidad.

#### 5.3.4 El fin de la educación: estatus, enclasmiento y mercado laboral

Para poder indagar en cuál era el fin de los intereses de crear y perpetuar un sistema educativo en Tlamaya Grande, se cuestionó sobre las razones por las cuales era necesario e importante que los niños, niñas y jóvenes pudieran asistir a la escuela. Este cuestionamiento arrojó diversas respuestas, de diversas formas, aunque es necesario apuntar a que la mayoría de las respuestas expresaron matices cercanos a un deseo de estatus y de enclasmiento. Estas conclusiones no suponen que sean las únicas motivaciones de los padres para mandar a sus hijos a la escuela, sin embargo, sí es un rasgo muy marcado. Tomando en cuenta el esquema moderno de la educación es factible pensar en que Tlamaya Grande pueda seguir el mismo modelo de pensamiento sobre los fines de la educación. Pensando en que es posible intercambiar una herencia e inversión en la acumulación de años de escolaridad por herramientas (capitales) por beneficios económicos a través de un trabajo o el *estatus* adquirido.

M: Okey, muy bien, Y ¿Por qué cree que es importante que su nieta o que sus hijos fueran a la escuela?

D: Porque queremos que sean otros, que no sean, como dicen, como nosotros, sí, porque queremos que sepan ellos leer, y que ya mañana tengan un trabajo, sigan estudiando, y pues sí, la verdad que tiene que ser, tienen que ser otras personas.

- D, 64 años

M: Okey, muy bien, y .. ¿ por qué cree que es importante que vay... que Dilan vaya a la escuela?

A: Pues, para mí es importante porque quiero que sea, este, alguien mejor, que estudie, que vaya, este, que aprenda, lo que nosotros no, no pudimos, es lo que noso... bueno es lo que yo quiero que él este así.

- A. 38 años

M: Okey, muy bien. ¿ Y quién lo mandaba a la escuela?

A: Mi papá

M: ¿Su papá? ¿ Y por qué cree que lo mandaba?

A: Porque querían que uno, yo, yo aprendiera, yo y sí, yo sí, sí aprendí.

M: ¿Sí?, y ¿Por qué cree que para él le parecía importante que aprendiera usted?

A: Pues porque mis padres, ellos no estudiaron, no sabían leer, y este, y por eso, lo mandaban a uno a la escuela, para que uno no fuera igual que ellos (Risas).

-A, 78 años

Los fragmentos que aquí se exponen son algunas de las tantas referencias que se mencionan a la educación como una forma de diferenciación. Esta diferenciación es visible al hablar de “los que fueron a la escuela” y “los que no fueron a las escuela”. Esta visión de la educación en la comunidad y tiene diferentes matices con respecto a la cantidad de años de escolarización que cada habitante ha podido acumular, es decir, existe una diferenciación entre quienes no fueron a la escuela, entre quienes fueron a la primaria o acabaron una carrera universitaria. Si bien esta diferenciación no es palpable o evidente al observar las dinámicas cotidianas de la comunidad, existen espacios y discursos que la hacen visible.

Esta diferenciación es lo que podemos llamar el *estatus*, la acumulación de años de escolarización crean un esquema de diferenciación que les atribuyen cualidades como: “los que saben”, “los que no son como nosotros”, “los que son mejores”, y demás etiquetas que sitúan a las personas con mayor escolaridad en una mejor posición dentro de la estructura social de la comunidad.

Esta ideario sobre la acumulación de años de escolaridad en pro de un estatus se ve acompañado de la idea de enclavamiento. Esta idea es más clara cuando se cuestiona sobre las razones por las cuales es necesario que los niños, niñas y jóvenes asistan a la escuela y puedan acumular la mayor cantidad de años de escolaridad posibles.

M: Y ¿por qué cree que es importante que sus hijos vayan a la escuela?

E: Porque... es necesario para poder trabajar por ejemplo, ellos aprenden y si siguen estudiando, pues tienen una capacidad más grande para poder sobrevivir, porque ya ve que antes aquí no más se vivía del campo, del café, y de... ahora si de sembradíos como es el frijol, maíz y .. otras cosas, pero de ahí , pues, ahora si

que diga que va a encontrar un trabajo aquí, pues no, y ya estudiando pues ya emigran, van a la ciudad, eso a trabajar...

M: Okey, muy bien. Y ¿Considera que la escuela juega un papel importante en la comunidad?

E: Claro que sí, es muy importante porque la escuela, sin la escuela no pueden aprender nuestros hijos, y nuestros hijos necesitan, este, ahora sí que estudien y que sí, esté, salgan adelante.

- E. 64 años

M: ¿Y porque cree que era importante para su mamá que estudiara?

MV: Ahora, yo digo que para que yo no sufriera ahora, yo lo veo con mis hijos, los mando a la escuela para que no sufran como yo sufrí, trabajando, pero yo no pude por esa razón.

-MV. 40 años

M: Y ¿por qué cree que es importante que sus hijos vayan a la escuela?

G: Pues porque, pues yo quiero que... que sean alguien en la vida, que no anden sufriendo, que... bueno que no dependan así de que, de que no tienen dinero así, sino que tengan un estudio y que estén ganando, este, quincenalmente, que sea su quincena, y este, porque a mí me hubiera gustado estudiar para estar así ... (no se distingue lo que dice)... y pues o así siempre les hemos inculcado desde chiquitos que hay que seguir estudiando, que tienen que sacar una carrera, para que después puedan trabajar y este, ósea no, este este.. padeciendo así de que.. no tengo dinero y así

-G. 48 años

Estos fragmentos de las entrevistas permiten un panorama general sobre las expectativas que los habitantes adultos de Tlamaya Grande tienen con respecto a la educación de niños, niñas y jóvenes. Uno de los principales objetivos de la acumulación de años de escolaridad es el de conseguir un trabajo que permita una mayor nivel adquisitivo o una mayor remuneración a las que podrían ofrecer el mercado u oportunidades laborales de las comunidad, esto con un proceso de migración implícito. Parte de esta idea sobre la educación mantiene un proceso de migración, lo cual dentro

de la expectativa del enclasmiento implica un cambio de estilo de vida. Cuestión que se abordara un poco más adelante, pero que vale la pena no perderlo de vista.

Las oportunidades de enclasmiento en la comunidad dependen de la cantidad de recursos que las familias pueden invertir en la acumulación de años de escolaridad y con esto la acumulación de un título, que a largo plazo les permita la posibilidad de migrar y encontrar un trabajo, que por las entrevistas podemos llamar formal y por tanto una estabilidad económica. Estas expectativas pueden ser contrastadas con el plantamiento de Weber (2002) sobre el cambio de los título nobilairios hacia el mercado de licencias. Haciendo la analogía podemos hablar sobre un proceso de cambio hacia el mercado de credenciales, pero, ¿estas expectativas son cumplidas?

Dentro de las entrevistas se pudieron identificar algunos testimonio sobre la experiecnia de padre de familia y habitantes que lograron obtener un título universitario. Estos testimonios tienen un espectro de cumplimiento de las expectativas sobre la acumulación de años de escolaridad, en algunos casos el título univeristario sí permitió que pudieran encontrar un trabajo.

Y mi otro hijo también esta haya, el tercero sale de haya y me dice “papa quiero estudiar” y yo le dije ¡si! usted sabe, “hasta mi sangre les doy si quieren estudiar”, quiso estudiar para veterinario, fue a preguntar a la UNAM, pero él era de las personas que siempre quería dejar para el ultimo, si se da cuenta en todas las universidades primero son los allegados a las autoridades y son los primeros lugares a un que sean una bola de tontos la verdad, entonces no pudo entrar a la UNAM, no pudo entrar al BUAP, entonces se abrió una escuela de veterinaria acá, y le dije vete aquí, pero era particular, pero me salía el semestre en casi setenta mil pesos, pero entrando, entrando le hecho ganas y el primer mes pague tres mil quinientos de mensualidad, más tres mil quinientos del semestre, en el primer mes se dieron cuenta que si le estaba echando ganas, y entonces él se ganó media beca, y tenía que pagar renta, tenía que pagar sus gastos, y ahí desde el primer mes es meterte a servicio, tres días en las aulas y dos días en el rancho, él ya había aprendido a inyectar sueros, vacunas, y a detectar enfermedades en los animales. Estudio la universidad ahí y se fue hacer su servicio al clarito, un rancho

experimental de la UNAM, pero haya también pagaba yo, dos mil quinientos por hacer su servicio, y trabajaba como vaquero, más de un año estuvo haya, estuvo más de un año. Y luego hizo su tesis, otros seis meses, la hizo sobre la garrapata, y se codeo con unos investigadores de la UNAM. Luego lo llevaban como oyente a convenciones y fue a conocer al mero gerente de Bayern de Alemania. Después cuando estaba terminado su curso entre el trece o catorce de diciembre, vio una convocatoria de aquí de Zacatlán que se solicitaba un médico veterinario para supervisar un rastro, y metió su curricular por internet, y que le dicen que se en presentar, ya vino a la entrevista, ya vieron su experiencia, porque el cuándo había estado estudiando había estado en el rastro, cada ocho días, y el medico que les daba esa clase era uno que había estado en COFEPRIS, y eso fue lo que le valió, para que le dieran el trabajo en Zacatlán.

-B. 58 años

T: ...entonces decidí venirme para acá, y como le digo, ya detalles, me faltó entregar el último reporte y todavía me lo pedían y la verdad pues ya no lo entregue porque ya no hice la practica ¿no?

M: Claro

T: Entonces prácticamente era incompleto y fue que no me lo aprobaron entonces de ahí, pues yo, decidí este terminar este la... pues ahí culminar...

-T. 29 años

M: Okey, muchas gracias. Disculpe, este ¿usted fue a la escuela?

G: Sí.

M: ¿Sí? ¿Hasta qué grado llegó?

G: Aquí en la comunidad, hasta secundaria.

M: Ajá. ¿y...?

G: Y ya, este, posteriormente, se tuvo que salir de aquí para, para poder, este, prepararse, en algo.

M: Okey, muy bien. ¿A qué comunidad fue? o ¿qué? ¿a Zacatlán?

G: Zacatlán.

M: Zacatlán...

G: Zacatlán y, finalmente, este, a Ciudad Madero, Tamaulipas, ahí empecé.

M: Ah ya ¿Ahí estudió, su...este...licenciatura?

G: Licenciatura.

M: Okey, muy bien. ¿En qué qué licenciatura fue la que estudió?

G: En educación media.

M: Okey, muy bien.

G: En el área de.. de español.

M: Y actualmente usted, es, este maestro ¿verdad?

G: Emm...sí.

M:Okey. ¿En qué grado?

G: Ahorita estoy en segundo grado del nivel básico, primaria.

- G. 51 años

Estos son algunos testimonios que refieren a las trayectorias escolares en educación superior. Si bien no es posible referir a una generalidad sobre las líneas de seguimiento profesional de los habitantes de Tlamaya Grande, es posible vislumbrar que el mercado laboral no en todos los casos permite que estos egresado puedan ejercer sus carreras.

#### 5.4 Hegemonía

Parte medular de esta investigación gira entorno al concepto de “hegemonía”, el cual nos permitirá ubicar a los distintos actores en los procesos históricos y actuales sobre la educación formal en Tlamaya Grande. Es importante resaltar que durante el proceso de investigación se identificó a este concepto como uno de los más adecuados para la lectura de la realidad de Tlamaya Grande. Este permite ordenar a distintos niveles la estructura que mantiene la comunidad con respecto a la historia de sus escuelas, su visión actual de la misma e incluso la visión a futuro a la que de manera colectiva aspiran.

Como parte de los hallazgos de esta investigación se plantea que Tlamaya Grande pasó por un proceso de cambio hegemónico sobre la educación. Si bien no es el objetivo central aquí planteado es posible a través de los testimonios y el trabajo de campo, identificar que hubo una transición sobre la idea del *deber ser* con respecto de la educación formal. Este punto puede ser tomado también como un pendiente muy

interesante sobre el concepto de hegemonía aplicado a los fenómenos educativos, y aunque en este momento se darán algunas ideas sobre el tema, sería necesario hacer más trabajo de investigación para solidificar estos planteamientos.

La mayoría de los testimonios con respecto a la historia de las escuelas en la comunidad apuntan a un proceso de disputa de hegemonías, cambiando la forma en la que la vida debe ser vivida o en otras palabras, el cambio del estilo de vida en la comunidad. Aunque de manera compleja este pudiera ser el fenómeno global de la introducción de la educación formal como principal mecanismo de reproducción social, en Tlamaya Grande se puede identificar de manera clara con organización para poder tener una primaria, o el hecho de que los habitantes más jóvenes pudieran aprender leer y escribir.

...la mayoría de la gente se interesaba muy poco por mandar a sus hijos a la escuela, es mas a la gente le interesaba poco la educación, las personas con criterios más amplios, son los que se interesaban por la educación y mi padre fue uno de ellos, él era un agricultor que sembraba maíz, café, y se dedicó también a la ganadería, y siempre quiso que sus hijos fueran profesionistas, pero por cosas de la vida, no fue posible darle a todos mis hermanos, los cuales éramos doce.

– B, 77 años.

El interés de la educación en la comunidad significó un cambio de pensamiento, sobre el *deber ser*. Se identifica una diferenciación entre las personas que se interesan o no se interesan en la educación. Existe un condicionamiento estructural que poder ser centrado en el *interés* o *no interés* en la educación, ¿acaso una persona que vive en un contexto rural debería interesarse en la educación? ¿acaso no existe la educación en los contextos rurales sin la *escuela*? De esta forma se puede llegar a una interpretación sobre las personas que se interesan con una connotación positiva y a quienes no se interesan en la educación con una connotación negativa.

La idea sobre la educación comenzaba un proceso de transición de los intereses de los padre con respecto al futuro de sus hijos. La iniciativa de la población por crear una base educativa formal creaba un nuevo estilo de vida, en donde los niños, niñas y

jóvenes deberían poder acumular la mayor cantidad de años de escolaridad. Puede decirse que la educación formal de niños, niñas y jóvenes se instauraba como un proceso hegemónico, ya que ahora lo correcto o *lo que se debe hacer* es que sean educados, comenzando así la búsqueda de la llegada de más niveles de educación o alternativas que les permitan obtener una mayor acumulación de años de escolaridad.

Este proceso de instauración de una hegemonía educativa no es un proceso independiente o aislado de Tlamaya Grande, este proceso ha sido configurado en distintas dimensiones. Desde la Constitución de 1917 cuando la educación toma un carácter oficial y obligatorio; los distintos cambios de la política educativa con cada proyecto de nación; la caída de la industria del café en la comunidad; los efectos de la migración hacia los EE. UU. y demás procesos históricos de Tlamaya Grande, crearon las condiciones necesarias para que en la comunidad la educación formal formara parte central de su presente y futuro.

Aunque a simple vista podría pensarse que la idea sobre la educación en las generaciones más jóvenes está dada y es hegemónica en sí misma, es necesario reforzar la idea particular de la educación en Tlamaya Grande. Distintos testimonios apuntan un pensamiento hegemónico sobre lo que es la educación y el por qué los niños, niñas y jóvenes deben asistir a la escuela y acumular la mayor cantidad de años de escolaridad.

M: Okey, Muy bien. y ¿por qué usted los mandaba a la escuela?

A: ¿Mande?

M: ¿Por qué los mandaba usted a la escuela?

A: Porque pues, este era mi deber de padre de familia, quería yo que, si alguien quería estudiar, pues que estudiara. No, pues uno, el xocoyote fue para el norte, el que estudió...

M: Hasta el bachiller.

A: El bachiller, sí. y los otros están en México.

M: Pocos se quedaron.

A: No más el que está allá.

M: Oh ya, ¿y qué hubiera pasado si sus hijos no hubieran estudiado?

A: ¿Mande?

M: ¿Qué cree que hubiera pasado si sus hijos no hubieran estudiado nada?

A: Eh, debía de dar tristeza, porque yo, mi modo de pensar era que estudiaran más, más, que se, para que se supieran defender más que yo...

– A, 78 años

M: Muy bien. Y ¿considera que la escuela juega un papel importante en la comunidad? digamos ¿cómo...las distintas escuelas?

F: A ver, vuelveme a repetir.

M: Sí, ¿Qué si considera qué si las escuelas juegan un papel importante en la comunidad?

F: Pues sí, porque, en una comunidad, si tenemos gente, este.... eh...niños o jóvenes que van a la escuela, debemos tener gente... este, pues que se están preparando ¿no? y ya van con otra mentalidad, de ser, de forma una, una vida diferente...

-F. 53 años

La gran mayoría de los testimonios apuntan a que la educación tiene una importancia vital para el desarrollo de los niños, niñas y jóvenes de la comunidad. El *deber* de las generaciones más jóvenes es asistir a la escuela y acumular la mayor cantidad de años de escolaridad. Esta idea es reforzada por las connotaciones negativas que se les atribuye a los jóvenes que no asisten o asistían a la escuela, o a los padres que no mandan o mandaban a sus hijos a la escuela.

M: ¿Y todos los niños de la comunidad asisten a la escuela?

MV: No todos, yo digo que son flojos porque no este, no, no les cuesta nada está cerca la escuela y todos vienen, los apoya el gobierno, yo digo que es flojera.

M: ¿Y qué pasa con esos niños que no van a la escuela? ¿Qué cree que les pase?

MV: Yo creo que van a andar de vagos, a veces yo pienso que son rateros, porque no tienen educación, pues no tuvieron estudio.

– MV, 40 años

M: Y antes ¿todos los niños iban a la escuela? o ¿había niños que no iban?

A: Ah no, antes todos, antes cuando no mandaban a la escuela a sus hijos, los metían a la cárcel.

M: ¿Ah sí?

A: Ah sí, era obligatorio mandar a sus hijos a la escuela, mandar a nuestros hijos a la escuela.

M: ¿A poco sí? Órale, y ahorita, ¿ya no los meten a la cárcel?

A: Ora ya no, ora ya no, el que quiere mandar a sus hijos a la escuela bien, y el que no los quiere mandar, ahí Dios que los ayude. (risas)

M: Claro

A: No y antes sí

M: Sí los metían a la cárcel, orale ¿ Y cómo salían de la cárcel? ¿Pagaban?

A: Tenían que pagar una multa y mandar a sus hijos a la escuela

– A, 78 años

Con respecto a estas ideas surgen algunas interrogantes: ¿acaso la introducción de las escuelas no es un proceso de disputa de hegemonías entre las actividades agrícolas y la cultura escolar?, ¿esta disputa de hegemonías puede traducirse en una disputa de hegemonías entre los saberes de los pueblos originarios y la educación formal?; ¿la introducción de la educación formal en Tlamaya Grande responde a los intereses de la clase dominante?; ¿los procesos de disputa de hegemonías se pueden abordar desde distintas dimensiones?, ¿la instauración de la educación como principal mecanismo de reproducción social tiene una dimensión hegemónica distinta a la reproducción social operada desde la educación en las aulas?

#### 5.4.1 El papel del Estado (Gobierno) en la educación en Tlamaya Grande y la Política Educativa

Como se ha relatado anteriormente a lo largo de este texto, el Estado ha sido parte fundamental de todo el proceso de llegada e instauración de la educación formal en la comunidad. Podemos ubicar al Estado dentro de la historia de la educación en México como el nodo central desde donde se determinan la gran mayoría de aspectos involucrados en la educación de niños, niñas y jóvenes. Tlamaya Grande no es la excepción, y aunque su proceso de establecimiento de educación formal en la comunidad

no se centra en la participación de Estado, sí es parte fundamental y juega un papel determinante.

En primera instancia podemos identificar que durante las entrevistas, la comunidad identifica al Estado con el nombre de *gobierno*, refiriendo al conjunto de instituciones que conforman la administración pública. Este es un buen punto de partida para encontrar las formas en las que el Estado ha intervenido y moldeado la educación en Tlamaya Grande.

El proceso de consolidación de las escuelas en Tlamaya Grande es un caso muy interesante, ya que la interacción entre los habitantes de la localidad y el Estado en gran medida fue impulsada por los propios pobladores. Es necesario voltear a este proceso para identificar de qué forma el Estado intervino en la comunidad y qué impactos tuvo.

Como se menciona en apartados anteriores, la iniciativa de llevar la educación formal en Tlamaya Grande, fue principalmente de la población de la comunidad. La organización e intervención de figuras con cargos dentro de la comunidad permitieron un enlace con las instancias correspondientes para la construcción de la primera escuela. Este proceso se repitió para todos los niveles educativos que existen actualmente en el territorio de Tlamaya Grande. Es posible identificar que para la llegada de un nuevo nivel educativo se pasó por un proceso de negociación con el *gobierno*, en donde los pobladores tenían que cumplir con ciertos requisitos y el *gobierno* les permitía obtener el recurso y la licencia para la instauración de una escuela.

Es claro que históricamente la población de Tlamaya Grande se ha caracterizado por la intención de tener la mayor accesibilidad hacia la educación en su propia localidad, las expresiones sobre cómo se tenían que acarrear los materiales de construcción a pie o con animales, la organización de los padres de familia para dar casa y sustento a los maestros que llegaban a dar clases en las primeras escuelas y demás esfuerzos que se han hecho por tener la mayor cantidad de niveles escolares son prueba de esto. Sin embargo, es necesario resaltar el papel del Estado en este proceso.

Para esto Gramsci (2007) plantea que el Estado se encarga de administrar y dar soporte a la hegemonía, por lo que le permite diseñar las formas de vida adecuadas

según la visión de la clase dominante. Así mismo posee aparatos que le permiten hacer llegar su fuerza coercitiva, mediando los intereses económicos y políticos de la clase dominante.

Tomando en cuenta este primer planteamiento, podemos identificar que el proceso de instauración de educación formal en Tlamaya Grande está atravesado por el Estado, pues es él quien permite o no permite a través de *claves* quiénes pueden ser educados o no, así como la administración de recursos para su instauración, decidiendo cuántos pueden ser educados y en dónde pueden ser educados formalmente. El Estado es el único que puede dar legitimidad a la educación. Aunque en Tlamaya Grande pudieran tener la mayor intención de tener la mayor cantidad de escuelas, el Estado es el único que puede decidir si se pueden instaurar en la comunidad, e incluso dicta la reglas en las que se debe hacer, tales como los requisitos y trámites que los habitantes tuvieron que hacer para poder conseguirlos.

...me tocó participar en la gestión de dos aulas que están en... no... las fuimos a gestionar hasta Puebla, hasta Puebla fuimos a gestionar, no pues nadie que nos apoyara, ningún jefe de estado así. Yo me acuerdo que para tener 5 aulas que nos construyó el CAPSE tuvimos que lograr, aquí venía el supervisor de Zacatlán y aquí la zona era completa abarcando todo el distrito, porque antes era del distrito judicial de Zacatlán, aquí Jupalan, Tlapacoyan, hasta, Caxguaca, Mixtepec, Ahuhuetla, Bienvenido, por aquí para arriba Huahuatla, San Felipe, Ecuatepec... entonces era una sola zona que recorría el supervisor, y él se llamaba Delfino Pérez Arrollo, de por si ves que hay una escuela que de por si hay una escuela en Zacatlán que lleva su nombre, entonces tenían problemas por el alumnado, que no alcanzaba para las cinco aulas, pero como teníamos amistades que... yo no... yo estaba chavo, pero ya era yo autoridad, era yo comisario, ya el director de CAP, para nos construyera el CAP, dos aulas para que fueran cinco, el CAP se construirá bonitas aulas y entonteces nos podio el oficio de promesa de la mente de un maestro, y tomamos ese problema y no sé cómo logro hablar el profesor de la comunidad, ya que hablamos con el profesor Delfino que nos conocía que venía y que hacia sus juntas, ya que le hablamos y este, y dice: "cómo no, le voy a hablar

a la secretaria". Después llegó de ser supervisor, en esa zona, sexta zona escolar era de que logramos de que el profesor llegó a ser subsecretario de educación, de nivel estado ya que lo vamos a ver, como de que no señores, dice: "espérenme tantito voy a hablar con el secretario", ya que se mete, y no, nos metimos con él, nos metimos y dice: "maestro aquí es una comisión muy grande solo se requiere el oficio de promesa del maestro", ellos tienen la idea de que les construya dos aulas, y dice: "cómo no maestro, haga usted el oficio y yo se lo firmo" y ya que nos salimos todos, y que nos sentamos tantito ahí, ya el profesor Delfino ya que lo hace, que se mete que lo firman y que no los da, y ya que se le llevamos al CAP, y ¿Cómo se llamaba el director? Se me olvidó sus nombres... seguido me acuerdo del amigo, me acuerdo que el CAP estaba así subiendo unas escaleras pero así largas y ahí estaba las instalaciones de las oficinas del CAP, ya logramos concepción de esas dos aulas a través del maestro, con su apoyo del maestro Delfino que nos dio su apoyo, pero llevó el oficio de promesa al mero secretario de educación. Y ya nos construyeron dos aulas, si ya después comenzó el famoso ramo 33, ya empezaron la construir a través del Municipio pero antes, antes nosotros fuimos directo a Puebla, a Puebla, vamos a Puebla, vamos a Puebla, yo fui varias veces por la escuela.

- G. 51 años

A este planteamiento se le suman las capacidades que tiene el Estado para administrar el acceso a la educación a través de los recursos destinados al *apoyo* que se les brinda a los estudiantes para poder ingresar o continuar sus estudios. Tomando en cuenta el contexto de Tlamaya Grande, es necesario pensar en la cantidad de recursos que las familias tienen que destinar a las trayectorias escolares de los estudiantes.

M: Oh ya, okey muy bien. A ver vamos a ver, y ¿Qué cambio cree que hubo en la comunidad conforme fueron llegando las escuelas? digamos, cuando estaba la primaria, estaba así, cuando llegó la secundaria eso cambió y así ¿Hubo algunos cambios?

A: Sí, pues tocan los cambios como, como ya hubo gente que se salía a México a trabajar, o a los Estados Unidos, le digo. Hubo muchos cambios, porque, a los

alumnos, porque pues ya hubo ayudas, como ve que ahorita los apoyan con útiles, hasta con uniformes, calzados, y pues ya fue un cambio total a cuando nosotros íbamos a la escuela.

- A. 71 años

M: Okey, muy bien. Y ¿Cómo ha sido el apoyo de los gobiernos para la educación en la comunidad?

E: Pues, ha sido buena, ha sido bueno, porque aquí a través del gobierno de Puebla, ha mandado... ha ayudado a la gente con uniformes, con calzado, con todo eso, eso si se lo agradecemos a... a los... gobernadores que han pasado, que también echan eh... la mano en la cosa de los uniformes, claro que no todos, pero, debe uno también de comprender, que uno debe de comprar también lo que... lo que falte .

- E. 64 años

El Estado mantiene su capacidad de administrar la hegemonía a través de la capacidad dotar de recursos a las familias para que los estudiantes puedan cumplir con características que el mismo ha impuesto. De igual forma lo hace con la dotación de recursos de infraestructura y equipamiento, no solo al construir escuelas, sino controlando las condiciones en las que se encuentran.

M: Mjm, muy bien... y ¿hay algo que le gustaría cambiar de la escuela? Digamos algo de infraestructura, algo de profesores, o algo, que usted identifique que le gustaría cambiar

G: Mmm...

M: O que le haga falta a la escuela

G: Pues en la primaria ahorita yo siento que no, porque han, han estado ampliando más la escuela con este... los apoyos que está dando ahorita...

M: Mjm

G: Ajá, los de... este, La escuela es nuestra

M: Mjm

G: Porque ya para tres años que seguidos y así, van saliendo con el apoyo de la escuela, entonces, ya hicieron baños nuevos que es lo que hacía falta, porque ya estaban muy deteriorados los otros, ya lo hicieron, ya hicieron una fachada porque la escuela no tenía fachada, entonces este, y ya arreglaron unas banquetas. Yo siento que todo está bien, nada más en la primaria, este, un salón esta con lámina y a veces cuando llueve mucho si se, se medio gotea, y, este, pues en... eso es lo que falta, pero yo pienso que, creo que dentro de un año ya le van a echar la locita a ese espacio de abajo. En la secundaria pues también le llega el apoyo de la escuela es nuestra, y este ahí, ya no más están haciendo banquetitas haciendo detallitos a los baños, a las ventanas, porque es lo que hacía falta, todo se va, se va haciendo con los apoyos que están, que están dando ahorita.

- G. 45 años

M: Okey, muy bien. Y sí... ¿Existe algo que a usted le gustaría cambiar de la escuela? digamos alguna mejora en la infraestructura, alguna mejora digamos con los padres de familia, con los directivos? ¿Algo que a usted le gustaría cambiar?

G: Pues, a lo mejor sí, por ejemplo, ahorita con las tecnologías ¿no?

M: Mjm.

G: Ya este, tener por ejemplo.. proyectores, o pantallas para que los niños, este, puedan interactuar con la tecnología pero en el salón de clase ya no con el dispositivo nada más, sino que interactuemos todo, y yo pienso que eso haría falta ¿no? un buen internet para cualquier duda o aclaración, pues rapidito nos vamos ¿no? y de la misma manera, de la misma manera, perdón, a lo mejor los maestros, este, podamos planear así nuestras actividades, por pues, ahorita nos vamos a los libros de texto, para empezar ahorita ni siquiera tenemos señal de internet en la escuela, entonces, todo esto viene a perjudicar, entonces algo que sí sería bueno, implementar, este, eh, la tecnología en la escuela, porque los niños ya saben de eso, no más es cuestión de practicarlo.

-G. 51 años

En fin de cuentas podemos decir que el Estado mantiene el monopolio de la legitimidad del sistema educativo en Tlamaya Grande. Desde los lineamientos para la

construcción de las escuelas, la administración de los recursos para el *apoyo* de los estudiantes y las condiciones de infraestructura y equipamiento de las instalaciones escolares y la cuestión más importante para los estudiantes: la obtención de un certificado o una credencial que les permita perpetuar una trayectoria escolar.

#### 5.4.2 La cultura como instrumento hegemónico

Parte central de los planteamientos aquí utilizados ponen a la cultura como elemento central para el análisis de la educación, por lo que es obligado hablar de ese aspecto dentro del análisis de la educación en Tlamaya Grande. En primera instancia contraponemos el planteamiento de Durkheim (1999) sobre qué es la educación, basado en la acción ejercida sobre las generaciones más jóvenes para la instrucción de su vida en sociedad en un momento histórico particular. O en otras palabras la adoctrinación de una cultura legítima sobre las generaciones más jóvenes para su vida en sociedad. Cuestión que en esta investigación se aborda desde el planteamiento de esta enseñanza de la cultura en términos de dominación.

En principio lo que se puede observar dentro del trabajo etnográfico hecho para esta investigación, es que en efecto la visión compartida de los habitantes de la comunidad apunta a uno de los fines de la educación como espacios de socialización y aprendizaje sobre cómo se debe vivir en comunidad acompañado de aprendizajes en el ámbito psicopedagógico.

Si bien en la mayoría de los casos las expresiones de esta idea son claras o explícitas se puede inferir que una de las razones por las cuales los padres de familia mandan a sus hijos o hijas a la escuela, es que se encuentren espacios donde se les permita aprehender las formas de vida adecuadas. Durkheim (1999) en su planteamiento no se limita a los espacios educativos formales, llamados *escuela*, su planteamiento abarca términos más generales, ampliándolo a espacios educativos fuera del aula. Cuestión que se hace presente en la gran mayoría de los testimonios de los habitantes de la comunidad.

M: ¿Por qué cree usted que es importante que los niños asistan a la escuela?

G: Bueno, pues yo creo que es muy importante, porque, este, necesitan aprender, o sea, siempre hemos dicho que, los mejores maestros están en la casa y son los padres y todo, pero eso es en cuanto a los valores, en cuanto a los... las costumbres, a los hábitos, eso sí, pero en cuanto a los temas, eh, necesitan asistir a la escuela, y por muchas razones, la convivencia, el juego, adquisición de habilidades, tanto motrices, este, y demás, entonces, es importante que los niños asistan a la escuela.

-G. 51 años

M: ¿y qué es lo que aprenden en la escuela sus hijos?

R: ¿pues que aprenden?, pues lo primero pues lo que yo creo que deben aprender son principios, los principios y los valores son en un ser humano son básicos porque de ahí es el parte agua para adquirir el conocimiento, para convivir con los demás con sus semejantes, para respetar a sus padres, para respetar a la sociedad y sea un hombre de bien, y es lo que deben de aprender principios, valores, conocimientos, habilidades, destrezas, ser críticos, ser reflexivos porque no, y ser conscientes de lo que el día de mañana sea bueno para ellos.

-R. 79 años

M: Okey, muy bien. Y ¿Qué cree que aprendieron en la escuela?

C:... Yo creo que aprendieron algo bueno pa' defenderse en la vida.

M: ¿Sí?

C: Pues sí.

M: Además de las letras y los números ¿Qué otra cosa cree que aprendían?

Ov: A convivir...

C: A convivir, a respetar a la gente y todo.

C. 82 años

El elemento de la educación en casa está muy presente en el pensamiento colectivo de la comunidad, es necesario que las generaciones más jóvenes las formas aceptables que los habitantes de Tlamaya Grande consideran que son las correctas (aunque como se ha descrito, no propiamente son las que ellos deciden de manera

independiente). Esto incluye, cuestiones como valores, formas de comportamiento, el aprender a leer y escribir, e incluso cuestiones que les permite una diferenciación entre los que fueron a la escuela y *saben*.

Desde una lectura de la dominación de Durkheim, se puede decir que la educación en Tlamaya Grande funciona como un estabilizador social, que responde a un orden social, que históricamente ha cambiado y transformado, tal como la transición del caciquismo a la estructura de la pequeña propiedad. Por tanto, los valores, formas de comportamiento y demás elementos han cambiado en función de la estructura social vigente y que le permite sostenerse.

Los planteamientos de Gramsci (2007) sobre la cultura y la educación permiten identificar de qué forma la educación permite obtención de una hegemonía ideológica, la cual es vital para la perpetuación de las estructuras. El Estado se encarga de hacer llegar las formas hegemónicas de vida hacia las distintas clases, ocupando a la educación como su principal aparato de reproducción social. La política educativa permite la construcción de una cultura unificada, atribuyéndole los valores e ideas adecuadas al régimen de acumulación de capital. Pero ¿de qué forma se pueden observar las expresiones de este proceso tan general en la Tlamaya Grande?

Un claro ejemplo de este planteamiento sobre el cambio de ideas y valores dentro de la comunidad de Tlamaya Grande y sobre todo en las generaciones más jóvenes, es el cambio de intereses con respecto a las actividades del campo y en general sobre el estilo de vida rural. Casanova (2009) utiliza el concepto de *colonialismo interno* el cual en este caso permite ubicar a dos distintos grupos culturales con estilos de vida diferentes, y que en este caso se puede observar que en Tlamaya Grande se encuentra en un proceso de subyugación entre la cultura rural y la urbana.

Ahora lo que cuesta mucho es, es que los niños, a los niños los está absorbiendo mucho la tecnología, por otra parte, pero no la... no la... no la positiva, no la didáctica para que aprendan, sino otros, como los videojuegos, la música, eso ha cambiado a las mentes... de los chicos ¿no? más en secundaria, ya es otra música, ya no les podemos implementar, nuestra música, nuestras raíces porque dicen que ya pasó, pero yo creo que la historia y las raíces pues, nunca van a pasar, porque

son raíces, y son nuestras ¿no? entonces, es parte de los cambios que hemos vivido y eso no nos han gustado ¿Por qué? porque ya los niños tienen otra ideología del pasado, ya, ellos dicen lo pasado, pasado, y ahora, lo que viene ¿no? pero pues ya no quieren aprender de las raíces, ni de las costumbres o tradiciones, ya se van a lo.. a lo actual ¿no?

-G. 51 años

Tomando en consideración estas ideas surgen algunas interrogantes con respecto a la educación en función de la cultura: ¿la educación que reciben los alumnos de Tlamaya Grande tiende a relegar la cultura rural, priorizando la cultura urbana?; ¿de qué formas la educación formal en la comunidad ha ido cambiando la cultura de Tlamaya Grande?; ¿es necesario que la educación que reciben las generaciones más jóvenes tenga que ser más cercana a su realidad rural?; ¿qué implicaciones conlleva el no tener una educación no rural para los alumnos de la comunidad?

#### 5.4.2.1 Cultura Escolar y Acción Pedagógica

Para dar cuenta de las formas en las que la educación formal en Tlamaya Grande permite la reproducción de una cultura hegemónica es necesario virar hacia lo que pasa dentro del sistema educativo vigente en la comunidad. Como punto de partida se toma la *lengua* y el *lenguaje escolar*, cuestión que permite develar de manera clara las formas en las que la educación actúa en distintos planos. Considerando que en el año 2020, 281 habitantes (INEGI) era hablante de una lengua indígena, (lo que representa el 27% de la población total) y que en el año 2010, había una población de 317 hablantes (INEGI) de lengua indígena y tomando en cuenta la región en la que se encuentra la localidad, se puede entender que en algún punto de la historia Tlamaya Grande fue una localidad que en su totalidad tenía una lengua indígena como lengua madre.

Como se ha visto en el apartado de la historia rural en México la educación rural e indígena ha pasado por diferentes etapas de evolución, lo que ha permitido un desarrollo o un estancamiento de las mismas. Y como los propios diseñadores de la educación nacional han reconocido en la mayoría de los objetivos de las distintas etapas de la historia de la educación, la homogeneización es necesaria, o en términos de Gramsci (2007), es necesario un conformismo social.

Si bien esta investigación no tiene como objetivo encontrar las razones por las cuales la población que habla lengua indígena disminuye con el tiempo, o encontrar una correlación directa con la llegada de la educación formal a la comunidad, es posible identificar que la educación formal llegó a la comunidad con una lengua y lenguaje mentado. Durante el trabajo etnográfico hecho para esta investigación no se encontraron indicios de alguna iniciativa de educación indígena a lo largo de la historia de las escuelas o al menos educación en lengua indígena.

La oferta educativa en la comunidad ha sido ofertada en una lengua hegemónica, tema que probablemente en la actualidad no represente un reto para los niños y niñas, pero que es muy probable que en el pasado sí hubiera podido ser un impedimento para que ellos pudieran estudiar. El Estado mexicano decidió que el *español* sería la vía por la cual se pudiera reproducir la cultura, relegando a la población que no pudiera hablarlo, obligándolos a aprenderla.

Dejando esto en claro, que desde un principio la educación formal en español ya es hegemónica en sí misma, podemos hablar de otra dimensión de este fenómeno, la cual gira entorno a lo que pasa dentro de las instituciones educativas: el *lenguaje escolar*. Bourdieu y Passeron (1996) plantean que las instituciones escolares son espacios que genera una diferenciación y selección de los sujetos mediante diversos mecanismos, los cuales permiten la configuración de un orden, creando jerarquías al interior de las propias instituciones, y que al mismo tiempo permiten la reproducción de un orden social.

De este planteamiento se desprenden diversas aristas, las cuales permiten develar de qué forma un sistema educativo selecciona a ciertos estudiantes y les permite conseguir un trayectoria escolar exitosa, y las formas en las que *otros* estudiantes se enfrentan a mayores dificultades para conseguir un *éxito escolar*. Específicamente hablando sobre el lenguaje, se hace referencia a las palabras utilizadas en los espacios escolares, las cuales son utilizadas para referirse a cuestiones escolares y que son usadas predominantemente en esos espacios. Este lenguaje es aprendido en espacios escolares y funcionan como un filtro para los alumnos.

...la lengua no es solamente un instrumento de comunicación, sino que proporciona, además de un vocabulario más o menos rico un sistema de

categorías más o menos complejo, de manera que la aptitud para describir y manipular estructuras complejas, sean lógicas estéticas, depende en parte de la lengua transmitida por la familia. De ellos se deduce lógicamente que la *mortalidad escolar* crecerá forzosamente a medida que nos acerquemos a las clase más lejadas de la lengua escolar... (Bourdieu y Passeron, 1996).

Entendiendo que el lenguaje es parte de la configuración social de clase, es entendible que de igual forma funcione como un diferenciador dentro de los espacios escolares. En Tlamaya Grande se puede observar que esa diferenciación existe, pues la experiencia en la escuela permite que los alumnos adquieran el lenguaje escolar, y los que no asisten no lo adquieren, o incluso al interior de las aulas se puede diferenciar a los alumnos que tienen una mayor afinidad o un mayor acercamiento a ese lenguaje, permitiendo una mejor relación con estos espacios y mediando su éxito escolar desde el lenguaje escolar adquirido en su familia. Creando así una estructura que permite que los estudiantes con una mayor capital lingüístico tengan una mayor posibilidad de éxito escolar, y por ende una mayor acumulación de años de escolarización.

M: Okey, muy bien, Y ¿Cree que todos los niños de la comunidad asisten a la escuela? o ¿ hay algunos que no van?

D: Pues, este, ahorita, por lo mismo de esto, no van todos, por lo mismo que no tienen también muchos padres que no saben leer también, porque todavía hay de esas personas, como yo no dicen pero y que no saben cómo es este, les van a hacer ayudarles en las tareas, sí, y empezar pues de verás también se debe de quebrar la cabeza para ayudarles a que hagan su tarea pero sí entregan sus tareas.

D. 64 años

El lenguaje forma parte de un conjunto de elementos que componen la *cultura escolar*, la cual se adquiere al ser parte de los sistemas educativos y que de igual forma es una forma de diferenciar a los alumnos dentro de los espacios escolares, o como en la comunidad de Tlamaya Grande, a los que no forman parte de estos espacios. Cuestiones como la lectura y escritura, la interacción con técnicas específicas de

enseñanza, hábitos, valores, gustos, habilidades y conocimientos, entre otras, conforman la cultura escolar, que como ya se ha mencionado tiende a ubicar a los alumnos en distintas posiciones la cual dependiendo de su cercanía les habilita a conseguir *éxito escolar*.

M: Mjm, Okey, muy bien, muy bien. ¿Usted considera que la escuela juega un papel importante en la comunidad?

G: Sí.

M: ¿Sí?

G: Sí

M: ¿Cuál sería ese papel?

G: Pues, el papel importante sería la... la preparación para los niños ¿no? porque al menos toda la gente que ha migrado ya lleva un nivel de estudio considerable ¿no? para estar, entonces ya la enseñanza, o las escuelas, o los niveles que hay en la comunidad juegan un papel importante, porque, pues desde chiquito empiezan a socializar los niños ¿sí? desde el preescolar, van a primaria, ya aprenden una disciplina, un deporte, lo que sea, y... y van cambiando las mentes de los chicos, las habilidades, las destrezas, y sí, pues hasta la forma de pensar ¿no?

-G. 51 años

M: Okey, muy bien. Y ¿Se acuerda que aprendió en la escuela, cuando usted era niño?

G: Pues en los primeros años, a... a escribir un poco y a leer, a leer, que nos daba ansia ya saber leer, saber descifrar lo que leíamos, sí.

M: Y aparte digamos de matemáticas y español ¿Qué otras cosas veían? o ¿Qué otras cosas aprendió?

G: Pues, en ese tiempo estaba muy arraigado, lo de, los desfiles conmemorativos y eso para nosotros era una emoción, porque nos compraban el uniforme nuevo, sólo para esas ocasiones ¿no? entonces eso fue lo que también empezamos a aprender ¿no? ... (adiós)... algo, algo de la historia ¿no?

¿Se acuerda qué aprendió en la escuela?

F: Sí, sí.

M: ¿Qué aprendió?

F: Pues ahora sí que las matemáticas a hacer las cuentas, sumas, restas, multiplicaciones.

M: Mjm. Y digamos, además de las matemáticas, digamos el español ¿Qué otra cosa se acuerda de haber aprendido?

F: Mmm... Ah pues aprendimos también, al deporte, jugar basquet, este, a correr, porque también nos fácil... este, correr no más nos enseñan a correr, hacer ejercicios, este, como llevar a cabo nuestra alimentación también, como para que nosotros nos mantengamos, este, en forma, eh tengamos una buena salud, sí.

- F. 53 años

Para hablar de la cercanía que los alumnos tienen con la cultura escolar y la falsa visión de los espacios educativos como espacios neutros e igualitarios se refiere al testimonio de la señora T., que revela y contrasta con el planteamiento del desplazamiento y marginación (selección) de los sujetos en los espacios de escolarización.

T: No, eh, que sí tuvimos bueno en mi persona, tuve ciertos detalles con... con ciertos docentes, porque sí había una... una como que una discriminación en ese entonces yo podría decirlo así, ya que... me imagino que ellos lo contemplaban así, no había gente que tenía más posibilidades de participar o niños que tenía más posibilidades de participar y había niños que no. Pero yo siento como que te sobre... estimaban, porque recuerdo en una ocasión en el que en el que teníamos que participar antes hacían eventos, del 20 de noviembre, eh, los 15 de septiembre.

M: Como...

T: También marchábamos y todo eso no.

M: A já

T: Y los 20 de noviembre, era donde pues las niñas salían con un shortcito con una faldita, una playera blanca y sus pompones y todo eso ¿no? y en ese entonces me acuerdo que la... lo que hacían los maestros era separar a los niños, Eh...Donde sabes que, tu si tienes posibilidad de comprar la falda, tú no. Entonces siento que a lo mejor ellos lo hacían por la cuestión económica, pero eh, sí, siento que había como que cierta, así como que cierto rechazo, entonces como que a muchos niños, hoy en la actualidad que he platicado con... con contemporáneos que si lo sintieron de esa manera, que si se sintieron discriminados en esa cuestión, pero entre niñas y entre compañeros en que tú te llevas o te llevas, o sea, todos era...era... era, este, estar en la escuela era como otro mundo ¿no? vivir otra experiencia la tuvimos en tu casa, te olvidabas de muchas cosas.

- T, 29 años

Este proceso de selección del que nos habla Bordieu y Passeron (2009) se ve materializado de manera clara en las experiencias de los alumnos. Entre más cercano a las posibilidades se aprehender y costear la cultura escolar, que en este caso era un evento cívico organizado por la escuela, mayor éxito escolar. Se ejerce una violencia simbólica que a simple vista pudiese ver como otra característica más de los procesos educativos, pero que para los alumnos son muy significativos.

Esta violencia simbólica constituye la *Acción Pedagógica*, la cual es la vía principal por la cual los sistemas educativos se imponen, ejerciendo fuerza sobre los alumnos, permitiendo la perpetuación de las estructuras sociales y por ende de la hegemonía.

Las capacidades de la educación en tiempo y forma, permiten la creación de un *habitus*, el cual en el caso de Tlamaya Grande perpetúan una cierta visión sobre la educación, tanto en estructuras como en prácticas. En este caso conviene abordar el concepto desde la mirada de las figuras escolares en la comunidad, las cuales han pasado por un proceso de evolución a lo largo de la historia. En términos generales el *habitus* con respecto a las figuras escolares, ha legitimado el papel de los maestros y directivos de las escuelas, posicionándolos dentro de la estructura de la comunidad en una disposición mayor a los que no forman parte de este grupo.

En el pasado, los testimonios de los habitantes de la comunidad apuntan a que estas figuras poseían la capacidad de ejercer violencia no solo simbólica sobre los alumnos. La gran mayoría de los entrevistados dan testimonio de que presenciaron o experimentaron violencia física por parte de sus maestros, lo cual impactó de manera significativa en su trayectoria y éxito escolar, o incluso en su vida diaria.

M: Y antes ¿Cómo eran los maestros? Digo, además de que ya ahorita ya cambiaron ¿Cómo eran los maestros? ¿Se llevaban bien con ellos? ¿No sé llevaban bien con ellos?

A: Ay no, los maestros, antes como; pues no sé como explicarle, pero, como que, como que eran más rígidos. Si uno llevaba las uñas, este, o los dedos, o las uñas sucias, los ponían, las manos así en la banca, y a ver, a mostrar las uñas así cómo estaban, así limpias, y sino un tamarazo en las manos.

M: ¿A sí?

A: Sí.

M: ¿Les pegaban? ¿y sus papás no decían nada?

A: ... Y si, y si estaba la vara en el aire, y quitaba uno la mano, era peor.

M: ¿A sí?

A: Sí.

M: ¿Y a todos les pegaban o.. ?

A: Bueno a todo el que lo hacía, puta madre. Le llovía su viento (Risas).

-A. 78 años

M: Mmmm y ¿Cómo eran los maestros cuándo usted iba a la escuela?

C: Noo, los maestros eran re relajos...

M: ¿Sí?

C: Nos daban de varazos a cada rato si desobedecíamos

M: ¿Les pegaban entonces? Y ¿Por qué les pegaban ?

C: Pues tantito que nos gustaba jugar, éramos juguetones, luego ahí está el castigo uno...

M: Mmmm...

C: Si no, te ponían en una banca parado pa... que estuvieras cargando una silla.

M: ¿Apoco también?

C: También, un día, una vez ya enojado que la aviento y que le corro pa' mi casa.

- C. 82 años

M: Muy bien. Y ¿cuándo había algún conflicto con algún alumno? digamos, ¿cómo se resolvía?

A: Pues este, pues como le digo, que antes los maestros, no sé si tenían ese derecho, o no sé como se le llame, que hasta antes en la escuela hasta nos golpeaban. Sí, y ahorita pues ya no, pues todos esos cambios, pues ya cambiaron totalmente, porque antes los maestros, hasta le pegaban a uno de castigo y, o le cargaban a uno los libros, todo eso, y ahorita ya no, ya no está permitido pues todo eso.

- A. 71 años

Estos son algunos testimonios de alumnos que en el pasado experimentaron violencia, lo que nos habla de un entramado de relaciones de poder dentro del aula. Las cuales posicionaban a los alumnos por debajo de los maestros, permitiéndoles ejercer violencia física y simbólica. Es posible observar que el habitus se presenta de forma que los padres permiten y validan estas relaciones (estructuras) y violencias (prácticas).

M: Y ¿Cómo eran los maestros, perdón, los maestros cuando usted iba a la escuela?

E: Eran prepotentes, porque sí eran... muy regañones, inclusive hasta nos pegaban, en ese tiempo, nos pegaban con una vara de trueno, o con cuerdas de las que brincan, brincaban las niñas, nos llegaban a pegar. Sí.

M: ¿Sí? Y ¿por qué les pegaban?

E: Y en ese tiempo, porque los papás iban, cuando había alguna junta, iban y ellos mismos les decían a los maestros: No maestro, si... si no aprende dele su jalón de orejas o... o no sé, si está de latozo pus' llámele la atención y dele sus varazos, es lo que era, sí.

- E. 64 años

Las relaciones de poder dentro del aula forman parte de la cultura escolar, la cual fue utilizada para legitimar el papel de los maestros sobre los alumnos, creando

relaciones de poder dentro del aulas. Sin embargo, dentro de este campo existen fuerzas que tratan de resistirse a la hegemonía, creando espacios de disputa. En este caso funciona como una resistencia al abuso de las figuras escolares.

Teníamos aquí una maestra, era una maestra ya grande la señora, se llamaba Concha pero no esa maestra te metía unos “varazones mecos en el lomo” y no creas había veces que si reaccionaba uno mal, y a veces les llegamos a agarrar la vara, pues “éramos chamacos”, o si no te llegaban a aventar el borrador. Yo era bueno para el básquet, una vez al maestro se le ocurre aventarme el borrador, que lo agarro y cuando vi el borrador, que lo agarro y que se lo aviento, y que me dice, “que te voy a acusar, que te voy a castigar”, “castígueme maestro”, pero “usted no tiene por qué aventarme, hora si me lastima el ojo”, “yo soy su amigo y todo y estaré chico de edad pero miedo no le tengo le digo”.

-B.77 años

En la actualidad el *habitus* correspondiente a las figuras escolares responde una visión de estas con un status mayor a los demás habitantes que no forman parte del grupo. La violencia ejercida en las aulas ya no se manifiesta de manera física, incluso existe una percepción dividida sobre este cambio. Por un lado es bien visto que los maestros ya no tengan la facultad de poder ejercer violencia física hacia sus alumnos.

E: Pero este, ahora si cuentan, los más grandes que uno... que sí les pegaba, y les pegaba feo..

M: Mmm y ¿ahora ya no?

E: No, pues ahora que se sepa ya no, porque pues, ya saben que ... que si hacen eso ya nadie se va a dejar

-E. 64 años

Los maestros eran unas personas sobre todo muy exigentes, “pero también eran muy exigentes y no había modo de que no exigieran, porque los padres no eran tolerantes con uno”, pero ahora capaz que si le pegan un varazo a un niño, se le va el papa con una pistola o machete y se le quiere pegar, “antes no maestro si mi hijo hizo algo castíguelo”, si él se le pone bronco, véngame usted a avisar”.

-B.77 años

M: ¿y se acuerda además de los maestros de la parte de la autoridad, como eran en la parte de la enseñanza, como se llevaban con los alumnos?

R: pues considero que comparando al maestro actual con el maestro de hace algunas décadas que comentaba que era tradicional, instruccional, y que pues la parte emocional los maestros de ese entonces no se preocupan lo que nosotros podíamos sentir en ese momento o pensar, siempre pensaban ellos en la enseñanza, si no hacías la tarea te golpeaban, o hacían que te cargaran una butaca en la esquina y te ponían unas orejas de burro, ahora ya no, con todos los lineamientos que debe seguir el maestro, pues el nuevo enfoque de los docentes ya se preocupa por todo eso, de cómo esta emocionalmente el chico, tiene un acercamiento más, se preocupa por su aprendizaje, les dan asesorías personales, tiene comunicación con los padres, es una vigilancia tremenda que en esos chicos que el docente actual ve que si tiene ganas de aprender, entonces con eso gira nuevas atenciones.

-R. 44 años

Por otro lado están las personas que creen que las prácticas anteriores eran más efectivas e importantes para la formación y educación de las generaciones más jóvenes.

M: ¿Cómo eran los maestros de la escuela cuando usted iba?

I: había más rigor, eran más estrictos, toda vía hasta la fecha el maestro mantiene una figura todavía más aceptable, en la comunidad es de respeto, pero ya se ha ido perdiendo el liderazgo que mantenía antes...

-I. 57 años

Cuando nosotros asistíamos, este, había más disciplina, para aprender ¿si? y este, y a hoy no, hoy no es disciplina, hoy es como libertad, si quieres aprender aprendes, y si no quieres aprender ahí ya llevatela como quieras, hoy ya no se puede exigir "x" conocimiento, porque a nosotros nos dicen, que, pues, aunque el niño no asista, por ejemplo en el caso primer grado, debe de.. de cursarlo ¿no? y

pues ir al siguiente, y antes no, antes hasta que aprendías el contenido de x pasabas al siguiente, y hoy no, eso es por esa parte.

-G 51 años

Se ha instaurado una cultura que prioriza a las personas que tienen una mayor acumulación de años de escolaridad o que pertenecen al grupo de maestros o directivos de las escuelas. Este pensamiento sobrepasa los espacios escolares y se manifiesta en el discurso diario y prácticas cotidianas, como se menciona anteriormente, el status configura el orden social actual de Tlamaya Grande.

## 6. El proceso cooperativista en Tlamaya Grande

El proceso organizativo de las cooperativas en la comunidad ha sido complejo, el contexto propio de los habitantes y en sí mismo el proceso de organización de cooperativas atraviesa un sinfín de situaciones que ayudan o obstaculizan su desarrollo. Como parte de esta investigación y trabajo etnográfico se abordó el proceso organizativo de las cooperativas desde la visión de los habitantes de la comunidad, sin distinción entre cooperativistas y no cooperativistas. Esto con la finalidad de entender el proceso desde adentro y afuera la organización.

Dentro de la localidad, la organización de las cooperativas es un proceso conocido y presente, independientemente de si las personas forman parte de la organización o no, el proceso tiene una fuerte presencia interna. Sin embargo, no todos los habitantes están involucrados, e incluso los cooperativistas no tienen el mismo nivel involucramiento, ya que varios están adscritos a más de una cooperativa. Si bien la convocatoria para participar en la conformación de las cooperativas, no todos los habitantes decidieron entrar al proceso.

Aunque la convocatoria está abierta a toda la comunidad, existen razones que no permiten que la participación de la comunidad sea uniforme. Cuestiones como la desinformación, las relaciones entre los sujetos, el escepticismo a la organización, las condiciones laborales, la tenencia de la tierra y las ocupaciones del día a día, entre otros, fueron factores que influyeron en la decisión de las personas para participar en el proceso.

M: Bueno, ahora le voy a preguntar a cerca de las cooperativas. ¿Ha escuchado hablar usted de la cooperativas? O ¿forma parte de alguna de las cooperativas que se están formando en la comunidad?

T: No...

M: ¿No? ¿No forma parte...?

T: He escuchado que van a las cooperativas, no sé de que, pero yo he escuchado, por que aveces llega a ir mi suegro, pero me... yo escucho que anuncian lo de la cooperativa que vayan a... a este la junta, no sé que cosa, pero ya he...

M: ¿Nunca ha ido?

T: No, nunca he ido a....

M: Y ¿Cuáles serían esas ra... las razones por las que no asiste? O no se interesa o no lo le llama la atención, o no...

T: Mmmm no porque lo que están yendo a la cooperativa son los que tienen sus terrenos, los que tienen terrenos, y pues ahora si que nosotros no hemos comprado nada, no tenemos nada, y asisten los que tienen terreno grande, para sus cosechas de lichis, y nosotros no tenemos.

-T. 39 años

M: Okey, muy bien, bien, Ahora vamos a pasar a otra parte del... de la entrevista, que es acerca de las cooperativas, me dice que usted no forma parte de ninguna.

E: No, yo no.

M: Okey, muy bien. ¿Conoce quienes las están organizando?

E: ¿Que si conozco?

M; Ajá. quienes las están organizando

E: La verdad, no, si yo oigo mucho de qué platican de la cooperativa, porque pues ya venden hasta carne y todo eso venden cremas, champús, no sé que tanto venden, pero si he oido pláticas que platican que venden muchas cosas, jabones.

M: Ajá, y ¿le gustaría participar en alguna de las cooperativas?

E: Pues... pues tal vez sí, pero pues, nosotros, ahora si que como yo no estoy enterado ni de qué, cómo, este, como había que hacerle para poder, este...

M: ¿Entrar?

E: ...entrar... sí.

-E. 64 años

La mayoría de las personas entrevistadas y que forman parte de la organización de las cooperativas ubica los inicios del proceso a mediados del 2016, cuando el "Lic. Abelardo" junto con un equipo de trabajo comenzó a convocar a reuniones que pretendían informar y comenzar la conformación de cuatro cooperativas: la cooperativa de productos y cosmeticos naturales, la cooperativa de ganaderos, la cooperativa de productores de lichi y la coopertiva de ecoturismo.

M: ¿y como fue que empezaron con lo de las cooperativas?

G: aquí vino, y aquí, por cierto, es un licenciado que nos empezó a inculcar eso de la cooperativa y es secretario de estado, es secretario del trabajo se llama Abelardo, el que el empezó a inculcar lo de las cooperativas, aquí se hicieron cuatro cooperativas la de Cuantlizaneci, que es donde hacen productos naturales de belleza, yo nunca compro y este la de turismo, pero si a través se hicieron cooperativas, la mas grandes es la de los lichis.

-G. 72 años

Pasaron tres años de organización antes de que pudieran conseguir su registro y convertirse formalmente como cooperativas. Durante ese proceso se llevaron a cabo diversas actividades, las cuales tenían el objetivo de capacitar técnicamente a los cooperativistas y formar a los involucrados como *cooperativistas*.

M: ¿Qué actividades hacen para organizarse, digamos para el conjunto de cooperativas y tanto la cooperativa de ganaderos?

I: La cooperativa de ganaderos hacemos, algunas reuniones y decisiones, se acuerda si va a ser un trabajo una actividad con las otras cooperativas nos organizamos cuando vienen alguien de Puebla y trae información entonces cada mes estamos haciendo la organización, pero por la pandemia, nos íbamos a reunir a mediados de agosto, se suspendió no se si ahorita en octubre podamos continuar.

-I. 57 años.

Mensualmente el equipo de trabajo que llegaba de la Ciudad de Puebla organizaba talleres y una asamblea. Cada cooperativa tenía un comité y un presidente, el cual se encargaba de reunir a los cooperativistas de manera interna para la organización y toma de decisiones durante el mes. Los talleres estaban diseñados para la capacitación técnica con respecto a las distintas actividades de las cooperativas.

La cooperativa de ganaderos se centró en la compra, cría, venta y manejo principalmente de res y cerdo. En el año 2021, pusieron su carnicería en la localidad en donde podían *matar un animal* y comercializarlos por partes entre los cooperativistas y las habitantes de Tlamaya, Grande.

Aquí surgió la necesidad por la... porque como en todas las regiones el productor es el que menos gana, el productor si no tiene la satisfacción de ver su cosecha y vender yo creo que es el que menos gana, en términos económicos, estoy hablando de la cooperativa de ganado, es ,era muy difícil colocar un animal con el vendedor, y te lo pagaban muy barato, entonces , gracias al apoyo del licenciado Abelardo, secretaría del trabajo y el programa de formemos cooperativas , este se pudo cristalizar ese proyecto y se pudo sacar los implementos necesarios para poder echar a andar una carnicería que esta funcionando desde el mes de , la autorizaron en noviembre y en diciembre , y empezó a funcionar, desde enero febrero y ya nosotros como cooperativistas tuvimos la oportunidad de colocar un animal ahí en la cooperativa, bueno , vendérselo a la cooperativa, la cooperativa gana, porque hay ,muchos gastos, se generaron algunos empleos, del que lava la panza, de la señora que lava los trapos, del señor que mata al animal, el matatero o carnicero y este... nosotros entramos como apoyo a la carnicería, y se vende la... , hasta ahorita estamos en esa etapa de atender el mercado local el de la comunidad, pero la idea es poco a poco ir creciendo y atender, y abarcar mas mercado , más allá a otras comunidades incluso a la ciudad y buscar colocar, cortes en la ciudad en restaurantes, y aquí se da buen ganado, pero todo se vende, se llama de media ceba, que lo compra el engordador porque ahí es donde cambio hace años la cadena de producción porque antes se sacaba un ovinillo, el ovinillo era engordado , se castraba se capaba y se dejaba engordar en el potrero, eran toros muy grandes, y ya después del pretexto que era mucha grasa, colesterol y dejaron de comprar ovinillo y empezaron a comprar torete , el torete de media ceba de 350, 380, 400 kilos. Pero el engordador lo esponja con alimento y no se si le meta otros ingredientes a su alimento, pero lo llena, el de 400 hace que pese de 600 a 700 kilos. Entonces promovemos un producto agroecológico, porque es libre de

químicos, de sales que puedan dañar la salud y por eso es mas natural, podemos decir que es orgánico porque necesitamos hacer pruebas, pero si se cuida la naturaleza, porque estamos buscando impulsar, establecer las praderas silvopastoriles, considerando tener algo todavía, creo que eso es lo que nos da vida.

-I. 57 años

La cooperativa Natureza se centró en la producción de productos cosméticos con productos de la comunidad. Los talleres que se llevaban a cabo se centraban en la enseñanza técnica de elaboración de estos productos, en donde personas experta de distintas partes de México compartían sus conocimientos en el tema. Esta cooperativa tiene la particularidad de que prácticamente todas las cooperativas son mujeres, cuestión que en esta investigación no se abordó de manera profunda, pero que sí forma parte de los hallazgos. Actualmente comercializan sus productos en las Ciudad de Puebla y en la propia comunidad, e incluso esta producción ha servido para crear el consumo personal de los productos.

A: Pues en la de... Natureza, fue por este, pues porque no iban a enseñar a.. digamos que cuando empezamos, no era tanto así como... pensar en tener ya bien formada como la cooperativa, sino que a mí me motivó ir, este a, a los talleres, porque ve que hablaba igual de talleres, este, porque eh, nos iban a enseñar a hacer el champú, la crema y así, dije: bueno pues voy a aprender para hacer ya pues, para mi gasto.

M: Ah okey, como para consumo personal

A: Sí, para consumo personal, y ya después pues se fue dando, se fue dando a que se pudieran registrar las cooperativas, y este, y pues ya va.. va creciendo poco a poquito

-A. 41 años

M: ¿Sí? ¿En qué cooperativa está usted?

G:De...productos naturales.

M: Ah ya, con...

G: Ahí elaboramos, este, Champús, jabones, repelentes, ungüentos, ajá

M: OK, muy bien ¿y cuál es, este... o bueno si pudiera contarme, mas o menos, cual fue el proceso para que llegaran, digamos a producir todo lo que me emociono ahorita

G:Mjm

M: Digamos ¿cómo fue que empezaron? Y así

G: Eh , bueno, vino una maestra de... Veracruz, se llama maestra Chelito, todas la conocen como maestra Chelito, este , ella vino y nos empezó a enseñar , este, a elaborar el champú primero, y este, fuimos así a la cancha, nos dijeron que las que quisiéramos ver como se elabora, este, fuimos ahí a la cancha y ahí nos enseñaron a hacer el champú y el jabón, y ya después, este, dijeron, hay crema, y... hay, este, miel

M: Mjm

G: Y de ahí nos dijeron que los que quisieran anotarse para estar en alguna cooperativa, que se anotaran, y ya creo nos anotamos, fuimos como cuarenta y tantas, y ya se fueron saliendo, se fueron saliendo, y ya cuando no dijeron, que este, se iba, si queríamos... entrar a un..a un ... proyecto para el apoyo, era la construcción de nuestro local, los pedíamos para hacer un local, y si nos.. nos dieron un apoyo de 80 mil pesos...

M: Órale..

G: pero... se tiene que pagar, cada mes lo...

M: Como un préstamo ¿no?

G: Sí, tenemos que pagar cada mes, y pues ahorita, como cooperativistas estamos buscando así, es que no tenemos a quien venderle de fuera, no más acá en el pueblo y somos varias, y tenemos que salir a otro lado porque ahorita nomás en el pueblo no se vende así mucho, más ahorita con lo de la pandemia, pues no sé puede andar en las casas

M: Mjm

G: y este, pues si, hemos tenido algunos pedidos, pero uno al mes, pero a veces, uno al mes, unos dos, a veces pasa el mes, no tenemos ninguno, y... y así, ya, ya somos bien poquitas, por que de esas cuarente y tantas que éramos pues

quedamos, creo 22, de esas 22, na más cuando hacemos reuniones, cuando vamos a elaborar champú, jabón o así, nada mas vamos que 12, 15...

M: Mjm

G: ajá, y este, pero ahorita, como tenemos que juntar esos este...tenemos que estar pagando, creo 8000, 8000 y cacho para cada mes...

M: Mjm

G: este, nos pusimos de acuerdo y tenemos que vender 400 pesos al mes cada una y... y,, pues la que no vendan, ahora si que tiene que aportar sus 400, entonces, yo como ve ahorita acá, me traigo mis champús, para que acá los venda, y si veo que no se van a vender, salgo, salgo a vender a otros lugares, así pero el chiste.. para completar mis 400 que tengo que dar, ajá, solamente así, porque hay algunas que casi no vendía, y antes que hiciéramos eso , que teníamos que juntar el dinero, había unas que vendías, les hacían muchos pedidos grandes, eh, bueno, bueno ahorita que ya tenemos que dar, yo digo, que casualidad que ya no les piden...

M: Me comentaba que... este, en la cooperativa de Natureza hay pura mujeres

G: Sí...

M: ¿Por qué cree que no haya hombres en ... en esa cooperativa?

G: Este.... Estaba... bueno según nosotras queríamos meter a un hombre... entró porque cuando llegaba todo el material, era lo que... el que nos ayudaba bajar las garrafas, porque son garrafas así grandotas y este, pero, no quiso jalar, como veía que era pura mujer pues no, no entró, y yo siento que no entran los hombres, porque como que, son más desesperados, o no sé, porque nosotros allá tenemos que estar, que midiendo la, que tanto se le va a hecha de cada producto, de color... así

M: Mjm

G: y yo siento que no sé, como que lo shombres, no tienen esa, ese, esa carisma de estar ahí, este midiendo, pesando, sí, como que a ellos les gusta más lo del campo, bueno aquí en Tlamaya Grande les gusta más lo del campo, lo de la

carnicería y así, y ya los productos naturales dicen no, eso es para mujeres, así como que...

M: Ya

G: así como que... el machismo ¿No? (risas) casi siempre acá en Tlamaya

-G. 38 años

La cooperativa de productores se centró principalmente en la producción del lichi, fruta que es muy importante para la región. La cooperativa opera bajo la producción y comercialización del fruto, así como la búsqueda de mejores condiciones de comercialización, tanto en los precios de venta como en los mercados de venta. En el año 2021, se buscó la forma de comercializar un camión en la central de abastos en la central de abastos de la Ciudad de México, desgraciadamente no se obtuvieron los resultados deseados. Sin embargo fue un gran paso para la organización y creó un referente para futuras ventas.

M: ¿Cómo cuantas personas hay en la de los lichis?

G: ¡los lichis!, a dé a ver cerca de cuarenta, habíamos entrado más, lo que pasa es que la gente no entiende, muchos no, yo sí, mucha gente piensa que ser miembro de una cooperativa va a ver mucha economía y no es cierto, bueno si va a ver pero si trabajan si no, no, y nosotros ya, por ejemplo para el lichi que nos organicemos bien pues horita andamos así, no nos podemos acomodar muy bien pero yo pienso que si nos vamos a acomodar y ya tenemos un grupo bien organizado, bien consolidado, también la de ganaderos.

- G. 72 años

M: ¿Usted es...? ¿De cuál forma parte usted?

F: De la Xochitlali

M: ¿Cuál es esa? ¿La xochitlali? ¿cuál es esa? ¿La de... productores?  
¿Productores de....?

F: Productores de Lichi.

M: De lichi, ah okey ¿Solamente forma parte de esa?

F: Ajá.

M: Ah okay y ¿cuáles son las principales razones por las cuales usted participa en la cooperativa?

F: Pues, este cuales son las.. eh.. son porque... pues ahora si que formemos grupo, y porque estaba... estábamos cosechando ya nuestra fruta.

M: Mjm.

F: Venían los este...ahora si que los... ¿cómo se llaman?

M: ¿Coyotes?

F: Los coyotes, y nos venían a comprar bien barato nuestra fruta, entonces, empezamos a formar, a hacer grupo, a integrarnos, y... y a hacer reuniones, y ¿sabes qué? vamos a necesitar esto, y yo esto y pum pum, y ya, este pues nos organizamos, y pues, nos anotamos y formamos nuestro grupo ¿no?

M: Mjm

F: Pero, pues hoy en día, ya nos fue mal, porque ahorita con el huracán, nos acabó los árboles, y ahorita, ahora si que, necesitamos el apoyo...

- F. 53 años

M: Claro, pero ¿Qué le hubiera gustado que pasara? digamos, si usted hubiera, este,propuesto algo ¿Qué le hubiera gustado?

A: A mí me hubiera gustado que, si este, que, a que sí, que funcionara, como, como ahorita, está trabajando, según, están trabajando bien, la cooperativa de, de la carnicería, va matando res. Tons, este, lo de lichi, no, no, para mi que no va a seguir la cooperativa esa, porque ya, este, le digo que harta gente se desmoralizó, de que, es una fruta que no, no la pueden tardar allá, en México. Y luego allá en México, les consiguió mi tocayo un local, en la Central de Abastos, les consiguió un local, a donde podían llegar, llegar, con el, con el camión o con las camionetas, con el lichi. Pero ¿qué pasa? que la gente de aquí no conoce allá el movimiento del... Allá. ya hay mucha gente experta en eso, conoce quienes compran y quienes no, y la gente ya es muy lista, ya por medio de celulares, le comunican a otros, a otros compradores, ¿Sabes qué? llegaron de otro lugar unas camionetas cargadas

de lichi, ¿Sabes qué? hay que pagarles a tanto si quieren, y sino se le echa a perder su fruta. Es como, yo le digo así, porque nosotros, una vez fui... fue uno conmigo, yo iba a comprar antes a la central de abastos, a Tulancingo, y que se me pega uno de mis cuñados, llevaba como 300 o 400 kilos de chiles, y, y este, luego se comunicaron entre ellos, por ahí viene fulano, trae tantos kilos de chiles, hay que pagarlos a tanto, si quiere y sino que se le echen a perder. Y así a todos, es una cosa que se comunica, por medio de... de las... la tecnología. Ahora sí ya está muy avanzada, y cuando entra de nuevo a un comercio, a un lugar, así, no la hace uno, es más difícil, y ¿por qué? porque ya los coyotes están así, los mismos coyotes lo friegan a uno.

-A. 78 años

La cuarta cooperativa es la de Eco Turismo, la cual busca posicionar a Tlamaya Grande como destino turístico, ofreciendo una experiencia en la comunidad buscando el menor impacto ambiental posible en el territorio. Desde su conformación ha recibido a grupos de turistas con actividades y hospedaje locales. Se diseñaron actividades que permitieran a los grupos de turistas conocer el día a día de los habitantes de la comunidad, así como la visita de los principales atractivos naturales de la localidad. El hospedaje fueron las propias casas de los cooperativistas, adaptándolos para una mejor experiencia turística.

A:...y de la de turismo este, eh igual me invitaron, porque eran como integrantes muy peque... muy poquitos entonces, este, me invitaron a entrar, y este, y si, me, me llamó la atención y entré, pero este, ahí entré un poquito después de que ya este... algunos ya habían hecho como los recorridos, a los... a los senderos y eso, pero este, igual me motivó porque este... porque bueno, antes de la pandemia, teníamos como, como unas ideologías de crecer pero ahorita se truncaron, porque pues por todo esto de la... lo de la pandemia, de que pues podríamos no sé a lo mejor construir cabañas, atender ahí a la gente con restaurant y así, y este, y fue lo que me motivó, aparte que también a nos... nos platicaba el licenciado que pues también podría ser ahí una entrada de dinero

M: Claro, sí.

A:...para nuestros hogares, porque bueno, el dar permiso, el prestar tu casa para hospedarse, luego este pues ya también, también te iba a generar ingreso, entonces digo a lo mejor no sea mucho, pero pues algo igual ya va a servirnos igual, y este, pues sí, fue lo que me, me motivó.

M: Bien ... yo tengo una duda ¿Qué estaban pensando en la cooperativa de turismo? o ¿Cómo se estaban organizando? ¿Cuáles eran las ideas en las que estaban trabajando? y así

A: En la de turismo... este, pues teníamos pensado.... porque iban a venir ya muchas, bueno iba a venir una.. ....¿cómo le llaman? ... iba a venir una como cuarenta y más.

M: Personas

A: ...turistas, ajá.

M: ah okey.

A: Entonces ahí fue cuando ya nos truncamos, porque empezó la pandemia y se suspendió ya todo, pero ya estábamos organizando, este, como los íbamos a hospedar, este, bueno ahí también les tenemos que dar como explicaciones de lo que hay acá, por ejemplo saber como, como este, por ejemplo si te preguntan a lo mejor de la planta de lichi, ya este, por ejemplo , nos preparamos en tener como él... como la información para poder, este, eh, apoyar al turista, a ver este, esto que es, o sea como que tu saber, porque le dices ay no sé , pues como que ya no es uno, este, como ya no está bien ahí este el, el turismo ¿no? porque pues ellos como dicen vienen a turistear, a ver que hay

M: A conocer ¿no?

A: ... y este, por ejemplo también, la canela, la vainilla, este, hacer como el recorrido, no pues tal día vamos a hacer esto, les vamos a recibir, les vamos a dar comer, de cenar, de desayunar , de almorzar o... y nos vamos a ir al recorrido, y ya en la tarde, este, pues ya la comida, y este, la merienda, y ya este, pues tenemos que buscar estrategias como para entretenerlos, bueno, había gente que sí, todavía decía que sí, pero había gente que decía, no pues ya me cansé mejor yo ya quiero descansar, entonces ya los acomodamos donde se fueran a quedar.

Y pues sí se daba a saber, por ejemplo que... pues acá que acá no iban a llegar como, como llegar a un hotel de cinco estrellas o algo así, o sea es lo que le platicamos al licenciado, le digo probablemente, pues acá, le digo, a lo mejor lleguen a una casa o a un, o aun cuarto y que se lleguen a topar con una araña o una cucaracha, le digo uno va tener precaución, de que bueno, voy a prestar mi cuarto, pues le voy a dar una manita de gato más a fondo de lo normal, le digo, pero pues si llegase a pasar eso, pues también la gente tendría que saber que es, pues es un rancho, y este, cosas así , ahorita la última reunión que tuvimos, pensábamos, este, porque nos platicaba el licenciado Abelardo, que como ya no viene el turista, ahorita por lo de la pandemia pues entonces nosotros ir al turista ¿no?, pero tábamos pensando cómo que ofrecer, pero nos quedamos ahí igual también truncados, porque la maestra, ahí nuestra presidenta se enfermó, entonces pues, ya no nos citó a las reuniones.

- A. 41 años

Durante las entrevistas se identificó que uno de los principales problemas con respecto a la organización de las cuatro cooperativas son los problemas de coordinación y colaboración entre los cooperativistas, lo cual en algunos casos ha sido motivo de dejar de participar.

M: Ahora le voy a preguntar acerca de las cooperativas, ¿de qué cooperativa forma parte usted?

B: De ninguna

M: ¿Por qué no?

B: Mire, pasa lo que siempre le he dicho, las cooperativas cuando nosotros empezamos, nosotros empezamos con ganas.

M: ¿hace cómo cuanto tiempo tiene más o menos que empezó?

B: Desde que empezó yo me retire casi luego, por que empezó con gente muy nociva, y para andarse peleando, pues no.

-B. 77 años

Así mismo se identificó que el modelo cooperativista representa un choque hacia lo que los habitantes pueden pensar de un modelo de organización económica. Las cuestiones como el de aportar una cuota para el registro de la cooperativa, o incluso la incertidumbre de recuperación de una inversión de capital o productos han sido obstáculos a los que se ha enfrentado la organización de las cooperativas. Es entendible que la población no esté familiarizada con este tipo de organización, ya que no es un modelo que ya se hubiera implementado en la comunidad y que sale de la lógica de negocio que se acostumbra.

M: Claro, pero ¿Qué le hubiera gustado que pasara? digamos, si usted hubiera, este, propuesto algo ¿Qué le hubiera gustado?

A: A mí me hubiera gustado que, si este, que, a que sí, que funcionara, como, como ahorita, está trabajando, según, están trabajando bien, la cooperativa de, de la carnicería, va matando res. Tons, este, lo de lichi, no, no, para mí que no va a seguir la cooperativa esa, porque ya, este, le digo que harta gente se desmoralizó, de que, es una fruta que no, no la pueden tardar allá, en México. Y luego allá en México, les consiguió mi tocayo un local, en la Central de Abastos, les consiguió un local, a donde podían llegar, llegar, con el, con el camión o con las camionetas, con el lichi. Pero ¿qué pasa? que la gente de aquí no conoce allá el movimiento del... Allá ya hay mucha gente experta en eso, conoce quienes compran y quienes no, y la gente ya es muy lista, ya por medio de celulares, le comunican a otros, a otros compradores, ¿Sabes qué? llegaron de otro lugar unas camionetas cargadas de lichi, ¿Sabes qué? hay que pagarles a tanto si quieren, y sino se le echa a perder su fruta. Es como, yo le digo así, porque nosotros, una vez fui... fue uno conmigo, yo iba a comprar antes a la central de abastos, a Tulancingo, y que se me pega uno de mis cuñados, llevaba como 300 o 400 kilos de chiles, y, y este, luego se comunicaron entre ellos, por ahí viene fulano, trae tantos kilos de chiles, hay que pagarlos a tanto, si quiere y sino que se le echen a perder. Y así a todos, es una cosa que se comunica, por medio de... de las... la tecnología. Ahora sí ya está muy avanzada, y cuando entra de nuevo a un comercio, a un lugar, así, no

la hace uno, es más difícil, y ¿por qué? porque ya los coyotes están así, los mismos coyotes lo friegan a uno.

A: Bueno, ¿Cómo funciona una cooperativa? Es que camina uno, todos de acuerdo. eh, que todo este uno de acuerdo en cuestión de que se trabaje, pero, pero si no hay un rendimiento, en lugar de... vender más a mejor precio la fruta, la va uno a de plano casi a regalar. Entonces ¿Qué caso tiene? andar pagando flete, estar pagando comida, estar pagando a donde dormir y todo.

-A. 78 años

## 6.1 Las actividades de las cooperativas

El proceso organizativo de las cooperativas se compone de diferentes actividades las cuales tienen diferentes objetivos, en primera instancia y como se ha mencionado anteriormente, el grupo de trabajo de Puebla impartía distintos talleres sobre capacitación técnica de acuerdo a cada actividad de las cuatro cooperativas, así mismo en la visita mensual se impartían talleres que buscaran formar a los socios como *cooperativistas*. Estas actividades buscaban socializar las bases del modelo económico cooperativista, no solo de forma técnica, sino de una forma de organización que incluye valores, formas de trabajo y de relaciones sociales.

Estas talleres y actividades incluían presentaciones audiovisuales sobre el modelo cooperativista, o actividades de integración o lúdicas que permitieran esta formación. Estas actividades buscaban crear espacios de socialización entre los cooperativistas, de forma que los socios pudieran conocerse e interactuar con los elementos teóricos del modelo cooperativista y de esta forma pudiera expresar sus dudas e inquietudes.

Cada cooperativa internamente tiene actividades específicas, las cuales organizan de manera independiente y concensuada entre los socios. En la mayoría de las cooperativas se hacían juntas semanales para planear el trabajo y la logística de la semana. Además de que en conjunto con el grupo de trabajo de Puebla se llevaban a cabo talleres de capacitación técnica con respecto a las actividades de cada cooperativa.

M: Y ¿antes que actividades realizaban para organizarse? Digamos, cuando se pusieron de acuerdo para llevar la fruta a México ¿Cómo fue que se organizaron?

A: Pues, por medio de las juntas.

M: ¿Las que se hacían cada mes?

A: No, las hacían como cada, como cada, ocho o quince días.

M: ah okey, entonces ¿Hacían sus propias juntas?

A: Sí.

M: Bien, ¿Hacían alguna otra actividad? digamos como algún un taller o ¿algo así?

A: Pues también creo hay, había creo, hay este... querían formar un taller, o les enseñabamos, a las mujeres, este, les enseñaron, las que quisieron asistir a, traían mujeres, este, que sabían preparar, este, champús y jabones.

-A. 78 años

M: Claro, claro Okey, muy bien. Y este ¿Qué actividades realizan para organizarse?

A: Reuniones, reuniones y a se organiza uno.

M: Okey ¿ Y cómo son esas reuniones?

A: Este... pues ya este, se convoca , no pues esta la presidenta, de cada cooperativa, pues ya este, ahí convoca y da los puntos a tratar y no pues ya este, pues de repente se hacen como grupos, y no pues este grupo le va a tocar hacer jabones, este grupo le va a tocar hacer champús, este grupo a lo mejor ahora le tocó vender, este, y así , y así.

M: Se van repartiendo, digamos, las tareas ¿no?

A: Sí, así, porque antes era de que cada quien hacía en sus casas, y cada quien los vendía para su, su beneficio y ya, pero ahora ya se trabaja en grupo, unas hacen y otras venden y así.

-A. 41 años

Como parte de esta investigación y con el fin de abonar a proceso de organización de las cooperativas, se planteó durante las entrevistas el recabar información que permitiera proponer actividades o modificaciones a la organización. La gran mayoría de los socios de las cooperativas de Natureza y de productores mencionaron que les gustaría

encontrar nuevos mercados para la comercialización de sus productos, con precios más justos. Que si bien, esta no es propiamente una actividad que pudiera llevarse a cabo de manera interna es importante recalcar que es de vital importancia para este proceso.

M: Okey, muy bien, muy bien, bien. Y ¿qué cree que podría mejorarse de la organización de la cooperativa? ¿Qué actividades le gustaría que.. que hubiera para que se mejorara la organización?

G: Que hubiera mercado para sacar nuestro producto

M: Claro

G: Que hubiera mercado, porque, este, hay veces, que laboramos, elaboramos, y pues nada más está ahí, y este, vamos hacer jabones y champú, porque tenemos mucho material, porque sino se hecha a perder, lo vamos a hacer, pero ahí, pues, ahí esta nuestro material, no tenemos que, no tenemos a quien vendérselo...

-G. 38 años

M: ¿Sí? Okey, muy bien, muy bien, muy bien. Y ¿qué otras actividades le gustaría que se hicieran para organizarse? digamos después de que pase la pandemia ¿qué otras actividades se le ocurrirían a usted? para que puedan tener una mejor organización

G: Pues, primero, hacer reuniones ¿no? y, este, pues a la mejor comisiones para buscar este mercado a los productos, organizarse para fertilizar en tiempo y forma los productos que hay, porque ya estábamos haciendo un censo de todos los cultivos, de hecho cuando se constituyó la cooperativa se hizo todo eso... (que tal)... se hizo todo esto,este, sacamos más o menos un censo de todos los productos.

M: Mjm

G: De todo lo que, a lo mejor en un futuro podemos, este, cosechar ¿no? se levantó de café, de lichi, limón incluso.

-G. 51 años

De igual manera se hizo mención sobre mejorar las formas de colaboración y formación entre cooperativistas. Estos testimonios apuntan a una mejora de las relaciones

internas entre socios cooperativistas, las cuales independientemente de la organización de las cooperativas presentan grados de cercanía y ciertos conflictos. Es normal que en un proceso de organización se encuentren este tipo de relaciones, sin embargo estas aportaciones pueden generar estrategias de mejora de la comunicación entre los cooperativistas.

M: okey, muy bien. ¿Y cómo cree que pudieran mejorar las actividades de organización, digamos, de Natureza y de la otra?

T: De esa, ah. Pues yo siento que principalmente esto de cooperar todos.

M: Mjm

T: De que, de no hacerse de la vista gorda de muchas cosas, porque en ocasiones eso sucede y lo hemos visto, lo hemos platicado en la en, la en la, En la cooperativa de naturaleza, donde somos más en donde muchas este, pues ponemos pretextos, no en el que es que yo no puedo venir porque tengo que hacer esto

M: Mjm

T: Yo tengo yo, siento que a veces las excusas son los que nos hacen este, pues no hacer las cosas. Entonces este, siento que eso debería de ser como que tener un pequeño, un... como que una enseñanza mucho mayor ya ha venido. El maestro Gerardo

M: Mjm

T: ... a enseñarnos sobre este tema del Cooperativismo, darnos como que educación de cooperativas y siento que eso también nos hacen falta, nos hace mucho más falta, de nada sirve que que él venga y que nosotros este vayamos a escuchemos, pero que no lo pongamos en práctica

M: Okey

T: creo que eso es lo que más nos hace falta, poner en practicar todo lo que decimos y lo que aprendemos.

-T. 29 años

M: ¿Cómo cree que podrían organizarse mejor las actividades de su cooperativa y las demás cooperativas, como cree que podrían mejorar?

MV: Pues no tengo esa idea, hemos batallado mucho con esas organizaciones.

M: ¿Qué le gustaría que pasara? ¿Cómo que otras actividades? ¿O que hay que hacer para que se mejoren en las cooperativas en general?

MV: Lo que ellos quieren, vamos a poner si vienen a hablar que nosotros, de las cooperativas vienen, y dicen hagan esto, para que ellos tengan a poyos, y así con el tiempo vana a progresar, pero la gente lo que hace quiere el apoyo, vamos a poner y que vengan y quieren su apoyo de ya tenerlo en la mano, ahí es de trabajemos primero y después no llegue el apoyo, toso así es, pero aquí ellos siempre ese pretexto ponen, dicen es que “Hay vienen a hacer la junta y no hablan de nada solamente, dicen que trabajen” y pues si nadie le da miedo trabajar.

-MV. 40 años

M: ¿y qué actividades cree que le hacen falta trabajar a las cooperativas para que todo mejore?

R: como que veo que la confianza, la empatía, porque hay muchos compañeros en la misma cooperativa, hay como que envidias, hay como que esa no empatía que se debe generar, esa comunicación bien estrecha el decir oye compañera mi champú yo ya lo hice pero no salió como el tuyo, como que humildad, esa humildad de preguntarle a la que le sale bien ¿Cómo le hiciste?, ¿Qué tiempo lo colocas en el baño maría? Para la consistencia de tu base, y a la hora hacer una reacción química logres un champú, de excelencia por la catadora viene cada mes que es la maestra Maru, entonces lo que hace falta es humildad, y la que no sabe o tiene problemas pues que le pregunte a la que sabe. Yo siento como en todas las cooperativas falta esa empatía, esa fuerza de voluntad que debe de sumar con los demás para que esa cooperativa valla para arriba, que no haiga egoísmo, si yo lo puedo demostrar con mi cooperativa, se burlaban o se reían, en su cooperativa nomas son cuatro, pero el licenciado Abelardo ha visto son cuatro o cinco pero bien organizados yo veo que el maestro Ranulfo es muy participativo, les da el conocimiento a los demás si no puedes yo te ayudo, ósea hay una comunicación más estrecha entre esa cooperativa y lo dijo claro; “cuanto están produciendo y son solo cuatro personas” me están produciendo entre ochenta o cien mil pesos, o más si yo le digo casi treinta y cinco mil pesos con poquitos cajones, aquellos

maestros entre ochenta, estamos produciendo como a doscientos mil pesos al año, entre los cinco si no es que más, no más, mas, como unos doscientos cincuenta, trecientos mil pesos, por que aquellos venden, quinientos, setecientos litros de miel, échale, setecientos litros estamos hablando de unos ochenta, noventa mil pesos, uno, ¿y son nueve?, son tres ocho por tres, veinticuatro, dos mil cuatrocientos litros, multiplícalo por ciento treinta, y más yo y el otro Fermín, somos otros dos medianos de treinta mil, cuarenta mil, trecientos mil pesos están generando anualmente esa cooperativa, están generando economía aquí en el pueblo, son cinco, entonces ¿si se sumaran más?, fomentaría el crecimiento de la flora y fauna, el ecosistema estaría mucho mejor aquí, ósea a si debemos de ser, trabajar, para que tenga éxito una cooperativa, siempre lo he dicho; sean organizados, "organización" si n hay organización no son nada las cooperativas, entonces yo me quedaría con eso, con humildad y buena organización entre los miembros.

-R. 44 años

### 6.1.1 La Asamblea

La gran mayoría de los cooperativistas entrevistados consideran que la asamblea mensual era el principal espacio de organización, pues en ese espacio en conjunto con el Lic. Abelardo y el equipo de trabajo, podían discutir socializar información importante sobre el trabajo que realizó cada cooperativa en el mes, los avances de gestión de recursos y medios de producción, resultados de ventas, la planificación del trabajo de cada cooperativa, la candelarización de reuniones y talleres y la creación de acuerdos entre los cooperativistas y el equipo de trabajo de Puebla.

A continuación se hace un descripción del proceso de una asamblea con información del trabajo de campo y las entrevistas. Cuestión que es muy importante para esta investigación.

Usualmente las asambleas se hacían los días sábados en un horario de 17:00 hrs a 20:00 hrs, donde las asambleas se extendían hasta las 21:00 o 22:00 hrs. Las ambleas se celebraban en la auditorio de la comuidad, el cual se habilitaba con mesas, sillas y los

instrumentos necesarios, como microfono, proyector, etc. A estas asambleas se convocaba principalmente a los integrantes de las cuatro cooperativas, así mismo la convocatoria estaba abierta a toda la comunidad para quienes gustasen sumarse a la organización. A esta convocatoria asistían alrededor de 60-70 cooperativistas, los cuales eran divididos en grupos de acuerdo a la cooperativa a la que pertenecían. Cada cooperativa tenía la tarea de dar un informe sobre las actividades realizadas y sus resultados. Este espacio servía como un medio de toma de decisiones y acuerdos entre cooperativistas, las distintas cooperativas y el grupo de trabajo de Puebla.

Dada la hora de inicio, el equipo de trabajo daba bienvenida a todos los asistentes, seguido de la socialización del orden del día, así como de las noticias más importantes de gestión de recursos o cualquier otro asunto relacionado a la organización. En la gran mayoría de las veces se contaba con la participación de una o más personas invitadas para dar algún taller o plática sobre temas relacionados a las cooperativas, haciendo una presentación y explicación sobre los objetivos de esas personas.

Posterior a estas actividades se abre un espacio de dialogo y exposición en donde los cooperativistas toman la voz y exponen sus actividades, dudas y resultados. Cada cooperativa designa a un comité el cual tiene la tarea de organizar la socialización de dicha información. Este comité es escogido por los integrantes de la cooperativa, y existen diversos cargos, cada uno con funciones específicas.

G: Veían cada... mes, cada mes se hacía reunión y se hacían en la cancha para todos, todas las coope..cooperativas, entonces ahí nos decían, eeh, dependiendo de cada cooperativa, o sea cada cooperativa, daba como que su..., como que su informe de lo que habían hecho durante todo ese mes, pasaban a hablar, y, este, nos daban a conocer a toda la gente y a las demás cooperativas lo que iban haciendo, lo que iban produciendo, lo que iban... cuanto había ganado más o menos en ese mes, y ellos los... nos venían a organizar, y ya luego decía, no pues ahorita ye en este mes van a hacer reuniones para ponerse de acuerdo para hacer esto, para elaborar esto y así, y ya nosotros, este, nos poníamos de acuerdo, en

cada cooperativa... en cada cooperativa hay un comité, entonces ese comité, este, organiza, se organiza para llevar a cabo las reuniones, y así este... cada cooperativa así se va organizando.

M: Okey y ¿cómo se escogía el comité?

G: este, pues por votaciones, o sea, nos reuníamos todos los integrantes de ...de la cooperativa, y luego decían, no pues quien quiere ser la presidenta , y este, pues nadie, y luego ya decía, no pues que sea ella, y ya, luego, esta de acuerdo, quien vota por ella, y quien vota por ella

M; Mjm

G: ajá, este, por votos, así se fue formando el comité

M: Mjm, y ¿cuál es la tarea del comité? ¿Cuáles son las?

G: del comité...e bueno, este, esta la presidenta, este, la tesorera...

M: Mjm

G: La secretaria... y... dos vocales... y bueno, la presidenta es la que sea.. bueno la que se encarga más que nada haorita de, este, de ver cuanto... cuanto se vende, bueno que cosa vamos a entregar , es más es la que siempre... como ella tiene internet, tiene computadora, tiene todo, casi siempre a ella le djamos todos los trabajos... en mi... cooperativa, yo soy la...secretaria, y cuando hacemos alguna reunión, pues, yo voy llenando el acta, ajá, voy haciendo el acta, y este, pues, las vocales, pues, todos también nos ayudan a, así a ... hacer el conteo de dinero, de cuanto se vendió, a este, pues, no sé todas no involucradas ahí, no, este, precisamente dejamos todo a una sola persona, todas nos ayudamos, pero la que sí a veces trabaja más es la presidenta...

-G. 38 años

Dentro de este espacio de dialogo en las asambleas se buscaba que las cuatro cooperativas mantuvieran comunicación, así como la creación de una red de apoyo entre ellas. Estos espacios dentro de la organización son de vital importancia para las cooperativas, ya que es en donde se pueden aclarar dudas, exponer ideas y retroalimentar el trabajo en sí mismo.

## 6.2 La organización de las cooperativas como espacios de aprendizaje

Como parte de los trabajos de investigación se ahondó en la relación entre la organización de las cooperativas, el aprendizaje de los cooperativistas y su relación o semejanza con las dinámicas de un aula.

La gran mayoría de las personas entrevistadas creen que las personas involucradas en el proceso de organización de las cooperativas aprenden algo, incluso las personas que no forman parte de la organización. Las formas y espacios de organización crean conocimientos que los cooperativistas adquieren. Si bien la mayoría de los comentarios refieren al aprendizaje de conocimiento técnico de producción, es posible identificar que los socios han adquirido conocimientos teóricos sobre el modelo cooperativista.

M: Bien ¿ Considera que las personas que participan en las cooperativas aprenden algo?

A: Sí.

M: ¿Sí?

A: Sí.

M: Okey ¿Qué aprenden? (Risas)

A: Este...en primera, la organización, mucha gente como que no, no sabe, no, no sabía organizarse, y ahorita, este la cooperativas, pues es de pura organización, este aparte, han traído los talleres, por ejemplo en lo de Naturaleza, pues ya aprendimos a hacer el champú, a hacer el desodorante, el repelente, los jabones. Pues son aprendizajes que han venido de parte de la cooperativa, este, también han traído talleres de, de bambú, este, también trajeron otro taller acerca del bambú , pero del plantío, de como plantar, de como este...

M: De cómo reproducirlo

A: ...de cómo reproducirlo, también, este, eso fue un aprendizaje, este, mmmm....pues si son las que más, las que más, este, mmm, recuerdo, bueno en la cooperativa, de ganadería, ahí este, está mi esposo, y ahí pues, yo pienso que también hubo aprendizaje o al menos para él, porque él no era de... a lo mejor

hacer un bistec, entonces ya yendo a trabajar en la cooperativa, pues ya aprendió, ya aprendió, no sé a lo mejor a hacer un corte de carne, de hacer un bistec, y así, yo digo que sí trae aprendizajes

-A. 41 años

Los talleres que se han llevado a cabo han generado un intercambio de conocimientos entre los propios cooperativistas y las personas que conforman el grupo de trabajo de Puebla. Este encuentro entre conocimientos han permitido que el conocimiento técnico de producción se haya arraigado a los cooperativista, creando la capacidad independiente de producción de cada cooperativa. Así mismo se ha formado un proceso de adaptación de dichas técnicas al contexto de la comunidad, pudiendo crear una producción adecuada a los recursos de la comunidad y por tanto a sus habitantes.

M: Claro, claro. Muy bien. ¿Y usted considera que aprendía algo, digo, además de las este, de las plantas y el shampoo y todo eso, cree que aprendía alguna otra cosa?

E: Pues...pues igual y tal vez sí, porque si uno le hubiera echadle más ganas, tal vez hasta esa yerba, o sea, podíamos darles ideas a otras personas más que, o sea, cómo le diré, platicarles, decirles que esta yerba sirva para esto. De hecho yo luego a veces cuando personas luego así me dicen, que sienten esto que sienten esto otro, les he llegado a decir "no pues esto sirve para eso". Pero más que nada, casi que con los de mi familia, que luego así me dicen, que lo necesiten, "no pues esto sirve para esto" y ya este es como dicen "no pues sí es cierto".

-M. 48 años

Con respecto a la formación de los socios como *cooperativistas* existen respuestas variadas, sin embargo, la mayoría coinciden en la capacidad de organizarse para perseguir un bien común, además de los beneficios económicos de organizarse para la producción y comercialización de productos. De igual forma en casi todos los testimonios se tiene presente la necesidad de organizarse para el trabajo y la visión de un trabajo para el futuro. Si bien algunas socio expresaron que el trabajo e inversión de recursos para un beneficio inmediato es una cuestión que puede *desanimar* a algunos socios, se

tiene presente que el formar parte de una cooperativa implica una inserción de tiempo y recursos a largo plazo. Algunos cooperativistas expresaron que los beneficios de las cooperativas no eran solo para los socios, sino que traían un beneficio para la comunidad entera, creando formas de trabajo y bienes.

M: Bueno, y ya por último, para usted ¿Qué significa ser cooperativista?

A: ... Pues... qué es coop... pues no sé, es como un, como ....mmm.. cómo le diré...pues es que es como trabajar en grupo, este, y es lo que, lo que decíamos en la de Natureza, al principio decíamos la cooperativa, pero realmente no estaba funcionando como cooperativa porque cada quien trabajaba para su...para su... personal digámoslo así porque, haga de cuenta que pues yo digamos que si encargaba yo tres litros de base, pues era para mi consumo personal, y ya pues ahí si me salía una venta de tres, cuatro, cinco champús, pues ya como que los vendía yo, pero ya había personas que ya se iban como a lo grande, y ya hacían de, hasta encargaban de veinte litros, de veinticinco litros de... de base, entonces decíamos no está funcionando como cooperativa, porque la cooperativa es trabajar en grupo, un cierto tiempo, y generar ingresos, y ya aparte del, de , de que ya se, digamos, que haiga un ingreso, no sé digamos una cantidad de cincuenta mil pesos, pues ya la puedes repartir, o a la mejor tengas en mente, este, crecer, crecer más, bueno entonces ese dinero lo invertimos y se va, se va, este se va haciendo más grande la cooperativa, digamos que puede llegar hasta formarse una pequeña empresa o una gran empresa, pero este es organización más que nada, organización y cumplimiento, este, en las reglas que este, se ponga en las cooperativas, porque también decíamos que si las reglas no se respetan pues no funciona como cooperativa porque, este, pues se violan las reglas y pues ya no , no funciona...sí.

-A. 41 años.

M: ¿Para usted que significa ser cooperativista?

I: Para mi ser cooperativista es un reto o compromiso, una responsabilidad y la esperanza de tener un desarrollo que se vea reflejado en todos y cada uno de los cooperativistas incluso un beneficio para la comunidad, uno de los beneficios que

se creaban con la cooperativa de ganadería , era que el consumidor iba a tener un producto saludable a buen precio, y el corte que el quisiera, porque el carnicero se llevaba la res completa, el carnicero se llevaba todas las pulpas, solamente dejaba, costilla , bracerero y la gente decía, ya no compro carne aquí, mejor compro en la ciudad, porque si quiero un bistec ,un fileto o un bistek de pulpa de la bola negra que le dicen, porque aquí no lo puedo tener porque tengo que ir a huauchinango, esa es una, otra, no solamente se va a realizar animales de los cooperativistas , también de los pequeños ganaderos de la comunidad que quieran vender y se les da buen precio, pero hay dos beneficios, se beneficia el que vende y se beneficia el comprador.

-I. 57 años

Al cuestionar a los cooperatistas sobre si el formar parte de las cooperativas tiene alguna semejanza con ir a la escuela, todas las respuestas fueron afirmativas en el sentido del aprendizaje. Los testimonios apuntan a una semejanza de procesos debido a la adquisición de conocimientos, los cuales van desde las técnicas de producción, la nueva forma de organización (el cooperativismo), las formas de relacionarse para el trabajo y conocimientos entre cooperativistas.

M: y ¿Usted cree que asistir a las reuniones asistir a las asambleas y demás se asemeja a ir a la escuela?

G: Sí, porque bueno, cada vez que va uno, aprende uno algo nuevo, aja, va uno a la escuela y aprende uno algo nuevo

M: Mjm

G: por ejemplo, va uno a una cooperativa, y por ejemplo con la participación de las demás compañeras, aprende uno, siento que nunca deja uno de aprender, siempre diario aprende uno algo nuevo.

-G. 38 años

M: ¿y usted considera que las cooperativas todo el proceso tanto talleres, asambleas, y juntas entre cooperativistas y demás se asemeja a ir a la escuela?

R: claro, pues horita lo estoy viviendo en carne propia con mis nuevos compañeros, que al principio muchos cuando yo iba a la calle o al monte, decía una persona, hay un enjambre por aquí y otro por haya, me venían con mis gorritos con mis niños, mira al maestro, que necesidad tiene el maestro de andar en el monte, decían, pero mi necesidad no era económica, mi necesidad es por hacer ese cambio de actitud, ese cambio de ideologías, de meter una nueva cultura en las nuevas generaciones, el emprendedurismo, el cuidado del medio ambiente, porque yo soy educador, y en biología veo todos esos contenidos teóricos, pero vamos a demostrarlos de manera practica en el medio en donde nos desenvolvemos, entonces tú te das por bien servidos que al menos uno o dos tú puedas cambiar esas mentes, y al menos con mis acciones yo ya estoy cambiando, tres cuatro mentes, ayer en la noche vinieron, "me va ayudar maestro ya tengo enjambres pero en cajones pobrecitos, pero horita con este apoyo que me llego mañana o pasado voy a cargar un camionetita, y me traigo todo el equipo nuevo, claro que sí, me da mucho gusto que tengas una forma nueva de pensamiento, y creo yo que entonces si está sirviendo todo esto, no vas a cambiar la mente de los cien, pero si cambias dos como dice mi maestra, con dos que se titulen yo ya hice algo, y ya di un legado en tu vida, el maestro fue parte de mi vida, el contribuyo a que yo fuera licenciado e ingeniero, entonces yo también, yo contribuí a que el tuviera su apiario y que las cosas cambien.

- R. 44 años

Esta semejanza con los espacios educativos pueden ser trazlados a las formas de enseñanza en el aula. Lo que lleva al cuestionamiento sobre si se pueden equiparar a las formas de diferenciación entre alumnos con una diferenciación de ooperativistas dentro del proceso organizativo de las cooperativas.

## 7. El significado de la educación en el proceso cooperativista de Tlamaya Grande

A lo largo de esta investigación se ha tratado de encontrar el significado de la educación que los habitantes de Tlamaya Grande le han dado a la educación, desde una visión histórica y etnográfica, si bien este significado no puede ser descrito en una sola idea debido a su complejidad sí existen ciertos rasgos que se han identificado y nombrado. En contraste con los diversos conceptos sociológicos que se han elegido, se pueden enunciar las visiones de los habitantes de la comunidad a través de la mirada del investigador.

A primera vista se puede reconocer que la educación formal en Tlamaya Grande ha tenido y tiene un gran peso en la comunidad. Los esfuerzos de la comunidad para hacer llegar las escuelas, la cantidad de grados (de kinder hasta bachiller) y la gran atención que se le da a la educación formal de niños, niñas y jóvenes, son una expresión evidente de la influencia de la educación en Tlamaya, Grande. La experiencia en la comunidad apunta a que gran parte de las dinámicas cotidianas de los habitantes están relacionadas con la educación y las escuelas, incluso en términos económicos.

Es posible observar los procesos de reproducción social a través de las escuelas, no solo en el presente, si no como un proceso continuo que los ahora adultos y adultos mayores han experimentado. En el caso del contexto rural el *origen social* toma un peso muy fuerte cuando lo relacionamos con el *éxito escolar*. La ubicación geográfica del territorio aparece como un factor determinante a la hora de entender las capacidades de los alumnos para acumular años de escolaridad y de perpetuar sus trayectorias escolares. No solo en términos de accesibilidad a la educación (cuestión que es de vital importancia), sino también en términos culturales y de expectativas sobre la educación. La estructura interna de la localidad juega un papel importante en las trayectorias de los alumnos, los cuales a través de su posición y sus relaciones pueden ser más propensos a crear las condiciones necesarias para la mantención de una trayectoria escolar.

Sobre esto se entiende que en la comunidad exista una expectativa de educación en términos de enclasmiento. La cual se entiende en su generalidad como un proceso

de inversión económica y de recursos para la obtención de herramientas (certificados) que puedan ser intercambiados o usados para un beneficio económico y de estatus.

Estas expectativas han creado las condiciones para la promoción de procesos de migración, ya sea con fines de ampliar la acumulación de años de escolaridad como lo es introducirse a un proceso universitario, o con fines laborales, migrando a lugares que les permitan ejercer sus profesiones. Para este último es necesario resaltar que el mercado laboral de Tlamaya Grande no es lo suficientemente grande para satisfacer las demandas con respecto a los habitantes que han conseguido un título universitario, esto sin ignorar el proceso migratorio hacia los EE. UU. Se encontró que este proceso ha generado ciertas contradicciones al interior de la comunidad, tal como la visión del abandono de las actividades *del campo*. Si bien, esta investigación no podría aseverar que el impulso de la educación tiene una correlación directa con este fenómeno, si pudo encontrar que tiene un impacto en este.

Con respecto al estatus se encontró que la acumulación de años de escolaridad lleva consigo la adquisición gradual de estatus, el cual puede ser observado en los discursos cotidianos de los habitantes, así como en sus prácticas. Existe una diferenciación social entre las personas que tuvieron acceso a la educación formal y las que no. Inclusive se encontró que existe un espectro entre los que pudieron asistir a la escuela, dependiendo de los años de escolaridad que los sujetos pudieron acumular. De ahí que una persona que pudo acabar la primaria no se encuentra en la misma posición que una persona que pudo acabar la universidad. Esta visión del status desprendido de la educación recae en un discurso que permite ordenar la estructura entre *los que saben* y *los que no saben*, entre otras etiquetas que se mencionan a lo largo de este trabajo.

A lo largo de los años en Tlamaya Grande la educación adquirió una hegemonía, resultando que en el presente es casi impensable que alguno de los niños y jóvenes de la comunidad no asistan a la escuela o que no busquen acumular la mayor cantidad de años de escolaridad. Esta idea sobre la educación en la comunidad permite que las estructuras internas de la comunidad puedan ser reproducidas, tanto dentro y fuera de aula. Se encontró que en el pasado la violencia simbólica y física eran frecuentes entre

la relación de alumnos y maestros, cuestión que desmiente la idea de que las aulas son espacios neutros e igualitarios.

La cercanía de los alumnos con respecto a la cultura escolar definirá de manera significativas el éxito escolar obtenido que en muchos casos se ha traducido en una mayor acumulación de años de escolaridad. Cuestiones como las capacidades de los padres de poder costear los gastos de una trayectoria escolar o incluso factores como la escolarización de los padres son determinantes en éxito escolar los niños, niñas y jóvenes que actualmente asisten a la escuela.

¿Pero de qué forma este compendio de ideas y significados sobre la educación interactúan con el proceso organizativo de las cooperativas?

A primera vista, se puede observar que la gran mayoría de las estrategias, actividades como los talleres y la asamblea son muy similares a los procesos de *reproducción*. Si bien es muy probable que estos aspectos del proceso organizativo de las cooperativas no tengan el objetivo de ser similares a las formas de *reproducción*, los socios cooperativistas los asimilan de una manera análoga. Tomando esto en cuenta, se puede entender que tienen un impacto y efectos similares a la de los espacios escolares.

Una forma de ilustrar esta idea de manera más clara es a través de la percepción de la participación dentro de las asambleas. Esta actividad tiene muchas similitudes con respecto a lo que podría pasar en un aula. Cuestiones como las presentaciones audio visuales, las formas de exposición de información de manera verbal y con cierto lenguaje, la organización de exposiciones por cooperativa y demás dinámicas propias de la asamblea se pueden trasladar a un aula.

La percepción de los cooperativistas apunta a que existe una diferencia entre la participación de las personas que tienen una mayor acumulación de años de escolaridad con respecto a las personas que tienen una menor acumulación. Esto entre diversas variables como la participación de maestros y figuras escolares, e incluso profesionistas. Esta observación no quiere decir de ninguna manera que su participación tenga efectos negativos en el proceso organizativo de las cooperativas, sin embargo es un apunte necesario que pudiera reformular las formas de organización al interior de este proceso.

M: Como ven la participación de las personas para hablar para decir opiniones, cuando son las reuniones con el licenciado Abelardo, ¿Todas las personas participan? ¿O solo algunas?

MV: Generalmente las que participan son las de las que siempre, siempre pasan al comité, que digan lo que hizo o no se hizo, no siempre son lo mismo porque en cada comité son 4 o 5 personas, pasa una primero a decir todo lo que hemos hecho, ya pasa otra cooperativa, a veces nos preguntan que es lo que hemos elaborado

M: ¿Digamos las personas que saben leer y escribir, las que tienen una mayor escolaridad participan menos de las que no la tienen?

MV: Si! De hecho, sí, porque hay mucha gente que pasa a decir opiniones y otra que les da pena, vergüenza, hablar en publico con la gente, hay unos que tienen estudios y están ahí hablando.

-MV. 40 años

M: Okey, bien. ¿Y usted cree que todas las personas participaban por igua durante las asambleas? Es decir, entre maestros, personas que no fueron a la escuela, hombres, mujeres y demás o habías digamos como un grupo de personas que participaban más que otras.

E: ¿Ahí en las reuniones?

M: Ajá, en las asambleas.

E: Ajá, pues sí, cada que casi uno son los que platican más o los que tienen más ideas, pues a veces uno no tiene tantas ideas o así.

M: ¿Y por qué cree que ese grupo de personas, digamos, yo no creo que tengan más ideas, sino que más bien tienen otras formas de expresarse.

E: Ajá, o aveces como le diré, a veces si uno le da pena habalar, entonces mejor uno se queda con la duda o mejor se queda uno sin decir nada, aunque sepa uno, se queda uno callada, no dice uno, tal vez por pena, que se vaya uno a equivocar o así.

-M. 42 años

Esta idea puede ser desarrollada a través del significado que los habitantes de Tlamaya Grande le han atribuido a la educación. La visión sobre las personas que han podido acumular una mayor cantidad de años de escolaridad interactúa con la forma de valorizar las ideas y formas de participación dentro del proceso organizativo de las cooperativas. De ahí se desprende la idea del estatus adquirido a través de la escolaridad, este funciona como una forma de ordenar y estratificar las ideas y participaciones dependiendo de la escolaridad.

Este fenómeno no es propio del proceso organizativo de las cooperativas, se encontró que está presente en varios aspectos de la vida diaria de la comunidad, empero es de vital importancia nombrarlo en función de que sus efectos no generen una marginación de las personas con menor acumulación de años de escolaridad en cuanto a su participación e influencia en el proceso, o incluso en los beneficios que conlleva el ser socio cooperativista.

## 8. Reflexiones Finales

Los esfuerzos de la comunidad de Tlamaya Grande para hacer frente a las condiciones planteadas por el modelo capitalista de producción constituyen un ejercicio de organización muy complejo y rico en experiencias e información. Es de reconocer que este proceso es un esfuerzo de un gran número de personas, las cuales tienen el objetivo de mejorar la vida de los habitantes de la comunidad. Es posible observar que las cooperativas tienen un gran potencial para la organización comunitaria en la búsqueda de una mejor calidad de vida, no solo para los socios cooperativistas, sino para la comunidad en general.

Este proceso ha generado un sinnúmero de intercambios de conocimiento y experiencias entre las diversas personas que han acompañado a los socios y entre los propios cooperativistas. Lo que por sí mismo ya es un producto muy importante de este proceso. La organización de las cooperativas es un fenómeno que ha impactado a la comunidad entera, si bien, no todos mantienen una relación directa con el proceso es notorio que ha movido las dinámicas de la comunidad entera.

La generación de una alternativas laboral o de producción han creado grandes expectativas sobre el futuro de las cooperativas, lo cual impacta de manera positiva a los socios. Es notorio que la mayoría de los socio han adoptado un visión de la organización con base en la economía solidaria, sentando las bases para la ruptura de las dinámicas de explotación y despojo. Este ejercicio de cooperativismo crea un referente dentro de la comunidad para el futuro de los jóvenes, niños y niñas de la comunidad. Actualmente este ejercicio ha generado la organización de grupos en la comunidad para la creación de otras cooperativas de producción, como la cooperativa de conservas Gadet, la cual tras un proceso de registro y capacitación se constituyeron como cooperativa.

Los fines de esta investigación pueden ser entendidos como una estructuración y sistematización de información del fenómeno educativo de Tlamaya Grande y su relación con el proceso organizativo de las cooperativas, por lo que se busca crear un referente de información que permita abonar a una construcción de un proceso organizativo que salga de las formas que marginan a las personas por cuestiones de clase, género o en este caso la acumulación de años de escolaridad.

Entendiendo el contexto de Tlamaya Grande y las razones por las cuales la comunidad ha decidido virar hacia el modelo cooperativista, es posible identificar las formas en las que la propia organización se permite salir de las relaciones de domesticación. Si bien esto no es tarea fácil puede ser posible a través de la evaluación de los proceso internos, en los cuales se puedan expresar y entender las experiencias de los cooperativistas. Así como la modificación de las formas de organización, considerando el desarrollo de las asambleas, talleres, e incluso el lenguaje empleado. Estas modificaciones pudieran generar un cambio de las relaciones sociales al interior de las estructuras internas de las cooperativas, creando condiciones más igualitarias entre los socios.

De manera general es necesario crear estrategias que permitan la inclusión de conocimientos y experiencias que partan desde la subjetividad de los cooperativistas haciendo incapie en la valorización de las voces de los sujetos que no tienen escolarización o que tienen una menor acumulación de años de escolaridad. Si bien se puede observar que este es uno de los pilares por los cuales se busca cosntruir el trabajo

de las cooperativas, es posible crear nuevos medios por los cuales se pueda cumplir este objetivo.

Desde mi visión como investigador me causa profunda alegría el poder reconocer que existen ejercicios y formas que hacen frente a las dinámicas económicas actuales. La determinación de la comunidad y el equipo de trabajo de Puebla han generado las condiciones propicias para llevar este proceso de manera estructurada, reivindicando el papel de la organización comunitaria y propiciando el desarrollo de la comunidad.

Es posible una producción y reproducción de conocimiento cooperativista a través de las visiones de los socios de las cooperativas de Tlamaya Grande. La creación de formas de creación de conocimiento fuera de las formas del Estado y que resisten a los procesos hegemónicos son posibles en medida que se resisten a los procesos de reproducción de las estructuras de clase y la estratificación social.

Esta investigación he generado algunas preguntas que no llegaron a los alcances de la misma, sin embargo abona a la creación de conocimiento con respecto a las experiencias cooperativistas. Por lo que se espera que pueda ser de utilidad para las cooperativas, de forma que se pueda regresar de vuelta todo el conocimiento compartido.

## Bibliografía

Alianza Cooperativa Internacional, (4 de marzo de 2022). *Qué es una cooperativa*.  
ica.coop/es/cooperativas/que-es-una-cooperativa

Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata.

Bonal, X. (1998). *Sociología de la Educación*. Barcelona: Paidós.

Bourdieu, P. (1998). *La Distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. España: Taurus.

Bourdieu, P., & Passeron, J. (1996). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, D.F.: Distribuciones Fontamara.

Bourdieu, P., & Passeron, J. (2009). *Los Herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Cabrera, T. M., & Cardona, J. J. C. (2014). *La Etnografía: una posibilidad metodológica para la investigación en cibercultura*. Encuentros, 12(2), 93-103.

Camacho, G. M. (2006). *Gramsci y el Proceso Hegemónico Educativo*. Revista Electrónica Educare, 9(2), 13-39. <https://doi.org/10.15359/ree.9-2.1>

Cámara De Diputados Del H. Congreso De La Unión (3 de agosto de 1994). *LEY GENERAL DE SOCIEDADES COOPERATIVAS*. Diario Oficial de la Federación.

Carlson, B. A. (2002). *Educación y mercado del trabajo en América Latina*. CEPAL.

Casanova, P. G. (2009). *De la sociología del poder a la sociología de la explotación: pensar América Latina en el siglo XXI*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores CLACSO.

Collins, R. (1989). *La Sociedad Credencialista: Sociología histórica de la educación y estratificación*. España: Akal.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, (2010). Informe Anual sobre la situación de pobreza y rezago social, Puebla.

Corona, B. M. (2000). *Género, empoderamiento y sustentabilidad: una experiencia de microempresa artesanal de mujeres indígenas* (No. 2). Grupo Interdisciplinario sobre Mujer, trabajo y pobreza.

de Estrada, D. T. (2011). *Historia mínima ilustrada. La educación en México*. COLMEX.

Berger, P. L., Luckmann, T., & Zuleta, S. (1968). *La construcción social de la realidad* (Vol. 975). Buenos Aires: Amorrortu.

Durkheim, É. (1975). *Educación y Sociología*. Ediciones Península.

Gramsci, A. (2007). *La Alternativa Pedagógica*. México: Fontamara.

Gutiérrez, F. O. (1986). La educación como forma de dominación: una interpretación de la sociología de la educación durkheimiana. In *Marxismo y sociología de la educación* (pp. 219-235). Akal.

Farfán, R. (2009). La sociología comprensiva como un capítulo de la historia de la sociología. *Sociológica (México)*, 24(70), 203-214.

Páez, D. B. (2022). Orígenes del cooperativismo en México. Notas para historiar la otra economía. *Religación: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(31), 2.

Puente, A. S. (1954). *Derecho Cooperativo*. México: Editorial "Cooperativismo".

Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Envión Editores.

Secretaría de Trabajo, (10 enero de 2022). *Datos y Cifras*. cooperativismo.puebla.gob.mx/constitucion/datos-estadisticos

SEMARNAT. (2024). *Tosepan Titataniske*. Gobierno de México

Schütz, A. (1974). *Estudios Sobre Teoría Social*. Argentina: Amorrortu Buenos Aires

Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social introducción a la sociología comprensiva*. Paidós Iberica Ediciones

Tovar, M. P. (2004). *Estudio sobre la educación para la población rural en México*. Proyecto FAO - UNESCO

Weber, M. (2002). *Economía y Sociedad*. España: Fondo de Cultura Económica

# Anexos

## Anexo 1: Instrumento de Mapeo de la comunidad

### Mapeo de la comunidad

Nombre del que censa:		Fecha:	
Nombre del censado:		Folio:	
1.- Edad:	2.- Ocupación 2.1 Campesino Sí /No (tenencia de la tierra): 2.1.1 Comunal _____ 2.1.1 Ext. _____ 2.1.2 Ejidal _____ 2.1.2 Ext. _____ 2.1.3 Pequeña propiedad _____ 2.1.3 Ext.: _____ 2.2 Otro: _____ _____ 2.3 Animales de traspatio: (Enumerar) _____ 2.4 Animales de ganado: _____ 2.3 Comerciante Sí /No 2.3.1 ¿Qué comercia? _____ 2.4 Presta un servicio Sí /No 2.4.1 ¿Qué servicio? _____	3.- Escolaridad: 3.1 Primaria completa _____ 3.2 Primaria incompleta _____ 3.3 Secundaria completa _____ 3.4 Secundaria incompleta _____ 3.5 E. Superior completa _____ 3.6 E. Superior incompleta _____ 3.7 Otro: _____ 3.8 Grado: _____	4.- Filiación étnica: _____ 4.1 Ninguna _____ 4.2 No contestó _____  5.- Lengua materna: _____
6.- Sexo: M / F	7.- Ingreso diario: _____ 7.1 ¿cuánto gasta diariamente?: _____ _____	8.- Lugar de origen: _____ 9.- Residencia: _____ _____	Observaciones:
10.- Núm. de habitantes de la unidad dom.:	11.- Niños: 11.1 Asisten a la escuela: Sí / No (En caso de que sí) 11.2 Grados: _____	Referencias de la vivienda:  Barrio:	

## Mapeo y significación del territorio

**Relación con la escuela:**

Nombre:	Edad:	Sexo	Parentesco:	Ocupación (en caso de ser estudiante ara el grado)	Grado	Participación en la UPF	Residencia	(Si es o fue migrante) ¿Cuánto aporta(ba) al gasto familiar?	Origen
		M / F							
		M / F							
		M / F							
		M / F							
		M / F							
		M / F							
		M / F							

12.- ¿Recuerda cuándo se fundaron las escuelas en la comunidad? ¿Cómo fue que llegaron?

---

13.- En caso de que haya asistido a la escuela, ¿cómo fue su experiencia?

a) Muy agradable    b) Agradable    c) Regular    d) Desagradable    e) Muy desagradable

Observaciones:

---

14.- ¿Cuáles son los principales problemas de la escuela?

---

15.- ¿cómo se podría mejorar de la escuela?

---

## Programas en la comunidad

16.- ¿Sabe si en la comunidad hay programas o actividades del gobierno?:                      Sí / No

16.1 ¿Cuáles?

---

16.2 Ha participado Sí / No En caso de que sí: ¿cuál?

---

16.3 ¿Qué le ha parecido?

---

17.- ¿Sabe si en la comunidad hay programas o actividades que no sean del gobierno?: Sí / No

17.1 ¿Cuáles?

---

17.2 Ha participado Sí / No En caso de que sí: ¿cuál?

---

17.3 ¿Qué le ha parecido?

---

17.4 ¿Cómo fue que llegaron a la comunidad?

---

18.- Usted participó en el taller de:

18.1 Salud comunitaria Sí/No En caso de que sea "sí" pasa a la siguiente

18.1.1 Lo ha utilizado Sí/No

18.1.2 ¿Qué le pareció?

---

19.- Cooperativa de bambú o construcción de muebles: Sí/No En caso de que sea "sí" pasa a la siguiente

19.1 ¿Lo ha utilizado alguna vez? Sí/No

19.2 ¿Qué le pareció?

---

---

20.- Abeja Melipona Sí/No En caso de que sea "sí" pasa a la siguiente

20.1 ¿Lo ha utilizado alguna vez? Sí/No

20.2 ¿Qué le pareció?

---

---

---

**Relación con las cooperativas productivas de la comunidad y las cooperativas:**

21.- ¿Qué sabe usted de la organización de las cooperativas en la comunidad?

---

22.- ¿Cuáles conoce?

a) Productores b) Ganaderos c) Ecoturismo d) Cosméticos

23.- ¿Sabe quiénes las están organizando? Sí/No

24.- ¿Sabe cómo se están organizando? ¿cómo?

---

25.- ¿Sabe desde cuándo se están organizando? Sí/No

26.- ¿Desde cuándo?

---

***(Si ha sido participante de la organización de las cooperativas)***

27.- ¿Qué se podría mejorar en la organización?

---

28.- ¿Cuáles cree que han sido las principales dificultades para las cooperativas?

---

***(Si no está participando)***

29.- ¿Por qué no ha participado?

---

31.- ¿Qué programas o actividades le gustaría que hubiera en su comunidad?

## Anexo 2: Tablas de resultado del Mapeo de la Comunidad

Tabla 4 Frecuencia de edad

Edad	Frec. Abs.	Frec. Rel.	Frec. Abs. Acum.	Frec. Rel. Acum.
16	3	0.0261	3	0.0261
18	2	0.0174	5	0.0435
19	3	0.0261	8	0.0696
21	2	0.0174	10	0.087
23	3	0.0261	13	0.113
26	5	0.0435	18	0.1565
27	2	0.0174	20	0.1739
28	2	0.0174	22	0.1913
29	5	0.0435	27	0.2348
30	3	0.0261	30	0.2609
31	3	0.0261	33	0.287
32	2	0.0174	35	0.3043
33	1	0.0087	36	0.313
35	3	0.0261	39	0.3391
36	1	0.0087	40	0.3478
38	2	0.0174	42	0.3652
39	3	0.0261	45	0.3913
40	1	0.0087	46	0.4
41	2	0.0174	48	0.4174
42	2	0.0174	50	0.4348
43	4	0.0348	54	0.4696
45	1	0.0087	55	0.4783
46	3	0.0261	58	0.5043
47	3	0.0261	61	0.5304
48	2	0.0174	63	0.5478
49	1	0.0087	64	0.5565
50	2	0.0174	66	0.5739
51	1	0.0087	67	0.5826
52	3	0.0261	70	0.6087
53	3	0.0261	73	0.6348
55	1	0.0087	74	0.6435
56	2	0.0174	76	0.6609
57	4	0.0348	80	0.6957
58	2	0.0174	82	0.713
59	2	0.0174	84	0.7304
60	3	0.0261	87	0.7565
61	1	0.0087	88	0.7652
62	4	0.0348	92	0.8
63	2	0.0174	94	0.8174
64	1	0.0087	95	0.8261
66	1	0.0087	96	0.8348
68	1	0.0087	97	0.8435
69	1	0.0087	98	0.8522

70	2	0.0174	100	0.8696
71	1	0.0087	101	0.8783
72	1	0.0087	102	0.887
73	1	0.0087	103	0.8957
74	2	0.0174	105	0.913
77	3	0.0261	108	0.9391
78	1	0.0087	109	0.9478
79	1	0.0087	110	0.9565
80	1	0.0087	111	0.9652
82	1	0.0087	112	0.9739
84	1	0.0087	113	0.9826
No contestó	2	0.0174	115	1

Fuente: elaboración propia con datos del Mapeo de la comunidad

Tabla 5 Frecuencia de Ocupación

Ocupación	Frec. Abs.	Frec. Rel.	Frec. Abs. Acum.	Frec. Rel. Acum.
Campesino	53	0.4609	53	0.4609
Ama de casa	41	0.3565	94	0.8174
Comerciante	6	0.0522	100	0.8696
Servicios	3	0.0261	103	0.8957
Otro	2	0.0174	105	0.913
No contestó	10	0.087	115	1

Fuente: elaboración propia con datos del Mapeo de la comunidad

Tabla 6 Frecuencia de Escolaridad

Escolaridad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primaria completa	20	17.4	17.4	17.4
Primaria incompleta	26	22.6	22.6	40.0
Secundaria completa	28	24.3	24.3	64.3
Secundaria incompleta	3	2.6	2.6	67.0
Bachillerato completo	10	8.7	8.7	75.7
Bachillerato incompleto	4	3.5	3.5	79.1
Superior completo	5	4.3	4.3	83.5
Superior incompleto	3	2.6	2.6	86.1
Otro	1	.9	.9	87.0
No asistió	15	13.0	13.0	100.0
Total	115	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia con datos del Mapeo de la comunidad

Tabla 7 Frecuencia de Acumulación de grados de escolaridad

Grado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	6	5.2	5.2	5.2
2	3	2.6	2.6	7.8
3	9	7.8	7.8	15.7
4	1	.9	.9	16.5
6	20	17.4	17.4	33.9
8	3	2.6	2.6	36.5
9	28	24.3	24.3	60.9
10	1	.9	.9	61.7

11	2	1.7	1.7	63.5
12	10	8.7	8.7	72.2
15	1	.9	.9	73.0
16	5	4.3	4.3	77.4
No aplica	17	14.8	14.8	92.2
No contestó	9	7.8	7.8	100.0
Total	115	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia con datos del Mapeo de la comunidad

Tabla 8 Frecuencia de Filiación Étnica

Filiación Étnica	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Náhuatl	46	40.0	40.0	40.0
Totonaco	6	5.2	5.2	45.2
Chinanteco	6	5.2	5.2	50.4
Ninguna	51	44.3	44.3	94.8
No respondió	6	5.2	5.2	100.0
Total	115	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia con datos del Mapeo de la comunidad

Tabla 9 Frecuencia de Lengua Materna

Lengua Materna	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nahuatl	48	41.7	41.7	41.7
Totonaco	6	5.2	5.2	47.0
Español	57	49.6	49.6	96.5
Chinanteco	1	0.9	0.9	97.4
No respondió	3	2.6	2.6	100.0
Total	115	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia con datos del Mapeo de la comunidad

Tabla 10 Frecuencia de Sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Masculino	31	27.0	27.0	27.0
Femenino	84	73.0	73.0	100.0
Total	115	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia con datos del Mapeo de la comunidad

Tabla 11 Frecuencia de Ingreso Diario

Ingreso Diario	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
50	2	1.7	1.7	1.7
60	1	0.9	0.9	2.6
70	1	0.9	0.9	3.5
80	1	0.9	0.9	4.3

90	1	0.9	0.9	5.2
100	14	12.2	12.2	17.4
110	1	0.9	0.9	18.3
120	4	3.5	3.5	21.7
125	1	0.9	0.9	22.6
140	1	0.9	0.9	23.5
150	28	24.3	24.3	47.8
160	4	3.5	3.5	51.3
170	4	3.5	3.5	54.8
200	10	8.7	8.7	63.5
250	3	2.6	2.6	66.1
300	3	2.6	2.6	68.7
400	1	0.9	0.9	69.6
700	1	0.9	0.9	70.4
No supo/no contestó	34	29.6	29.6	100.0
Total	115	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia con datos del Mapeo de la comunidad

Tabla 12 Frecuencia de Gasto Diario

Gasto Diario	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
30	1	0.9	0.9	0.9
40	2	1.7	1.7	2.6
50	5	4.3	4.3	7.0
70	5	4.3	4.3	11.3
80	6	5.2	5.2	16.5
90	1	0.9	0.9	17.4
100	36	31.3	31.3	48.7
120	3	2.6	2.6	51.3
150	12	10.4	10.4	61.7
160	2	1.7	1.7	63.5
170	1	0.9	0.9	64.3
200	12	10.4	10.4	74.8
250	1	0.9	0.9	75.7
300	1	0.9	0.9	76.5
No supo/no contestó	27	23.5	23.5	100.0
Total	115	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia con datos del Mapeo de la comunidad

Tabla 13 Frecuencia de Lugar de Origen

Lugar de Origen	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Tlamaya	81	70.4	70.4	70.4

No contestó	8	7.0	7.0	77.4
Benito Juárez	1	0.9	0.9	78.3
Buena Vista	3	2.6	2.6	80.9
Buenos Aires	1	0.9	0.9	81.7
Capulon	1	0.9	0.9	82.6
Citácuaro, Michoacán	1	0.9	0.9	83.5
Hermenegildo Gal	1	0.9	0.9	84.3
Huauchinango	2	1.7	1.7	86.1
Jopala	1	0.9	0.9	87.0
La Cruz	5	4.3	4.3	91.3
Oaxaca	1	0.9	0.9	92.2
San Andrés	2	1.7	1.7	93.9
San Felipe	1	0.9	0.9	94.8
Tijuana	1	0.9	0.9	95.7
Tlamaya Chico	1	0.9	0.9	96.5
Zacatlán	3	2.6	2.6	99.1
Zempoala	1	0.9	0.9	100.0
Total	115	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia con datos del Mapeo de la comunidad

Tabla 14 Frecuencia de Residencia

Residencia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Tlamaya	108	93.9	93.9	93.9
No contestó	7	6.1	6.1	100.0
Total	115	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia con datos del Mapeo de la comunidad

Tabla 15 Número de habitantes por unidad doméstica

No. de habitantes por unidad doméstica	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	5	4.3	4.3	4.3
2	14	12.2	12.2	16.5
3	26	22.6	22.6	39.1
4	27	23.5	23.5	62.6
5	19	16.5	16.5	79.1
6	11	9.6	9.6	88.7
7	5	4.3	4.3	93.0
8	2	1.7	1.7	94.8
9	2	1.7	1.7	96.5
No contestó	4	3.5	3.5	100.0
Total	115	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia con datos del Mapeo de la comunidad

Tabla 16 Número de niños por unidad doméstica

No. de niños por unidad doméstica	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	1	0.9	0.9	0.9
1	29	25.2	25.2	26.1
2	35	30.4	30.4	56.5
3	12	10.4	10.4	67.0
4	4	3.5	3.5	70.4
5	1	0.9	0.9	71.3
No hay niños	23	20.0	20.0	91.3
No contestó	10	8.7	8.7	100.0
Total	115	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia con datos del Mapeo de la comunidad

Tabla 17 Número de niños que asisten a la escuela por unidad doméstica

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	66	57.4	57.4	57.4
No	13	11.3	11.3	68.7
No contestó	12	10.4	10.4	79.1
No aplica	24	20.9	20.9	100.0
Total	115	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia con datos del Mapeo de la comunidad

Tabla 18 Grados acumulados de niños que asisten a la escuela por unidad doméstica

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	7	6.1	6.1	6.1
2	9	7.8	7.8	13.9
3	9	7.8	7.8	21.7
4	7	6.1	6.1	27.8
5	9	7.8	7.8	35.7
6	5	4.3	4.3	40.0
7	4	3.5	3.5	43.5
8	2	1.7	1.7	45.2
9	1	0.9	0.9	46.1
10	2	1.7	1.7	47.8
11	7	6.1	6.1	53.9
No contestó	16	13.9	13.9	67.8
No aplica	37	32.2	32.2	100.0
Total	115	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia con datos del Mapeo de la comunidad

Tabla 19 ¿Recuerda cómo llegaron las escuelas?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hace aprox. 12 años	5	4.3	4.3	4.3
Hace aprox. 28 años	3	2.6	2.6	7.0
Hace aprox. 50 años	13	11.3	11.3	18.3
En 1952	3	2.6	2.6	20.9
Ya estaban	6	5.2	5.2	26.1
No supo	11	9.6	9.6	35.7
No contestó	74	64.3	64.3	100.0
Total	115	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia con datos del Mapeo de la comunidad

Tabla 20 En caso de que haya asistido a la escuela, ¿cómo fue su experiencia?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy agradable	15	13.0	13.0	13.0
Agradable	53	46.1	46.1	59.1
Regular	15	13.0	13.0	72.2
Desagradable	10	8.7	8.7	80.9
Muy desagradable	2	1.7	1.7	82.6
No asistió	11	9.6	9.6	92.2
No contestó	9	7.8	7.8	100.0
Total	115	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia con datos del Mapeo de la comunidad

Tabla 21 ¿Cuáles son los principales problemas de la escuela?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Falta de apoyo económico gubernamental	11	9.6	9.6	9.6
Ética profesional de los profesores	24	20.9	20.9	30.4
Infraestructura	28	24.3	24.3	54.8
Cuotas	10	8.7	8.7	63.5
Economía familiar	1	0.9	0.9	64.3
Violencia escolar	1	0.9	0.9	65.2
Todo bien	9	7.8	7.8	73.0
No supo	5	4.3	4.3	77.4
No contestó	26	22.6	22.6	100.0
Total	115	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia con datos del Mapeo de la comunidad

Tabla 22 ¿Cómo se podría mejorar de la escuela?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Infraestructura	29	25.2	25.2	25.2

Relación padres de familia-profesores	8	7.0	7.0	32.2
Desempeño de los profesores	13	11.3	11.3	43.5
Apoyo económico gubernamental	15	13.0	13.0	56.5
Limpieza	2	1.7	1.7	58.3
Tecnología	3	2.6	2.6	60.9
Todo bien	8	7.0	7.0	67.8
No supo	2	1.7	1.7	69.6
No contestó	35	30.4	30.4	100.0
Total	115	100.0	100.0	

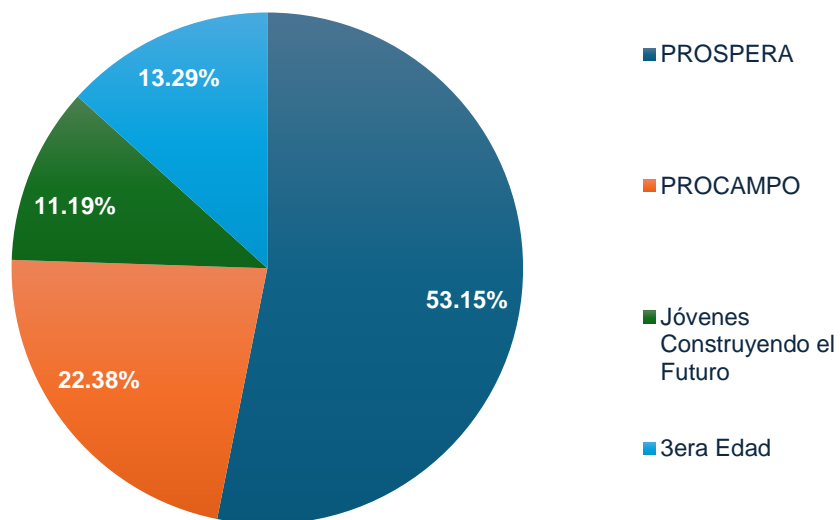
Fuente: elaboración propia con datos del Mapeo de la comunidad

Tabla 23 ¿Sabe si en la comunidad hay programas o actividades del gobierno?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	102	88.7	88.7	88.7
No	7	6.1	6.1	94.8
No contestó	6	5.2	5.2	100.0
Total	115	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia con datos del Mapeo de la comunidad

Gráfica 2 ¿Cuáles?



Fuente: elaboración propia con datos del Mapeo de la comunidad

Tabla 24 ¿Ha participado?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	62	53.9	53.9	53.9

No	35	30.4	30.4	84.3
No aplica	3	2.6	2.6	87.0
No contestó	15	13.0	13.0	100.0
Total	115	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia con datos del Mapeo de la comunidad

Tabla 25 ¿Sabe si en la comunidad hay programas o actividades que no sean del gobierno?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	33	28.7	28.7	28.7
No	68	59.1	59.1	87.8
No contestó	14	12.2	12.2	100.0
Total	115	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia con datos del Mapeo de la comunidad

Tabla 26 ¿Cuáles?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Religiosos	6	5.2	5.2	5.2
Otros	25	21.7	21.7	27.0
No aplica	84	73.0	73.0	100.0
Total	115	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia con datos del Mapeo de la comunidad

Tabla 27 ¿Ha participado?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	13	11.3	11.3	11.3
No	34	29.6	29.6	40.9
No aplica	42	36.5	36.5	77.4
No contestó	26	22.6	22.6	100.0
Total	115	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia con datos del Mapeo de la comunidad

Tabla 28 ¿Usted participó en el taller de Salud Comunitaria?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	17	14.8	14.8	14.8
No	93	80.9	80.9	95.7
No contestó	5	4.3	4.3	100.0
Total	115	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia con datos del Mapeo de la comunidad

Tabla 29 ¿Usted ha utilizado lo aprendido en el taller de salud comunitaria?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	17	14.8	14.8	14.8
No aplica	95	82.6	82.6	97.4
No contestó	3	2.6	2.6	100.0
Total	115	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia con datos del Mapeo de la comunidad

Tabla 30 ¿Usted participó en la Cooperativa de bambú o construcción de muebles?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	19	16.5	16.5	16.5
No	89	77.4	77.4	93.9
No contestó	7	6.1	6.1	100.0
Total	115	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia con datos del Mapeo de la comunidad

Tabla 31 ¿Usted ha utilizado lo aprendido en la Cooperativa de bambú o construcción de muebles?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	6	5.2	5.2	5.2
No	15	13.0	13.0	18.3
No aplica	91	79.1	79.1	97.4
No contestó	3	2.6	2.6	100.0
Total	115	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia con datos del Mapeo de la comunidad

Tabla 32 ¿Usted participó en el taller de Abeja Melipona?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	12	10.4	10.4	10.4
No	97	84.3	84.3	94.8
No contestó	6	5.2	5.2	100.0
Total	115	100.0	100.0	

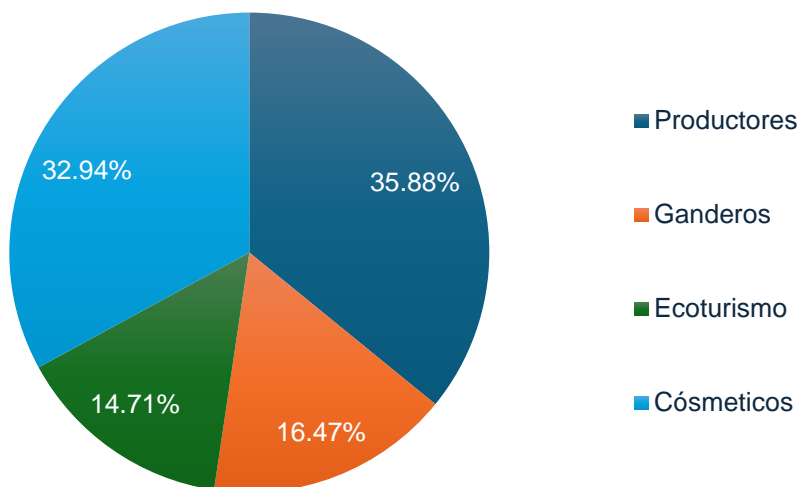
Fuente: elaboración propia con datos del Mapeo de la comunidad

Tabla 33 ¿Usted ha utilizado lo aprendido en el taller de Abeja Melipona?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	2	1.7	1.7	1.7
No	11	9.6	9.6	11.3
90	1	0.9	0.9	12.2
No aplica	100	87.0	87.0	99.1
No contestó	1	0.9	0.9	100.0
Total	115	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia con datos del Mapeo de la comunidad

Gráfica 3 ¿Qué cooperativas conoce?



Fuente: elaboración propia con datos del Mapeo de la comunidad

Tabla 34 ¿Sabe quiénes están organizando las cooperativas?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	64	55.7	55.7	55.7
No	37	32.2	32.2	87.8
No contestó	14	12.2	12.2	100.0
Total	115	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia con datos del Mapeo de la comunidad

Tabla 35 ¿Sabe desde cuándo se están organizando las cooperativas?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hace tres meses	6	5.2	5.2	5.2
Hace seis meses	14	12.2	12.2	17.4
Hace un año	25	21.7	21.7	39.1
Hace 2 años	5	4.3	4.3	43.5
No supo	15	13.0	13.0	56.5
No contestó	50	43.5	43.5	100.0
Total	115	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia con datos del Mapeo de la comunidad

Tabla 36 ¿Qué programas o actividades le gustaría que hubiera en su comunidad?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
3ra edad y apoyo a casa hogar	1	0.9	0.9	0.9

No contestó	37	32.2	32.2	33.0
Actividades para los niños	1	0.9	0.9	33.9
Agroindustrial	1	0.9	0.9	34.8
Apoyo a las escuelas	1	0.9	0.9	35.7
Apoyo a personas mayores	1	0.9	0.9	36.5
Apoyo al campo	3	2.6	2.6	39.1
Apoyo al campo sin pedir papeles	1	0.9	0.9	40.0
Apoyo médico	1	0.9	0.9	40.9
Apoyo para el ganado	1	0.9	0.9	41.7
Apoyos al campo	1	0.9	0.9	42.6
Apoyos para el campo y medicinas en la clínica	1	0.9	0.9	43.5
Bambú	1	0.9	0.9	44.3
Clases de zumba, danza, clases de género	1	0.9	0.9	45.2
Club de danza, taller de panadería	1	0.9	0.9	46.1
Club de deportes, taller de danza	1	0.9	0.9	47.0
Cooperativa de préstamo y ahorro	1	0.9	0.9	47.8
Crédito a la palabra, apoyo para el campo	1	0.9	0.9	48.7
Dentista	1	0.9	0.9	49.6
Despensa para los niños	1	0.9	0.9	50.4
Educación inicial para niños, taller de costura	1	0.9	0.9	51.3
Farmacia	1	0.9	0.9	52.2
Hornos de gas	1	0.9	0.9	53.0
Medicina alternativa	1	0.9	0.9	53.9
Mejores servicios de salud	1	0.9	0.9	54.8
Natación, danza y cuidado del medio ambiente	1	0.9	0.9	55.7
Para el campo	1	0.9	0.9	56.5
Programa agroindustrial	2	1.7	1.7	58.3
Programa de café	1	0.9	0.9	59.1
Programas de apoyo al campo	1	0.9	0.9	60.0
Programas para amas de casa, talleres de ganadería	1	0.9	0.9	60.9
Programas para hacer mochilas	1	0.9	0.9	61.7
Recolección de basura, taller de computación	1	0.9	0.9	62.6
Red de agua y caminos de la comunidad	1	0.9	0.9	63.5
Repostería, CECADE	1	0.9	0.9	64.3
Taller de artesanías	2	1.7	1.7	66.1

Taller de bordado	2	1.7	1.7	67.8
Taller de carpintería	2	1.7	1.7	69.6
Taller de cocina	1	0.9	0.9	70.4
Taller de computación	1	0.9	0.9	71.3
Taller de costura	6	5.2	5.2	76.5
Taller de costura y ajedrez	1	0.9	0.9	77.4
Taller de costura, comida	1	0.9	0.9	78.3
Taller de fertilizantes	1	0.9	0.9	79.1
Taller de manualidades	1	0.9	0.9	80.0
Talleres de bordado, tejido y danza	1	0.9	0.9	80.9
Talleres de carpintería	1	0.9	0.9	81.7
Talleres de cocina	1	0.9	0.9	82.6
Talleres de computación, deportes y para niños	1	0.9	0.9	83.5
Talleres de costura	1	0.9	0.9	84.3
Talleres de costura y apoyo al campo	1	0.9	0.9	85.2
Talleres de costura y belleza	1	0.9	0.9	86.1
Talleres de costura y bordados	1	0.9	0.9	87.0
Talleres de costura y ejercicio	1	0.9	0.9	87.8
Talleres de de computación, estilismo y costura	1	0.9	0.9	88.7
Talleres de estilismo y costura	1	0.9	0.9	89.6
Talleres de guitarra, idiomas y pastelería	1	0.9	0.9	90.4
Talleres de inglés y computación, clases de zumba	1	0.9	0.9	91.3
Talleres de inglés y computación; universidad p	1	0.9	0.9	92.2
Talleres de manejo de bambú	1	0.9	0.9	93.0
Talleres para niños	1	0.9	0.9	93.9
Trabajo para mujeres	1	0.9	0.9	94.8
Un parque para que juegue la familia	1	0.9	0.9	95.7
Universidad	2	1.7	1.7	97.4
Universidad, hospital	1	0.9	0.9	98.3
Universidad, más apoyo del gobierno	1	0.9	0.9	99.1
Universidad, taller de primeros auxilios	1	0.9	0.9	100.0
Total	115	100.0	100.0	

Fuente: elaboración propia con datos del Mapeo de la comunidad

### Anexo 3: Batería de Preguntas de entrevistas

Presentación de la entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación de entrevistador y entrevistado</li> <li>• Explicación de los objetivos de la entrevista</li> <li>• Explicación del uso de datos</li> </ul>
La experiencia pasada de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Usted fue a la escuela?</li> <li>• Si fue               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ ¿Cómo fue ir a la escuela cuando era niño?</li> <li>○ ¿Qué aprendió en la escuela?</li> <li>○ ¿Cómo eran los maestros cuando usted iba a la escuela?</li> <li>○ ¿Cómo eran las instalaciones de la escuela?</li> <li>○ ¿Quién lo mandaba a la escuela?</li> <li>○ ¿Por qué cree lo mandaban?</li> <li>○ ¿Por qué dejó de ir a la escuela?</li> <li>○ ¿Le hubiera gustado continuar en la escuela? - ¿Por qué?</li> </ul> </li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Usted fue a la escuela?</li> <li>• Si no fue               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ ¿Cómo era la escuela antes?</li> <li>○ ¿Le hubiera gustado ir a la escuela?</li> <li>○ ¿Por qué no iba?</li> <li>○ ¿Qué escuchaba de la escuela? - ¿cree que a los otros les gustaba ir?</li> <li>○ ¿Cree que era importante ir a la escuela?</li> <li>○ ¿Qué se enseñaba antes en la escuela?</li> </ul> </li> </ul>
El proceso histórico de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál fue la primera escuela en Tlamaya?</li> <li>• ¿Cómo fue que llegó a la comunidad? - ¿Quiénes fueron los que la promovieron?</li> <li>• ¿Cómo se organizó la comunidad para poner la escuela?               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Terreno</li> <li>○ Construcción</li> <li>○ Maestros</li> </ul> </li> <li>• ¿Cómo llegó el kínder a Tlamaya?</li> <li>• ¿Cómo se organizó la comunidad para poner la escuela?               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Terreno</li> <li>○ Construcción</li> <li>○ Maestros</li> </ul> </li> <li>• ¿Cómo llegó la secundaria a Tlamaya?</li> <li>• ¿Cómo se organizó la comunidad para poner la escuela?               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Terreno</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Construcción</li> <li>○ Maestros</li> <li>• ¿Cómo llegó la preparatoria a Tlamaya?</li> <li>• ¿Cómo se organizó la comunidad para poner la escuela? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Terreno</li> <li>○ Construcción</li> <li>○ Maestros</li> </ul> </li> <li>• ¿Cree se mandaban a la escuela a niños y niñas por igual? - ¿por qué cree que pasaba eso?</li> <li>• ¿Cambió algo en la comunidad cuando llegaron las escuelas a la comunidad?</li> </ul>
La experiencia actual de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Sus hijos o nietos asisten actualmente a la escuela?</li> <li>• ¿Por qué cree que es importante que vayan a la escuela?</li> <li>• ¿Qué pasaría si no fueran a la escuela?</li> <li>• ¿Qué aprenden en la escuela?</li> <li>• ¿Cómo se organizan en la escuela? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Padres de familia</li> <li>○ Maestros</li> </ul> </li> <li>• ¿Qué le parecen los maestros de la escuela?</li> <li>• ¿Qué le gustaría cambiar de la escuela?</li> <li>• ¿Todos los niños de la comunidad asisten a la escuela? - ¿Por qué cree que pasa eso?</li> <li>• ¿Considera que la escuela juega un papel importante en la comunidad?</li> </ul>
El proceso organizativo de las cooperativas	<p>Si no es cooperativista</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Conoce a quiénes están organizando a las cooperativas?</li> <li>• ¿No le interesaría participar en alguna de las cooperativas? - ¿por qué?</li> <li>• ¿Por qué cree que surgieron las cooperativas? - ¿Cree que son buenas para la comunidad?</li> <li>• ¿Cree que existe alguna relación entre las cooperativas y la escuela? - ¿cuál?</li> <li>• ¿Considera las formas de organización de las cooperativas se asemejan a ir a la escuela?</li> </ul>
	<p>Si es cooperativista</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿De qué cooperativa forma parte?</li> <li>• ¿Cuáles son las principales razones por las cuales participa en las cooperativas?</li> <li>• Platíqueme un poco cómo ha sido el proceso que ha llevado con las cooperativas</li> <li>• ¿Qué actividades realizan para organizarse?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo son las asambleas?</li> <li>• ¿Quiénes cree que participan más en las asambleas? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Maestros</li> <li>○ Puestos Públicos</li> <li>○ Personas con profesión</li> <li>○ Personas con baja o nula escolaridad</li> </ul> </li> <li>• ¿Cómo cree que deberían ser las asambleas?</li> <li>• ¿Qué otras actividades le gustaría que se hicieran para organizarse?</li> <li>• ¿Considera que con las formas de organización usted aprende cosas? - ¿Cómo cuáles? -¿Qué le gustaría aprender?</li> <li>• ¿Cree que las formas de organización tienen alguna similitud con ir a la escuela? - ¿Cuáles?</li> <li>• ¿Para usted qué significa ser cooperativista?</li> </ul>
--	---

Para consulta de las transcripciones de las entrevistas:

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/17VWenBYPodl3q8t38T2nejdqEIMG0q7b>