

UNIVERSITAT DE BARCELONA  
Facultad de Geografía e Historia  
Programa de doctorado: Antropología Social y Cultural  
Bienio: 2004-2006

TESIS DOCTORAL

***“NIÑOS EN COMUNIDADES BILINGÜES: ETNOGRAFÍA EN  
COMUNIDADES MAYAS CHIAPAS MÉXICO”***

Doctorando  
NANCY RAMIREZ POLOCHE

Directora  
MARÍA JESÚS BUXÓ  
Catedrática de Antropología Cultural

Barcelona, febrero de 2008

## TABLA DE CONTENIDO

<b>1. Introducción</b>	<b>3</b>
1.1 Objetivos y premisas de partida.....	6
1.2 Marco teórico.....	7
1.3 Trabajo de campo: periodización y técnicas.....	12
1.4 Metodología.....	14
1.5 Problemáticas e hipótesis de trabajo .....	17
<b>2. Ubicación geográfica</b>	<b>19</b>
<b>3. Antecedentes históricos: sistema educativo indígena</b>	<b>23</b>
<b>4. Contexto social y cultural</b>	<b>39</b>
4.1 Organización Familiar .....	44
4.2 Matrimonio.....	47
4.3 Organización político-religiosa.....	49
4.4 sistemas socio-económicos.....	53
4.5 Sistemas de identidad cultural.....	73
4.5.1 Vivienda.....	73
4.5.2 Vestido .....	79
<b>5. Marco de referencia: La educación intercultural</b>	<b>81</b>
5.1 Educación bilingüe-bicultural.....	87
5.2 Programas bilingües-biculturales en Chiapas.....	89
<b>6. Etnografía de la educación</b>	<b>100</b>
6.1 El Caracol “Oventik”.....	104
6.2 Guadalupe Tepeyac.....	114
6.3 El Caracol “La Garrucha”.....	129
6.4 El Caracol “La Realidad” .....	136
6.5 El Caracol “Roberto Barrios” .....	140
6.6 El Caracol “Morelia”.....	143
6.7 La escuela “Justo Sierra Méndez” Colonia 5 de Marzo.....	146
6.8 Albergue “Xicotencatl”.....	156
6.9 Escuela Emiliano Zapata.....	207
<b>7. Sistema Indígena Intercultural -CIDECI</b>	<b>226</b>
<b>8. Conclusiones</b>	<b>230</b>
<b>9. Aplicación práctica de la investigación</b>	<b>239</b>
<b>10. Anexos</b>	<b>278</b>
10.1 Entrevistas.....	278
10.2 Formato de Encuestas.....	341
10.3 Formato talleres.....	347
10.4 Información complementaria.....	355
<b>11. Bibliografía</b>	<b>365</b>

## 1. Introducción

La presente investigación se propone analizar el impacto de las prácticas educativas sobre la construcción identitaria de los niños indígenas mayas bilingües en el Estado de Chiapas, México. El objeto de estudio enfoca así las “prácticas educativas”, que más allá del concepto de “educación” nos permiten observar el entramado de las relaciones sociales. En este sentido, no se limita al análisis de la relación vertical – transmisión de información y de modelos de conducta – entre maestro y alumnos, sino que incluye también a aquellos agentes sociales que no están físicamente presentes en el aula escolar, pero que ejercen una influencia sobre el desarrollo de los niños y jóvenes sea directamente, como las familias, los amigos y el entorno comunitario, o indirectamente, como los medios de comunicación.

Estudiar las prácticas educativas en un contexto multiétnico como Chiapas requiere observar las conductas en el aula, pero también analizar los discursos pedagógicos y ampliamente culturales que se han articulado alrededor de la distinción entre “indios” y “mestizos” (“ladinos” o “occidentales”). En la actualidad un buen número de comunidades indígenas mayas conserva parte de sus tradiciones, valores, costumbres y lenguajes autóctonos. Sin embargo estas características culturales tradicionales se han ido transformando, puesto que históricamente a los pueblos indígenas se les ha impuesto una serie de cambios con la intención de insertarlos en nuevas organizaciones sociales, religiosas, políticas y económicas que apuntaban claramente a la aculturación. A pesar de esto los indígenas mayas aún preservan un fundamento cultural básico caracterizado por un dinamismo que les hace desprenderse de ciertos elementos y apropiarse de otros. Este factor es lo que les permite seguir sobreviviendo en el contexto social mexicano. En el actual contexto chiapaneco se puede observar que algunas características, creencias y formas culturales indígenas tradicionales han ido transformándose y combinándose con elementos mestizos hasta llegar casi a confundirse con ellos. Pero este frágil equilibrio se encuentra doblemente

amenazado por una serie de factores socio-económicos y mediáticos relacionados con la globalización.

México es uno de los países más poblados de América Latina: según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática INEGI en el año 2006 el país contaba con 107. 449. 530 habitantes. En México se concentran 56 grupos indígenas: alrededor de diez millones de mexicanos pertenecen a uno de estos grupos. Los pueblos indígenas de México han reivindicado de muchas formas el derecho de recibir una educación acorde a sus características culturales. En la década de los setenta diversas organizaciones indígenas tanto en México como en el conjunto de América Latina comenzaron a exigir explícitamente a los gobiernos que la educación fuera *intercultural*. La educación *intercultural* puede ser entendida como un método de enseñanza y aprendizaje que busca promover el pluralismo cultural dentro de unas sociedades culturalmente diversas. En México la educación *intercultural* surge en los años setenta como respuesta del gobierno nacional a las demandas planteadas por los distintos grupos indígenas. Los indígenas mexicanos pedían el reconocimiento de sus características culturales como son la lengua, la cultura, la identidad etc. En los años ochenta la educación *intercultural* intentó fomentar el pluralismo cultural y encontró aplicación en el ámbito de la educación indígena como modelo que intentaba propiciar el respeto y reconocimiento de la diversidad étnica del país, según han analizado autores como Aguirre (1992), Apel (1996), Dietz (2003).

México ha sido considerado como país pionero en el ámbito de América Latina por el reconocimiento de la pluralidad cultural. Esta nación se ha destacado por la creación de importantes instituciones y centros de estudios que se interesan específicamente por las poblaciones indígenas: Instituto Nacional Indigenista (INI), Instituto Indigenista Interamericano (I.I.I.), Dirección General de Educación Indígena (DGEI) etc. Sin embargo solamente en el año 1993 se dieron algunos avances legales como el reconocimiento constitucional del derecho a formas propias de autodeterminación, que incluía también la posibilidad de formular programas educativos que tuviesen en cuenta las condiciones socio-culturales de los indígenas. En el Artículo de la constitución mexicana No 7 párrafo III se recomienda “fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la

soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país”. En la actualidad México es un país multilingüe y pluricultural, cuya diversidad cultural es reconocida por el artículo 4º de su Constitución Política (cuyos principios fueron reafirmados en el año 1993 con la Ley General de Educación) que señala el carácter pluricultural de la nación y establece el compromiso de la ley para proteger y promover las lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social de los pueblos indígenas. Sin embargo, considerando la situación social concreta de los pueblos indígenas mayas a comienzos del siglo XXI, el mero reconocimiento legal de la necesidad de una educación acorde a sus características culturales podría no resultar suficiente a la hora de garantizar a las comunidades indígenas su supervivencia física y cultural. Como ya hemos subrayado, las comunidades indígenas de la zona de Chiapas– al igual que muchas comunidades indígenas en el resto de México- siguen padeciendo grandes desigualdades sociales y problemas de marginación socio-cultural.

En Chiapas las instituciones que tienen a cargo las prácticas educativas en las comunidades indígenas son, por un lado, los “sistemas educativos institucionales” que brinda el estado nacional mexicano y se encuentran totalmente bajo su control burocrático y, por otro lado, los “sistemas educativos rebeldes autónomos zapatistas” que surgen más recientemente como consecuencia de la rebelión de los indígenas zapatistas en algunas zonas del Estado a partir de 1994. Las comunidades indígenas y el EZLN (Ejército Zapatista de Liberación Nacional) presentaron la educación como una de sus reivindicaciones más importantes. La educación autónoma zapatista fue concebida como una estrategia de resistencia y un símbolo de protesta, con el fin de exigir al gobierno mexicano el reconocimiento de los derechos étnicos. Desde esta perspectiva se planeaba re-significar las relaciones de etnia, género y clase social. A partir del levantamiento zapatista en enero de 1994 muchas comunidades expulsaron a los maestros bilingües y no bilingües del magisterio oficial y nombraron a algunos jóvenes de sus propias comunidades como promotores de educación. “El levantamiento armado del EZLN sacudió a la sociedad mexicana en todos sus ámbitos; mostró al mundo las condiciones de marginalidad en que sobreviven millones de indígenas,

cuando el grupo de tecnócratas en el poder festejaba el ingreso de México al grupo selecto de los países ‘desarrollados’; y abrió canales de expresión para las más diversas reivindicaciones de los grupos sociales subalternos, principalmente indígenas” (Narváez, 2005:3).

En 1996, en las conversaciones de paz de San Andrés Larráinzar, el EZLN y el gobierno mexicano en la mesa de negociación sobre “Derechos y cultura indígena”, refiriéndose al tema de educación, acordaron consagrar el derecho al fomento de las lenguas y culturas indígenas exigiendo ampliar los espacios para su conservación y difusión. Según este acuerdo, el Estado mexicano debe asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes culturales, tradiciones y formas de organización social con el fin de incrementar su acceso a la ciencia, la tecnología y a una formación profesional que mejore sus perspectivas de desarrollo elevando la capacidad de gestión y organización de las comunidades. Sin embargo, ni los acuerdos de San Andrés, ni el surgimiento del “sistema educativo rebelde autónomo zapatista” han podido introducir cambios radicales en la situación estructural de la educación para los indígenas en Chiapas.

### ***1.1 Objetivos y premisas de partida***

En este contexto la investigación de campo etnográfica sobre las prácticas de los sistemas educativos institucionales y no institucionales que se han establecido en las comunidades indígenas plantea una serie de problemas que me sirven como indicadores para establecer los objetivos de esta tesis. Así, el objetivo general es identificar los factores identitarios y políticos que van a orientar la educación de los mayas en un futuro próximo. Para aclarar estos factores, son relevantes los siguientes objetivos:

- Esclarecer la aplicación de las políticas educativas del Estado mexicano y algunos de los procesos contestatarios que se han planteado por parte de los mismos movimientos indígenas mayas. Para llevar a cabo este objetivo es preciso reconstruir previamente en líneas generales el desarrollo histórico de dichas políticas educativas, destacando cómo paulatinamente la educación pasó a

desempeñar un importante papel en los procesos de transformación histórico-política de las comunidades indígenas.

- Profundizar en la observación y descripción de los progresos y perspectivas que se vislumbran para la educación de los indígenas mayas del siglo XXI.
- Identificar las posibles ventajas y desventajas que trae la educación bilingüe-bicultural para los niños indígenas mayas y sus comunidades.
- Aclarar hasta qué punto se vincula la educación bilingüe y el desarrollo comunitario y en qué medida los programas educativos toman en cuenta las condiciones sociales y culturales de las comunidades indígenas mayas actuales.

## **1.2 Marco teórico**

Este trabajo de investigación se acoge a los aportes teóricos de la Antropología Cultural y la Antropología Educativa pero también de la historia y las ciencias sociales en general -Sociología, Psicología, Lingüística, Derecho-. Uno de los conceptos claves para la investigación es él de *autoridad pedagógica* que ha sido elaborado por el sociólogo francés Pierre Bourdieu (1999) en su teoría de la educación. Este concepto resultó una herramienta muy valiosa a la hora de describir el tipo de relaciones concretas que pude observar en los distintos contextos escolares en Chiapas. Comparto la afirmación de Bourdieu que el sistema educativo puede funcionar en determinadas circunstancias como *legitimador de las desigualdades sociales*. Esta premisa se desprende del hecho de que toda *acción pedagógica* en ejercicio dispone por definición de una *autoridad pedagógica*, acorde a la cual los receptores pedagógicos están dispuestos de antemano a reconocer la legitimidad de la información transmitida y la autoridad social de los emisores pedagógicos y por lo tanto a recibir e interiorizar el mensaje sin cuestionarlo siquiera. En palabras de Bourdieu: "...toda acción pedagógica en ejercicio dispone automáticamente una autoridad pedagógica, la relación de comunicación pedagógica en la que se realiza la acción pedagógica tiende a producir la legitimidad de lo que transmite, designando lo transmitido como digno

de ser transmitido por el solo hecho de transmitirlo legítimamente, contrariamente a lo que ocurre con todo aquello que no transmite” (Bourdieu, 2001: 38).

Desde este enfoque teórico encontré que, a pesar de las diferencias entre el contexto educativo europeo y el latinoamericano, existen significativos puntos en común entre la descripción y análisis del sistema educativo francés llevada a cabo por Bourdieu y la situación de la educación indígena en Chiapas. Este planteamiento será desarrollado a lo largo de la exposición del trabajo. Otro de los autores que más aportaron al marco teórico de esta investigación fue el educador brasileño Paulo Freire (1986). Este autor amplía nuestro horizonte de análisis con su concepto de una *pedagogía del oprimido* en cuanto nos permite entender cómo el sistema educativo debería estar basado en la realidad contextual de los alumnos. Freire destaca cómo el propio oprimido, a través de una adecuada expresión libertaria y pedagógica, debería tener la oportunidad de descubrirse en forma reflexiva, como sujeto y actor social de su propio destino histórico. Los alumnos tienen que entender su contexto social como parte vital de su aprendizaje. Este aspecto de la educación fue uno de los que más intenté indagar entre los alumnos indígenas mayas a lo largo del trabajo de campo, para comprender qué tipo de expectativas tenían acerca de su entorno social y de la educación que reciben.

Según Freire (1990) la educación debería comenzar por superar la contradicción inmanente a la relación jerárquica educador/educando, que tendría que ser sustituida por una concepción *integradora* de la interacción pedagógica de modo tal que todos los actores asumiesen a la vez el papel de educador y educando. El educador debe hacerse compañero de los educandos: de esta manera educador ya no es sólo quien educa, sino también quien es educado por el educando a través del diálogo que se sostiene en el proceso pedagógico. Freire sostuvo firmemente la idea que, si no hay comunicación, no hay educación y lo que se promueve en cambio es un proceso de *simulación educativa*, en el que tanto los docentes como los alumnos cumplen con los mínimos requisitos exigidos por el sistema educativo institucional.

También tuvo importancia para esta investigación la revisión de los trabajos y aportes de Margaret Mead (1962), María Jesús Buxó (1975), Spindler (1993),

Mario Ruz y Viqueira (1995), Dietz (2003), Freedson (1999) y desde la antropología educativa Geta Alonso (2007). Entre los textos enfocados hacia la pedagogía encontré elementos muy significativos en Banks (1994), Huacash Bolóm (2002), Poo Hess (2004). Durante el trabajo de campo tuve la oportunidad de examinar algunos estudios recientes dedicados específicamente a los sistemas educativos chiapanecos como Lara (2002), Narváez y Gutiérrez (2005) y Sánchez y Ruiz (2004). La revisión bibliográfica incluyó algunos de los libros y materiales pedagógicos que utilizaban los maestros indígenas en las escuelas visitadas, además de carteleros o periódicos murales, documentos o comunicados oficiales acerca de la educación en Chiapas.

Teniendo en cuenta que la investigación se realizó con niños indígenas mayas resultó oportuno profundizar en los orígenes de los conceptos teóricos que han sido concebidos como alternativas para proporcionar una mejor educación a los indígenas, como son: Educación Multicultural, Educación Intercultural, Educación Bilingüe y Educación Bicultural, aclarando cuándo aparecen estos conceptos teóricos y cómo han sido aplicados en México.

Uno de los objetivos principales que se planteó la educación bilingüe-bicultural en México fue incrementar la mutua comprensión entre las culturas indígena y mestiza para que cada una de ellas fuese valorada en un plano equitativo, estableciendo nuevas formas de convivencia entre ambas. Al interior de los distintos programas de Educación Bilingüe es necesario distinguir claramente entre objetivos *transicionales*, en donde el estudiante indígena que emplea una lengua familiar minoritaria pasa a una lengua socialmente mayoritaria, y objetivos de *mantenimiento*, en donde se intenta fomentar el uso de la lengua minoritaria del grupo indígena al que pertenece el alumno promoviendo el bilingüismo. Es importante tener en cuenta que el español o castellano es la lengua oficial de México y es exigida en la enseñanza básica primaria y secundaria por la SEP (Secretaría de Educación Pública) en todo el territorio mexicano. Por el contrario, las lenguas indígenas están consideradas peyorativamente como *dialectos* reduciendo su uso al ámbito familiar. Para Uta Von Gleich (1989) el término “bilingüismo” es pensado en algunos países como análogo de “biculturalismo”, con el fin de despojarlo de la connotación que éste pudiera tener de

enfrentamiento entre dos culturas y acercarlo más a la noción de pluralismo cultural. Hay que resaltar el impulso que la práctica de la educación bilingüe recibió de la aprobación del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, agencia de las Naciones Unidas (1990), que consagra los derechos educativos y lingüísticos de los pueblos indígenas, y el Convenio de los Derechos del Niño (1989).

Es preciso tomar en cuenta que los grupos indígenas mayas se han resistido enérgicamente a la fundación de nuevas escuelas en su territorio ya que la educación escolar formalizada no ha tenido relevancia para sus comunidades. Esta desconfianza ha sido destacada especialmente por el antropólogo mexicano Aguirre Beltrán (1992). Por un lado, el establecimiento de escuelas en unas comunidades indígenas pre-alfabetas que no tenían tradición escolar conllevaba la imposición de una innovación cultural que, como todas las innovaciones, podía ser pasiva- o violentamente rechazada, al no disponer el grupo afectado del tiempo necesario y de la actitud favorable para realizar los ajustes que hubiese requerido su aceptación. Por otro, el proceso de socialización implica un modo de aprender en gran parte inconsciente: el aprendizaje de la lengua materna, de las formas de vida del grupo y de sus valores, técnicas y actitudes se cumple a medida que se vive, sin esfuerzo aparente y en una edad en que el juicio crítico no se ha desarrollado lo bastante para que el niño indígena tome decisiones por sí mismo con respecto a las alternativas que ofrecen otras culturas. Los conocimientos adquiridos por los niños indígenas mayas en su lengua materna son ignorados por el sistema escolar que sólo *les habla español* y les trasmite elementos nuevos que promueven la cultura nacional mexicana. La educación institucional, caracterizada por un marcado énfasis nacionalista, se plantea sustituir sus elementos culturales específicamente tsotsiles, tseltales, tojolabales y choles (para mencionar algunos de los grupos de la familia maya representados en Chiapas) con un genérico folclorismo “mexicano”. Obviamente los niños indígenas mayas se han encontrado en una evidente condición de *incertidumbre* acerca de los modelos de conducta y culturales que se les proponen.

Diversos estudios e investigaciones realizadas en Chiapas, como por ejemplo Bertely (2000), Lara (2002), Poo Hess (2004), siguen identificando graves

problemas del sistema educativo: analfabetismo, deserción escolar, reprobación, repetición etc. Estos autores destacan la importancia que tiene la enseñanza de la lengua materna para los niños indígenas, puesto que acorde a las investigaciones realizadas resulta más fácil aprender a leer y escribir en el idioma que se domina (lengua materna) que en una segunda lengua. El uso de la lengua que el niño indígena maya hace en el medio familiar en sus primeros años desempeña diversas funciones como:

- Suministrar las palabras básicas para la integración social y familiar del niño indígena.
- Ser portador de conocimientos sociales y culturales.
- Ser medio de comunicación familiar y comunitario para la renovación diaria de la identidad cultural.
- Estabilizar y formar la identidad individual del niño indígena.
- Conocer, reproducir, comprender, percibir y comunicar experiencias propias y de otros.

Un modelo de educación bilingüe debería implicar enseñar no sólo el español sino también la lengua materna de los niños, puesto que la *competence* e interpretación adecuada de su lengua forma parte importante de la relación que entablará con la comunidad a la que pertenece. No debemos olvidar que el proceso de enseñanza-aprendizaje que emprenden los padres indígenas mayas con sus niños utiliza como recurso principal el lenguaje oral. Es mediante el uso de la lengua indígena que se transmiten a los niños (as) los valores y conocimientos, costumbres, tradiciones y demás aspectos socioculturales necesarios para el desarrollo personal y la apropiación y reproducción de la cultura. Al interior de los grupos indígenas mayas es en el contexto familiar y obviamente en el idioma materno que se enseñan a los niños(as) desde temprana edad aquellos conocimientos que sus padres consideran importantes para su vida futura, entre los que se cuentan las habilidades y destrezas necesarias para el trabajo del campo, el respeto hacia la propiedad ajena y las personas de mayor edad y la conservación de los saberes culturales tradicionales. El ingreso de los niños indígenas en la escuela es un cambio importante para la vida del niño y también para la dinámica social en las

comunidades. Es preciso que los niños mayas desarrollen su capacidad de expresión oral en su lengua materna pero que también aprovechen el contexto escolar formalizado para aprender la escritura de la misma, pues la escritura es un elemento significativo en la preservación del saber cultural de su grupo, sin por eso desconocer la importancia que tiene la oralidad en la relación que establece el niño con su comunidad, familia y entorno.

### **1.3 Trabajo de campo: periodización y técnicas**

El trabajo etnográfico se realizó en Chiapas por ser uno de los Estados mexicanos que mayor número de habitantes indígenas concentra. En el Estado de Chiapas viven más de tres millones de habitantes, de los cuales al menos un millón son indígenas mayas. Los grupos indígenas que ocupan el Estado de Chiapas son 13: Tsotsil, Tseltal, Chol, Lacandón, Tojolabal, Zoque, Kanjobal, Mam, Jacalteco, Chuj, Cakchiquel, Mocho, Teco. Estos pueblos pertenecen a la familia mayense (con la excepción de los Zoques). Los diversos grupos que habitan Chiapas tienen cada uno su propia lengua y, aunque todas las lenguas mayas guardan estructuras semejantes, también se han constatado bastantes diferencias entre ellas. Los idiomas mayas conforman una familia lingüística de aproximadamente 30 lenguas que se hablan en México, Guatemala, Honduras y Belice. El trabajo etnográfico se centró en instituciones educativas del Estado de Chiapas que atienden a niños pertenecientes a las comunidades indígenas mayas tsotsil, tseltal, chol, tojolabal. Los indígenas tsotsiles se denominan a sí mismos *batsi winiketik* (hombres verdaderos), los tseltales *winik atel* (hombres trabajadores), los tojolabales *tojolwinik* (hombres legítimos) y los choles *cho'l* (hombres trabajadores de milpa).

El trabajo etnográfico apuntó en su totalidad a obtener datos que permitieran apreciar con mayor precisión los aspectos culturales de los grupos mayas, así como la situación actual de la educación bilingüe-bicultural. En el transcurso de todo el proyecto se buscó que no sólo los mayores, sino también los niños reflexionaran sobre su medio social y cultural. El trabajo de campo se realizó a lo largo de tres estadias durante tres años consecutivos. La primera estancia fue en junio-agosto del 2004 con una invitación del Instituto de Estudios Indígenas

(I.E.I.) de la Universidad Nacional Autónoma de Chiapas (UNACH). Después estuve invitada en dos ocasiones (junio-noviembre 2005 y marzo-septiembre 2007) por el CIESAS (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social) bajo el programa “*Estudiante Huésped*”. Durante el trabajo de campo tuve la oportunidad de conocer algunas instituciones educativas encargadas de trabajar con poblaciones indígenas como el INEA (Instituto Nacional de Educación para Adultos), CELALI (Centro de Lenguas, Artes y Literatura Indígena), SNA JTSIBAJOM (Casa del Escritor), CIDECI (Centro de Capacitación Indígena-Sistema Indígena Intercultural), Albergue bilingüe indígena Xicotencatl, Escuela Justo Sierra Méndez en la Colonia 5 de Marzo, Escuela secundaria normal indígena Jacinto Canek. Con el fin de no limitar la investigación a las instituciones educativas formales de gobierno, se realizó parte del trabajo de campo en escuelas autónomas zapatistas, las cuales funcionan desde 1998 y trabajan con población indígena simpatizante del EZLN. A lo largo de la investigación se visitaron todos los “Caracoles” zapatistas (Oventik, La Realidad, Morelia, Roberto Barrios, La Garrucha). Los “Caracoles” son lugares de atención civil donde un número variable de encargados escogidos por sus comunidades y municipios autónomos confluyen para cumplir con el *trabajo comunitario* que consiste en atender a todas las personas que visitan los pueblos zapatistas, repartir impuestos y resolver conflictos. Estos encargados integran las Juntas de Buen Gobierno (JBG) que son gobiernos autónomos que representan a los indígenas simpatizantes del movimiento zapatista y que tienen la responsabilidad exclusiva de otorgar los permisos para visitar los pueblos zapatistas. Uno de los principales problemas con que tuve que lidiar en el transcurso del trabajo de campo tanto en las instituciones escolares oficiales como zapatistas fue la atmósfera de recelo y desconfianza. Como describiré en detalle a lo largo de esta exposición, ambos sistemas educativos están constituidos como centros de poder pedagógico y más ampliamente social que tienden a *ocultar* sus modalidades de funcionamiento a la mirada del observador externo.

En el transcurso de la investigación tuve la oportunidad de trabajar como profesora de los alumnos de todos los grados del albergue Xicotencatl (305 alumnos procedentes de 50 comunidades diferentes), como voluntaria de alfabetización en una comunidad perteneciente al municipio tsotsil de San Juan

Chamula con el INEA (Instituto Nacional de Educación para Adultos) y como alumna del curso de lengua indígena tsotsil en el CELALI (Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígena).

## 1.4 Metodología

La metodología propuesta para el desarrollo de este trabajo fue una etnografía del aula con acciones interactivas siguiendo la I.A.P. (Investigación, Acción, Participación). En el aula se emplearon técnicas múltiples para la recolección y el acopio de información a través de la observación participante de las prácticas educativas por medio de entrevistas semi-estructuradas, tomas de fotografías, grabaciones audiovisuales y realización de encuestas con maestros, alumnos, padres de familia y personal administrativo. Algunas entrevistas fueron grabadas y están transcritas en la parte final del trabajo (ver anexos). Todas las entrevistas llevadas a cabo durante el trabajo de campo estuvieron enfocadas hacia la consecución de información que contribuyera a brindar un panorama más amplio de la situación de la educación indígena en Chiapas. Las entrevistas registradas con padres, alumnos, profesores proporcionaron un material de gran importancia para el análisis y descripción de la situación educativa. A la vez la descripción de situaciones en el aula y la observación y registro de los diversos ambientes sirvieron como material de debate para aclarar y discutir con los participantes las diferentes opiniones y las problemáticas que ellos planteaban. Los métodos principales que se utilizaron para la recolección de información fueron herramientas participativas como:

HERRAMIENTAS	VISUAL	ORAL	ESCRITO
Entrevista semi-estructurada	*	***	*
Historia recursos	**	**	***
Reunión grupos	*	***	*
Historia abierta		*****	*

La estrategia metodológica de investigación se apoyó constantemente en el paradigma cualitativo de carácter participativo. En el transcurso del trabajo de campo se intentó propiciar el dialogo entre educadores, alumnos, miembros de las

comunidades, asesores de investigación y diversas personas de la sociedad mexicana que trabajan permanente u ocasionalmente en el ámbito de la educación indígena en Chiapas. A pesar de que el trabajo iba dirigido a la población indígena, se pudo apreciar la participación de diversas personas no indígenas que mostraron un gran interés por la investigación. Agradezco a las diversas personas que por solidaridad posibilitaron dictar diversos talleres en el albergue:

Materia o tópico	Persona encargada
Biología	Yudi Tibaduiza. Bióloga. UNACH (Universidad Autónoma de Chiapas) Colombia
Arte y pintura	Juan Chawuk Pintor Tojolabal Andrés García Pintor Tseltal
Historia	Luca D'Ascia Dr. Historia. Italia
Poesía Indígena	Ruperta Bautista Vázquez. Poeta tsotsil
Campeonato de Ajedrez	León Felipe Solar. Abogado. Tuxtla
Teatro	Grupo de Teatro "La huella". Argentina.
Taller Música	Ana Valverde. Cantautora. U.S.A.
Taller Plantas Medicinales	Grupo Mujeres floreciendo. Chiapas
Préstamo material indígena y donación de libros	Eréndira Cano Contreras. ECOSUR Bióloga. Yucatán Jim Smith. Matemáticas Mayas. U.S.A. Mariano Reynaldo Vázquez López. Lingüista tsotsil. Zinacanteco

Para fundamentar pedagógicamente la investigación se tuvieron en cuenta aspectos básicos como:

**La cosmovisión.** Es donde lo mítico, lo religioso, la relación con la naturaleza, el territorio y la lengua, entre otras componentes, se aproximan para dar forma a los saberes culturales específicamente indígenas.

**El aprendizaje lúdico.** Es una estrategia en la enseñanza que atraviesa todo el marco de la historia y la sociedad. Se aprende al ejercer múltiples actividades de socialización: la narración de cuentos, historias, mitos; la pintura y el cine; la música; la gestualidad etc.

**El contexto social y la organización social.** Se trata de las formas organizativas propias de los grupos indígenas que incluso hoy en día se mantienen.

Los ejes primarios alrededor de los cuales se desarrolló el trabajo etnográfico fueron:

- El eje comunitario.
- El eje de la institución escolar.
- El eje de la conciliación escuela-comunidad.

Estos distintos ejes desempeñan cada uno un papel específico en la definición del concepto de “prácticas educativas” que hemos planteado en principio.

Cabe destacar que, para integrar la observación y evaluación de los sistemas educativos, se decidió en la última fase del trabajo de campo la elaboración de una cartilla trilingüe interactiva (tsotsil, tseltal, chol) destinada a facilitar el aprendizaje de la lecto-escritura básica en idioma materno a los alumnos más pequeños que ingresan por primera vez en el albergue Xicotencatl. Se contó con la participación de los alumnos a lo largo del proyecto. Se incluyó el español como *lengua franca* entre las lenguas indígenas, ya que éste era precisamente el uso que le asignaban los niños indígenas. Los aspectos que se tuvieron en cuenta durante la elaboración de la cartilla fueron:

**Aspecto Cultural:** la ejemplificación se articuló alrededor de las distintas facetas de la vida cultural y social de los niños indígenas.

**Aspecto Pedagógico:** es de vital importancia que el proceso de lecto-escritura se lleve a cabo en la lengua materna del niño. Por lo tanto, a lo largo de la preparación de la cartilla se buscó estimular la identificación del niño para que emprendiera su nuevo aprendizaje.

**Aspecto Lingüístico:** el contenido lingüístico de la cartilla se determinó de acuerdo a las características propias de cada lengua y al vocabulario que usualmente tiene un niño entre los 6 y 8 años.

## **1.5 Problemáticas e hipótesis de trabajo**

Esta investigación parte de la premisa que tanto la educación intercultural como la educación bilingüe no han tenido una plena aceptación entre los grupos indígenas mayas, pues no se ha conseguido consolidar un modelo educativo más incluyente que sea coherente con la realidad social actual. Buena parte de los conocimientos transmitidos por los sistemas educativos formales no cumple con las expectativas que los indígenas mayas del siglo XXI pueden tener en relación con su contexto socio-económico y aún más en relación con su cultura. Esta circunstancia tiende a generar una serie de problemas. El primero concierne la adecuación entre el saber indígena maya (cosmovisión), el saber educativo escolar y el contexto social, institucional y pedagógico mexicano. El segundo está relacionado con el abandono del idioma y puede afectar gravemente la transmisión de la cultura tradicional indígena. La desaparición de las lenguas indígenas tiende a traer como consecuencia la des-estructuración de la familia indígena maya, pues los abuelos, los padres y la comunidad indígena en su conjunto pierden así su función de enseñar a los niños las costumbres culturales.

Nuestra hipótesis es que el concepto de educación bilingüe-bicultural en toda su amplitud debería convocar a toda la sociedad mexicana en lugar de ser asociado a un problema exclusivo y particular de la población indígena. Una educación bilingüe-bicultural puede influir a través de su rol institucional para incorporar una serie de valores de *convivencia* entre la cultura mestiza e indígena, con el fin de difundir una visión más positiva acerca de los sistemas culturales tradicionales indígenas y fomentar el ejercicio concreto de los derechos lingüísticos. La educación en general tendría que enseñar a los educandos - indígenas y mestizos - quiénes son, de dónde vienen, cuál es su entorno y cuáles son sus posibilidades, puesto que hay distintas maneras de ser indígena y de ser mestizo porque diversas son las situaciones que vive cada persona.

El rezago educativo en el caso de la población indígena en Chiapas no se presenta de forma aislada sino que sigue siendo parte de la situación extrema de

marginación social, económica y cultural en que han permanecido los grupos indígenas en México y que hoy en día parece más “blanqueada” por un asistencialismo superficial que realmente superada. “Así podríamos afirmar que, aunque con un sinnúmero de etiquetas: asimilación, incorporación, integración, aculturación, bilingüe o bilingüe-bicultural y los cambios de forma que las justifican, la educación indígena en México no ha experimentado realmente, al menos al nivel de la práctica, cambios de fondo; sino que más bien ha ido modificando su discurso, adaptándolo a las circunstancias políticas y académicas del momento y a las formas de resistencia de los pueblos indígenas (también adaptadas al contexto sociopolítico) pero sin abandonar realmente sus pretensiones - ortodoxamente liberales - asimilacionistas y de homogenización cultural” (Bertely, 2000: 40).

Para finalizar, cabe destacar que el estudio de los sistemas educativos cobra especial importancia al ser *la educación* la encargada de transmitir la cultura propia de una sociedad con el propósito de conservarla, ampliarla y reproducirla. La educación es el proceso por medio del cual los integrantes de una colectividad aprenden los modelos reconocidos en su entorno social, los asimilan y los integran en la estructura de su personalidad. Mead (1962) afirma que, si bien la educación es incapaz de alterar el hecho de que el niño presente en su carácter los rasgos fundamentales que corresponden a la cultura dentro de la cual ha sido formado, es indudable que los diversos métodos educacionales tienen efectos de largo alcance en la formación del criterio, del gusto y del temperamento, conjunto de elementos al que damos el nombre de personalidad. Se requiere que la educación ofrecida a los indígenas contemple desde los niveles básicos una visión mucho más amplia, más integral, más creativa que la actual y que, sobre todo, logre establecer una vinculación más efectiva con las necesidades contextualizadas de los pueblos indígenas.

## 2. Ubicación geográfica



Chiapas<sup>1</sup> es uno de los 31 estados de la República mexicana y representa el 3,8 % de la superficie del país. Chiapas tiene un área de 73.724 Km. y hay aproximadamente 3. 920,500 habitantes, ocupa el octavo lugar de población nacional. Su capital es Tuxtla Gutiérrez. En Chiapas existen 118 municipios y 120 localidades. Chiapas se encuentra ubicado al sureste de México, limita al norte con Tabasco, al este con Guatemala; al sur con Guatemala y el Océano Pacífico; al oeste con el Océano Pacífico, Oaxaca y Veracruz. Tiene un clima cálido en las partes bajas y un clima templado en las mesetas y montañas. En general, el clima de Chiapas es tropical húmedo y subhúmedo. En Chiapas llueve en los meses más calurosos y las lluvias disminuyen en los meses más fríos.

---

<sup>1</sup> Consultese <http://www.fortunecity.com/boozers/jerusalem/99/id16.htm>



Las regiones naturales de Chiapas<sup>2</sup> son: Llanura costera del Pacífico: en esta región hay pozos de petróleo y se encuentra la reserva ecológica "La Encrucijada" localizada en la zona que va desde Pijijiapan hasta Mazatán. Esta reserva favorece la conservación de plantas y animales. La Sierra Madre de Chiapas: está formada por una cadena de grandes elevaciones, entre las que sobresale el volcán Tacaná, situado en la frontera con Guatemala. El famoso Cañón del Sumidero junto con sus alrededores fue declarado parque nacional, para proteger la vegetación y los animales de este lugar. Los recursos hídricos son muy abundantes, encontramos entre los ríos más importantes el Grijalva. Las lagunas más importantes son las de Montebello que suma aproximadamente 200.

<sup>2</sup> Consultese, [www.elmundomaya.com/guia/chiapas/mapa/](http://www.elmundomaya.com/guia/chiapas/mapa/)



Cañón del sumidero. Chiapas. 2005

La altiplanicie Central: ocupa la parte más alta del centro del Estado. En las montañas del Norte se encuentra la reserva ecológica de “Agua Azul”, una de las más impresionantes de todo México. En la zona de montañas del Oriente se puede encontrar la selva Lacandona y restos de ciudades mayas como Bonampak.



Agua Azul. Chiapas. 2005

Para estos sabios de principios de siglo XVI, el fundamento de su acción, de su práctica intelectual como “historiadores” no era testimoniar un pasado rico, sino construir un discurso que fuese capaz de formar, de instruir, de rendir cuenta de la preparación evangélica sobre esta tierra de los “Indios”. Pero esta construcción es finalmente la legitimación de todo lo que ocurrió sobre esta tierra y del nuevo poder y de la nueva religión. Pues en la visión teológica es que Dios fue quien permitió el triunfo de los españoles (...) Legitimación histórica y construcción de una nueva moral social corren parejas, y no sabremos de la época precolombina – la historia- más que ciertos elementos atomizados, que están en el texto un poco por casualidad o porque entran en el cuadro de esta construcción imaginaria para darle un efecto de realidad. Debido a esta finalidad y también al poco cuidado con que estos autores se dedicaron a la descripción de esas sociedades, de las que son los últimos testigos ciegos, nos quedará siempre la duda de saber si lo indígena que nos muestran pertenece a un “indio histórico” o es sólo la figura retórica del indio, sujeto pasivo de una discursividad ajena, que lo trasciende y lo manipula según sus necesidades.

*DUPEYRON, 1993:98*

### 3. Antecedentes históricos: sistema educativo indígena



Mural de Diego Rivera. México DF. 2005

En este capítulo de contextualización histórica se intenta reconstruir el desarrollo de la educación ofrecida a los indígenas de México. Con el fin de ampliar el panorama de nuestro estudio comenzaremos por un breve recuento histórico de los orígenes de la educación escolar formal en las comunidades indígenas de México.

En el territorio mexicano la educación como práctica social siempre ha estado presente y estuvo orientada a satisfacer las necesidades culturales como consta en los diferentes códices, estelas y monumentos arqueológicos de la época prehispánica que aún hoy en día se conservan. También dejaron constancia de esto las crónicas de los historiadores de la conquista donde se encuentra valiosa información acerca de los sistemas educativos de algunos pueblos indígenas. El saber cosmológico de los antiguos mexicanos estaba difundido, aunque de manera simplificada y reducida, en todas las capas de población modelando sus valores y

regulando sus acciones y sustentando la organización jerárquica del sistema social indígena. Algunas crónicas se refieren al pueblo náhuatl y muestran cómo la educación estaba a cargo de los padres hasta la adolescencia. Existían dos tipos de escuelas encargadas de la educación: una para los indígenas pobres de los pueblos y otra para los miembros de la nobleza. La primera era destinada a formar a los guerreros (Teposcalli) y la segunda a los futuros dirigentes o sacerdotes (Calmécac).



Mural de Diego Rivera. México DF. 2005

A la llegada de los españoles a México la educación fue delegada a la comunidad religiosa dominica durante las etapas iniciales del colonialismo. Los distintos objetivos que tuvo este tipo de educación fueron la conversión, la dominación y la aculturación. El conocimiento de las culturas indígenas se consideró requisito ineludible para inducir el cambio cultural y con ello poder enseñar la religión nueva. Por ejemplo el idioma náhuatl (lengua dominante en el territorio de los aztecas o mexicas) fue tomado como eje del aprendizaje de los misioneros. Este tipo de educación iba acompañado de materiales visuales, pinturas, jeroglíficos, impresos etc. Los historiadores suelen afirmar que tras la conquista y la cruzada

emprendida por los evangelizadores contra la clase sacerdotal indígena, que culminó en la quema de los libros nahuas por iniciativa del primer arzobispo de la Ciudad de México, Juan de Zumárraga, los pueblos de Mesoamérica muy pronto quedaron sin los principales responsables de la elaboración, conservación y transmisión de la compleja y original cosmología prehispánica. Esta circunstancia indudablemente favoreció la instauración casi inmediata de los sistemas educativos españoles.

Autores como Honigmann (1954), Aguirre (1992), Sáenz (1970) y Lloyd (1951) consideran que la educación dominica, al hacer hincapié en la enseñanza como medio para alcanzar el cambio cultural, maniobró el cambio para que no pusiera en peligro los intereses del grupo dominante y con este objetivo elaboró una ideología que sustentaba la superioridad de la cultura occidental y la inferioridad de la cultura indígena. En un comienzo la enseñanza escolar primaria se dictaba en lengua indígena. Los sacerdotes traducían el lenguaje indígena a los signos del alfabeto latino llegando a formular una gramática. La capacidad de aprendizaje de los indígenas sorprendió a los españoles, los cuales calificaban al indígena como una *bestia* apenas racional. Esta inteligencia no sólo causó asombro, sino también miedo. Por lo tanto se tuvo que replantear la propuesta evangelizadora puesta en práctica hasta en aquel momento. Autores destacados como Motolinía (1941) y Ceballos (1994) documentan cómo los misioneros cambiaron su estrategia educativa y comenzó la imposición del castellano y la eliminación de las lenguas y costumbres indígenas. Se propusieron repetidas cédulas donde se obligaban a los indígenas a aprender el español, imponiendo severos castigos para quien incumpliera esta norma. Para lograr este objetivo se ordenó la fundación de escuelas que estuvieran exclusivamente administradas por españoles cristianos. Según datos históricos en el Estado de Chiapas los dominicos fundaron en 1534 la primera escuela en Ciudad Real, la actual ciudad de San Cristóbal de Las Casas. Posteriormente por cédula real en 1550 se fundaron escuelas para enseñar a los indígenas la lengua castellana, en 1553 fue instituido el seminario, pero no fue sino hasta muy avanzado el siglo XVII cuando se inició la enseñanza superior en la ciudad, siendo prerrogativa de la alta sociedad. Entre 1670 y 1680 apareció el primer colegio de jesuitas en Ciudad Real, con enseñanza superior y primeras

letras. Las escuelas de los dominicos se acabaron con su expulsión en 1856 en el marco del conflicto entre conservadores y liberales.

La revolución de la independencia demuestra que la imposición de las escuelas y la castellanización forzada - a que se ven sujetas las comunidades indígenas - es un motivo de irritación que se suma a las diferentes causas que originan posteriormente el levantamiento. La guerra dura unos diez años aproximadamente, después de esto los indígenas son declarados ciudadanos libres (Mora 1963). En la concepción del indio y de su educación se van dibujando dos tendencias: una es la secularización y otra la creación de instituciones específicas. Ambas confluyen en el movimiento de reforma. Benito Juárez, indígena zapoteco y dirigente liberal, propone arrebatar la educación de las manos del clero para ponerla bajo la dirección del Estado. Plantea además la destrucción de las formas comunales de tenencia de tierras para establecer un régimen de propiedad privada. Es innegable que, donde se llevó a cabo, esta reforma determinó una mayor subordinación social para el indígena, que quedó a merced del hacendado.

Después del triunfo de la Revolución Mexicana contra Porfirio Díaz el presidente interino Francisco León de la Barra firma el decreto de 18 de junio de 1911 que autorizaba establecer en toda la República escuelas de instrucción que pretendían enseñar a los indígenas a hablar, leer y escribir en español. Para estimular la asistencia se distribuían alimentos, vestidos etc. Los encargados de poner en marcha este nuevo plan educativo lo criticaban, pues pensaban que la escuela era un centro de instrucción y no un sistema de asistencia social. Sin embargo, se adelantó la capacitación de maestros jóvenes de ambos sexos procedentes de pequeñas ciudades, que cursaban la primaria. Para elevar su nivel se preparaban en cursos de instrucción de corta duración. Las escuelas que pudieron ser establecidas en los años que siguieron a la publicación del decreto fueron pocas. Gilles (1990) expone como la profesionalización del docente indígena ha sido un proceso largo, lento y heterogéneo. Eso se debe a que no se trataba sólo de un proceso de formación profesional, sino que implicaba una nueva formación cultural, social, económica, política – ideológica, que el maestro indígena,

además, debía difundir a través de la mediación institucional de la escuela a todos los sectores poblacionales donde proporcionaba asistencia profesional

En el año 1921, cuando la izquierda revolucionaria lleva al triunfo al presidente Obregón, se establece la Secretaría de Educación Pública (SEP). En el decreto presidencial figuran tres grandes departamentos: escolar, bibliotecas y bellas artes. En 1923 se aprueba el funcionamiento de las “casas de pueblo”, las nuevas escuelas destinadas a la educación indígena. Este tipo de institución refleja la orientación popular de la revolución y la tendencia a la modernización económica de las comunidades indígenas. Las “casas de pueblo” se desarrollan y llenan las expectativas en las poblaciones mestizas, pero tienen poca acogida en las comunidades indígenas monolingües que no desean este tipo de educación.

El sistema escolar de las “casas de pueblo” se configura en 1925 como un sistema autónomo, con un amplio cubrimiento en diversas comunidades indígenas. En este año se realizan algunos ajustes de tipo convencional, como es el cambio de nombre por el de “escuelas rurales”. Este cambio implica una formalización de la enseñanza. Sáenz (1970) afirma que los maestros misioneros se convirtieron en inspectores instructores y a pesar de los cambios de nombres, misioneros por inspectores, monitores por maestros, casa de pueblo por escuelas, el espíritu no había cambiado y era el celo apostólico el que los animaba. En 1926 aparece el comité de educación constituido por miembros de la comunidad, otra de las importantes agencias organizadas por la escuela rural para que con su colaboración resuelva los problemas causados por la falta de recursos materiales. El impulso dado a la parcela escolar muestra a las comunidades indígenas la importancia del trabajo comunitario. En el año 1931 se realiza una revisión de la práctica de la educación rural. Se reformula la propuesta educativa auspiciando una síntesis entre los valores positivos de la tradición indígena y la educación occidental, en donde se piensa que el indígena pueda hallar los recursos técnicos para adquirir mayor riqueza. En 1932 tienen lugar diversas reuniones de la asamblea de directores de escuelas rurales, estos proponen que se lleve a cabo una labor de investigación que describa las condiciones peculiares de cada región desde los puntos de vista económicos, social etc. En cuanto a la reestructuración del sistema educativo se establecen los siguientes principios:

- La importancia de la enseñanza agrícola.
- El maestro debe contar con una preparación agrícola.
- Conformación de instituciones regionales que se ajusten a las diversidades de cada zona.

La educación escolar formal para los indígenas de los Altos de Chiapas tuvo su primer tímido impulso durante el gobierno de Cárdenas a finales del decenio de 1930-1940. Anteriormente pocos indígenas acudían a las escuelas existentes en algunas de las comunidades. “En general, se obligaba a los niños a asistir y en ellas se convertían prácticamente en simientes de los maestros. Se les castigaba severamente si no aprendían la lección bien, o si de alguna otra manera violaban las reglas como por ejemplo la prohibición del uso de su lengua aún antes de haber aprendido español” (Mondiano, 1974:163).

La educación de los indígenas de Chiapas estaba ligada desde un comienzo a severos maltratos físicos. Por eso los padres tenían miedo de llevar a sus hijos a la escuela y en muchas ocasiones los mandaban a esconderse en casa de otros familiares. El presidente Lázaro Cárdenas instituye en 1936 el Departamento de Asuntos Indígenas (DAI). Esta dependencia se crea con la función de coordinar las necesidades, los intereses, los problemas y las técnicas requeridas para conseguir el desarrollo de las comunidades indígenas, aunque no se quería reservar en exclusiva a esta dependencia la atención brindada al grupo social indígena. Comas (1964) afirma que la consideración principal que justificó la creación de esa nueva dependencia fue el hecho patente del rezago educativo, social y económico de las capas de población indígena. Sin embargo, los objetivos que el presidente Cárdenas había asignado inicialmente a la nueva dependencia no fueron alcanzados. El Departamento de Asuntos Indígenas desaparece en 1946.

En el año de 1948 se crea el Instituto Nacional Indigenista (INI) con una doble tarea: cumplir con el compromiso internacional que México había contraído como abanderado del indigenismo y remplazar al Departamento de Asuntos Indígenas (DAI). Inicialmente la finalidad que el Instituto Nacional Indigenista (INI) se propone es proporcionar a las agencias gubernamentales encargadas de los

asuntos de educación, salud y economía la base antropológica indispensable para realizar su intervención específica en las comunidades indígenas. “En lo concerniente a la educación indigenista en los Altos de Chiapas, el antecedente inmediato lo encontramos con la fundación del Centro Coordinador Tseltal y Tsotsil en 1950, que al entrar en operación tuvo como característica sobresaliente la alfabetización en lengua materna, impartida en ese entonces por jóvenes extraídos de las mismas comunidades quienes fueron preparados por lingüistas del Instituto Lingüístico de Verano, cuestión que da un giro total a las acciones educativas conducidas por maestros ladinos en las diversas comunidades de la región” (Roblero,1995:37). En los años sesenta el Instituto Indigenista Interamericano (I.I.I.) propone un nuevo proyecto de mejoramiento denominado centro piloto y de adiestramiento de técnicos en desarrollo comunitario. Éste se instaló en Zacapoaxtla con la finalidad de recibir becarios de otras regiones de toda Latinoamérica para instruirse en técnica de desarrollo en zonas indígenas.

En 1963 la Secretaría de Educación Pública (SEP) defiende una política de educación bilingüe, recuperando las técnicas y discusiones del “Proyecto Tarasco”. Este proyecto surge en 1934 propuesto por el Departamento de Educación y Cultura: se encargaron destacados lingüistas de formular una propuesta para la castellanización de los indígenas. También bajo los auspicios del Programa de Cooperación Técnica de la Organización de Estados Americanos (OEA) en colaboración con el I.I.I. se elaboró el proyecto 208 en 1964 con las mismas finalidades. La sede fue San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Ruz y Viqueira (1995) expresan al respecto que sin duda los habitantes de los Altos de Chiapas conocieron grandes cambios desde los años 60, pero la apuesta metodológica compartida por gran parte de los antropólogos de estudiar en las comunidades indígenas tan sólo aquellos rasgos culturales que suponían de origen pre-hispánico, haciendo caso omiso de su historia, de su inserción en una sociedad más amplia y de su problemática económica, social y política ha mostrado en forma brutal sus limitaciones a la hora de interpretar estas transformaciones. El hecho de haber dedicado décadas enteras al trabajo antropológico buscando entre los indígenas de Chiapas tan sólo claves etnográficas para resolver algunos enigmas de las sociedades mayas de los tiempos pre-hispánicos sin detenerse siquiera a examinar cuáles eran los problemas cotidianos que los aquejaban revela

a menudo un escaso interés por los indígenas reales, los de carne y hueso, que eran sustituidos por otros imaginarios en los que se proyectaban las fantasías intelectuales de los investigadores.

En la década de los setenta las organizaciones indígenas comienzan a exigir que la educación sea bilingüe y bicultural, creándose al año siguiente la Dirección General de Educación Pública (DGEP) que se hace cargo también de la educación indígena. Poo Hess (2004) expone cómo en esa misma década surge una nueva tendencia dentro de la antropología mexicana que es retomada por algunos sectores del magisterio bilingüe. Este movimiento lanza una fuerte crítica al indigenismo oficial. Se argumenta que las políticas oficiales integracionistas han servido para reproducir las desigualdades sociales y la subordinación de los pueblos indígenas. Es así cómo la idea de México como nación pluricultural emerge en el discurso político, acompañada por demandas de programas que intentan promover el respeto por las diferencias culturales. La reforma de 1973 propone la reorientación de la educación nacional respecto a su función académica e introduce el concepto de enseñanza- aprendizaje, promoviéndose la enseñanza para el medio indígena. En esa época se establecen bases significativas para la educación, se crea la enseñanza en sistemas abiertos para adultos, también surgen organizaciones indígenas como el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI).

En el año 1974 se celebró el primer congreso de Pueblos Indígenas, en donde maestros y promotores bilingües se pronunciaron por el derecho a una educación bilingüe y propia. En este mismo año surge la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y se plantea la educación básica primaria bilingüe. A su vez surgen los primeros conceptos de educación intercultural, pretendiendo lograr la revaloración tanto de las lenguas de cada grupo étnico como de su cultura indígena específica además de la integración sociocultural. La denominación “intercultural” estaba explícitamente referida a la dimensión cultural del proceso educativo y a un aprendizaje significativo social y culturalmente situado que buscaba responder a las necesidades básicas de los grupos indígenas. En 1978 un grupo de indígenas llega a la Dirección General (DGEI) como ejemplo concreto de una política que atendía las demandas y necesidades educativas de los pueblos

indios, planteando una educación bilingüe y a la vez bicultural. Desde 1973 hasta 1989 se puso en marcha una reforma educativa. El discurso de la reforma ubicó la educación dentro del marco del proyecto neoliberal de modernización económica, pretendiendo vincularla con los objetivos generales del desarrollo nacional. “Conocida institucionalmente como la ‘modernización educativa’, la reforma surgió a raíz de un diagnóstico en el que se reconocieron las profundas carencias tanto cualitativas como cuantitativas del sistema educativo nacional, que lo hacía incapaz de satisfacer las necesidades de un México moderno, cada vez más ligado a la economía internacional (...) El programa de modernización de la educación indígena 1990-1994 se elaboró con base en los planteamientos ideológicos y estratégicos de la reforma nacional y fue diseñado por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI)” (Poo Hess, 2004: 52).

En 1992 el acuerdo nacional para la modernización de la educación básica tuvo repercusiones sobre la Ley General de Educación de 1993 en donde se reconoce la importancia de promover una vez más la educación en lenguas indígenas, aunque la importancia de la educación indígena no estuviese aún reconocida en la constitución. Esta concepción es diferente a la que imperó en la Ley Federal de Educación, que estuvo vigente entre 1973 y 1993, la cual señalaba una educación homogénea para toda la población escolar. Una de las principales propuestas que realizó la SEP en 1993 fue señalar a los profesores bilingües que deberían introducir primeramente la escritura y lectura en la lengua indígena antes que alfabetizar en español. En este año también fue creado el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Profesores Rurales Bilingües para extender la enseñanza de la lengua indígena. En este mismo año la Subsecretaría de Educación Básica publicó un nuevo currículo nacional, el plan y programas de estudio de la educación primaria. El nuevo plan y programas siguen vigentes en la actualidad para todos los docentes de primaria. “Como se sabe, la tradición de enseñanza en lenguas indígenas a nivel escolar no tiene muchos años. Ello, obviamente, se debe a razones de tipo histórico: al haber estado durante siglos subordinadas al control hegemónico del castellano como lengua de dominación, las lenguas indígenas no pudieron seguir su cauce normal de desarrollo acorde a las necesidades expresivas de los contextos que iban apareciendo. De ahí, que si bien es cierta la tenacidad histórica de los pueblos que preservó sus lenguas originarias, no obstante éstas se

vieron limitadas en la búsqueda de lograr un estatus de respeto al interior de las sociedades que concurrían. Las lenguas indígenas de nuestras sociedades se fueron volviendo ‘dialectos’ en el sentido peyorativo de la palabra – no validos para el uso de la enseñanza formal escolarizada-” (Garcés, 1997:37).

Las finalidades de la educación nacional mexicana y los objetivos que persiguen con la educación las comunidades indígenas no coinciden muy a menudo. No es, pues, raro hallar una seria resistencia entre los indígenas al levantamiento de planteles educativos: la educación formal impartida en las escuelas no ha tenido para ellos significado alguno. Los diversos estudios e investigaciones realizados en Chiapas siguen identificando graves problemas del sistema educativo. Analfabetismo, deserción escolar, reprobación, repetición son los elementos más comunes. Ruz y Viqueira (1995) señalan cómo el analfabetismo está presente entre la población mayor de 15 años en un promedio nacional de 12.6%, mientras que para Chiapas dicho promedio es de 30.01%. Para los Altos de Chiapas la situación es dramática con un 56.01% de analfabetas en los 11 municipios, exceptuando San Cristóbal; aún sí incluimos esta ciudad la cifra es de 46.57%. Con excepción de San Cristóbal- que está por debajo del promedio estatal, pero no del nacional con 24.91% de analfabetismo- los porcentajes de analfabetas en los otros municipios son apabullantes: 60.83% en Chalhuitán, 70.91% en Chamula, 61.86% en Larráinzar etc. El gobierno mexicano ha incrementado el número de profesores destinados a las escuelas indígenas en el Estado de Chiapas, pero se ha descuidado notablemente la calidad, puesto que con la justificación de ampliar la cobertura educativa de las comunidades indígenas se nombraron una serie de maestros indígenas con escasa formación académica, algunos con tan sólo la primaria. El hecho de que se nombraran a indígenas como profesores poco tenía que ver con la educación intercultural y no significaba que la educación indígena fuera a mejorar por el simple hecho de que el profesor fuera indígena. No cabe duda que el gobierno mexicano no ha cumplido con los objetivos que se habían fijado para la educación indígena en Chiapas. Ramírez (2000) afirma que después del levantamiento zapatista: “Han transcurrido 8 años desde que se firmó el acuerdo que dio carácter de institucional a la modernización y los resultados no se reflejan en una preparación calificada tanto de los docentes como de los propios educandos. Incluso, los educadores (as) de Chiapas han cuestionado los supuestos

beneficios de la carrera magisterial, constantemente niegan la validez de los cursos estatales y nacionales que les imparte la Secretaría de Educación Pública y critican los criterios de evaluación y promoción de dicho programa” (Ramírez, 2000:13)

Hoy por hoy, se pueden observar resultados muy diferentes a los objetivos que se plantearon en forma oficial para el desarrollo integral de las comunidades. Los municipios indígenas no son entidades homogéneas, sino por el contrario se presentan como heterogéneos y resultan fuertemente condicionados por el contexto nacional mexicano. Aguirre (1992) asevera que la gran importancia y visibilidad que tiene la escuela en las comunidades indígenas ha llevado a confundirla con la educación siendo sólo una fracción de ella, menospreciándose a tal punto el proceso informal que se concluye apresuradamente que las comunidades sin escuela no tienen educación. “Se ha creado y consolidado una estructura burocrática-administrativa formal, encargada de realizar la acción educativa institucional, en la cual los intereses de los promotores y maestros giran entorno a grupos políticos con quienes mantienen ligas verticales, desde el ámbito de la comunidad hasta las altas esferas nacionales, es decir, con las figuras que manejan el indigenismo oficial” (Ruz y Viqueira, 1995: 279).

A partir del levantamiento zapatista en enero de 1994, muchas comunidades de la región de los Altos de Chiapas expulsaron a los maestros bilingües y no bilingües del magisterio oficial y nombraron a algunos jóvenes de sus propias comunidades como promotores de educación. En 1996, en las conversaciones de San Andrés Larráinzar, el EZLN y el gobierno mexicano en la mesa sobre Derechos y Cultura indígena, refiriéndose al tema de educación, acordaron consagrar el derecho al fomento de las lenguas y culturas indígenas exigiendo ampliar los espacios para su conservación y difusión. Según este acuerdo, el Estado debe asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes culturales, tradiciones y formas de organización social con el fin de incrementar su acceso a la ciencia, la tecnología y a una educación profesional que mejore sus perspectivas de desarrollo elevando la capacidad de gestión y organización de las comunidades. “En el acuerdo se ratifica el derecho a la educación bilingüe e

intercultural de los pueblos indígenas. Se estima necesario elevar a rango constitucional el derecho de todos los mexicanos a una educación pluricultural, que reconozca, difunda y promueva la historia, costumbres, tradiciones y en general la cultura de los pueblos indígenas. Es el gobierno federal quien promoverá las leyes y políticas necesarias para la educación pluricultural del pueblo mexicano” (Poo Hess, 2004:61 62).

En 1997, tras la negativa del ejecutivo federal a reconocer los acuerdos firmados en San Andrés, el EZLN decide modificar su estrategia, abandona el diálogo y se declara en *resistencia* ante las instancias gubernamentales, descartando cualquier tipo de negociación y rechazando los apoyos provenientes de las mismas. Al mismo tiempo anuncia una serie de acciones encaminadas hacia el fortalecimiento de la autonomía en sus territorios, creando toda una estructura paralela a los ayuntamientos constitucionales con el objetivo de dar cumplimiento de hecho a los acuerdos de San Andrés desconocidos por el gobierno mexicano. Dietz (2003) destaca que una mayor sorpresa representó el hecho de que los indígenas zapatistas no se plantearan la toma del poder, sino que su “demandas básicas”, enumeradas en su “primera declaración de la Selva Lacandona” (trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz) no hicieran más que reiterar demandas históricas de las comunidades indígenas y exigir el cumplimiento de las promesas hechas y de las expectativas despertadas por el mismo sistema político mexicano. “Si algo ha caracterizado a la educación indígena en Chiapas en los últimos diez años ha sido su gran dinamismo, complejidad y contradicción. La aparición pública del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) aquel primero de enero de 1994 y su inclusión de la educación como una de sus principales demandas terminó con la inercia que se arrastraba desde años atrás en materia de educación indígena y destapó una caja de Pandora que ha generado la proliferación de todo tipo de acciones y ha evidenciado la complejidad y las contradicciones del campo educativo (...) El levantamiento armado del EZLN sacudió a la sociedad mexicana en todos sus ámbitos; mostró al mundo las condiciones de marginalidad en que sobreviven millones de indígenas, cuando el grupo de tecnócratas en el poder festejaban el ingreso de México al grupo selecto de los países

“desarrollados”; y abrió canales de expresión para las más diversas reivindicaciones de los grupos sociales subalternos, principalmente indígenas” (Narváez, 2005:3).



Foto Caracol Garrucha.2005

Es así como las zonas indígenas de Chiapas siguen siendo protagonistas de un movimiento de resistencia civil que intenta seguir luchando por la autonomía en sus municipios, buscando espacios propios que le aseguren la participación comunitaria en la consecución de recursos económicos que les permitan ir transformando sus duras condiciones de vida. Los zapatistas siguen impulsando, organizando y fortaleciendo los municipios autónomos como un proyecto político profundamente enraizado en una cultura de la *resistencia local* que cuenta con el apoyo internacional de diferentes entidades (Ongs, instituciones educativas, colectivos políticos extranjeros, centros de derechos humanos etc.).

En el año 1997 diversas organizaciones estadounidenses que apoyaban al EZLN emprendieron la construcción de la escuela secundaria “popular multilingüe” en el Caracol de Oventik. El apoyo de la organización estadounidense *School for Chiapas* fue muy importante para la construcción de la escuela. La escuela se

convirtió en uno de los lugares más visitados por los simpatizantes extranjeros del EZLN. Estando a punto de terminar la construcción de la escuela, la coordinación zapatista convocó a maestros indígenas de la región para apoyar el proyecto. Puesto que no contaban con los recursos económicos para garantizar sueldos, propusieron un pago comunitario. Como era de esperarse no hubo muchos voluntarios pues gran parte de los maestros indígenas de la zona tenían empleos fijos con el gobierno. Ante esta ausencia el EZLN convocó a los simpatizantes de la sociedad civil para que apoyaran como asesores en una capacitación masiva para jóvenes indígenas que serían luego los promotores de educación.

Los gobiernos federal y estatal, por su parte, concentraron sus esfuerzos entre 1997 y 2000 en impulsar programas de tipo compensatorio (promovidos e impulsados desde el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo) como parte de una estrategia política más amplia destinada a debilitar la base social del EZLN y a contrarrestar sus acciones de resistencia. El gobierno mexicano incrementó el otorgamiento de becas a los alumnos indígenas a través de diversos programas de educación, alimentación y salud. En el año 2003, tras la creación de las Juntas de Buen Gobierno (JBG) y la transformación de los antiguos “Aguascalientes” en “Caracoles”, la JBG de los Altos de Chiapas (“Corazón céntrico de los zapatistas delante del mundo”) con sede en el “Caracol” de Oventik inició el proceso de coordinación de las diferentes experiencias de educación primaria a nivel comunitario, con el objetivo de edificar paulatinamente un sistema educativo completo con escuelas de nivel secundario, preparatorio a la universidad (sin embargo, actualmente no funciona ningún grado superior a la secundaria).

Desde la vertiente gubernamental el más reciente programa denominado “Oportunidades” busca apoyar en el plano de la salud a las madres y con educación y alimentos a los niños. Sin embargo, este tipo de ayudas en muchos casos no llegan a beneficiar a los niños, pues muchos padres utilizan este dinero para la subsistencia y en otros casos incluso para el consumo de alcohol. El alcoholismo es un problema muy serio de los hombres en las comunidades indígenas. No en vano la prohibición del consumo de alcohol fue una de las primeras decisiones o medidas que tomó el EZLN (Ejército Zapatista de

Liberación Nacional) en las comunidades indígenas. El gobierno mexicano ha venido implementando una serie de programas de ayudas a los pueblos indígenas de Chiapas, que presentan un carácter totalmente asistencialista y paternalista. Estos programas no ayudan realmente a las comunidades indígenas y por el contrario perpetúan su condición de mendicidad, despertando además en los *kaxlanes* o mestizos indignación pues todos estos proyectos son financiados con impuestos que el gobierno viene aplicando. Como afirmaba un señor taxista: “el gobierno quiere darle a los indígenas a costa de nuestro trabajo y de la cantidad de impuestos que pagamos, es por esto que no nos parece bien que, mientras el gobierno ofrece dinero a los indígenas por tener un mayor número de hijos, a nosotros ya no nos alcanza para mantener los propios”.

Otro aspecto que recién se ha integrado en la acción de gobierno es el fomento de la alfabetización para los padres de familia. Este elemento tiene relevancia pues, como muestra la investigación de Manuela Huarasch (2000-2002) realizada en el municipio de San Juan Chamula en los Altos de Chiapas, entre los problemas que afectan el proceso de adquisición de la lecto-escritura en español el principal resulta el analfabetismo de los padres. Bonfil (1990) expresa: “El México profundo, entre tanto, resiste apelando a las estrategias más diversas según las circunstancias de dominación a que es sometido. No es un mundo pasivo, estático, sino que vive en tensión permanente. Los pueblos de México profundo crean y recrean continuamente su cultura, la ajustan a las presiones cambiantes, refuerzan sus ámbitos propios y privados, hacen suyos elementos culturales ajenos para ponerlos a su servicio, reiteran cíclicamente los actos colectivos que son una manera de expresar y renovar su identidad propia; callan o se revelan según una estrategia afinada por siglos de resistencia” (Bonfil, 1990:11)

En América hay indios, todo el mundo lo sabe y lo repite. América es tierra de indios, millones con plumas y sin plumas, reales o fantasmáticos, y muchos pasean delante de nuestros ojos de turistas culturales, como títeres que actúan con un guión escrito por el *logos* occidental. Actores de relleno, invitados a jugar en sus propias vidas, papeles de composición. Y si sus cadáveres perforan a veces la pantalla de nuestros televisores, productos de masacres rituales y organizadas, son también perfectamente colocados en el lugar exacto de donde no debe salir: la rigidez de la muerte.

*DUPEYRON, 1993: I*

## 4. Contexto social y cultural

En este capítulo se intenta hacer una exposición acerca del contexto general que rodea a los pueblos mayas del siglo XXI. Se intentaron abarcar diversos aspectos como son: el económico, la organización social, el vestido, la relaciones socio-políticas y algunas de las costumbres culturales actuales. México es uno de los países más poblados de América Latina según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e informática INEGI para el año 2006 el país contaba con 107. 449. 530 habitantes. La Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas expone que a lo largo del territorio mexicano se encuentran todavía un gran porcentaje de grupos indígenas aproximadamente 10 millones de indígenas es decir el 13% de la población nacional y se hablan aproximadamente 54 lenguas indígenas. México es un país multilingüe y pluricultural, en la actualidad la diversidad cultural es reconocida por el artículo 4º de la Constitución Política de México (en el año 1993 con la Ley General de Educación) que señala el carácter pluricultural del país y establece el compromiso de la ley para proteger y promover las lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social de los pueblos indígenas. No obstante, la multiétnicidad no trasciende el papel administrativo, pues en la práctica social es obvia la existencia de estereotipos y prejuicios hacia las comunidades indígenas.

Los siete Estados con mayor pobreza en México son: Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Hidalgo, Puebla, Veracruz y San Luis Potosí donde se localizan también los municipios indígenas de mayor marginación del país. El Estado de Chiapas concentra el mayor número de habitantes indígenas, alrededor del 28% de la población del Estado. En el Estado de Chiapas habitan los indígenas: Tsotsil, Tseltal, Tojolabal, Chol, Lacandón, Zoque, Kanjobal, Mam, Jacalteco, Chuj, Cakchiquel, Mocho, Teco etc. Estos pueblos pertenecen a la familia mayense (con la excepción de los Zoques). Los diversos grupos que habitan Chiapas tienen su propia lengua y aunque todas las lenguas mayas guardan estructuras semejantes, también hay bastantes diferencias entre ellas. Los idiomas mayas conforman una familia lingüística de aproximadamente 30 lenguas que se hablan en México, Guatemala, Honduras y Belice. Todos estos idiomas descienden del Protomaya, el cual se inició hace 4.000 años a.C. El protomaya se dividió en seis subfamilias de

las cuales derivan los idiomas actuales. Cada uno de estos idiomas, aunque tienen un mismo tronco lingüístico, han desarrollado sus propias reglas gramaticales, fonológicas, vocabulario etc.

Territorio de habla tsotsil	Territorio de habla tseltal	Territorio de habla Chol	Territorio de habla tojolabal
Chalchiuitan	San Juan	Palenque	Comitán
Chamula	Cancuc	Tila	Las
Chenalhó	Chanal	Salto de	Margaritas
Huixtán	Oxchuc	Agua	Altamirano
Mitontic	Tenejapa	Tumbalá	.
Zinacantan	Altamirano	Sabanilla.	
Larráinzar	Sitalá,		
Pantelhó	Socoltenang		
Huitiupan	ajalón		
Simojovel de	Chilón		
Allende	Ocosingo		
Totolapa	Amatenago		
Jitotol	Valle		
Pueblo Nuevo	Aguatenango		
Solistahuacán			
Bochil			
Ixhuatan			
Soyaló			
Venustiano			
Carranza			
Ixtapa			
Teopisca			
El Bosque			
San Cristóbal de Las Casas.			

Elaboración Propia.2007

En Chiapas encontramos: la zona de los Altos, que está habitada por los tsotsiles y tseltales (en los Altos de Chiapas la población indígena alcanza alrededor de 70%). La zona norte, habitada por zoques y tsotsiles. La zona de selva se nutre de las poblaciones altas, tanto de la parte Chol como Tseltal y tiene como centros Palenque y Ocosingo e incluye parte de la Selva Lacandona. En la zona de Comitán y Las Margaritas encontramos preferentemente a los indígenas Tojolabales. Los continuos desplazamientos de los indígenas mayas se han dado por buscar nuevas tierras e intentar mejorar su precaria economía. En casi todas las comunidades indígenas la migración se ha convertido en una aspiración social, más importante que la educación. Los jóvenes no ven futuro en sus comunidades y por lo mismo no aceptan seguir estudiando. Si bien terminan la primaria y algunos la secundaria consideran que en México no encontrarán suficiente empleo ni salario digno. Es así como ha surgido una especie de rito para los jóvenes varones y más recientemente para las mujeres. La travesía que marca la llegada a la mayoría de edad significa el momento en que se debe abandonar la comunidad para mejorar la situación económica de sus familias.



Vendedora Indígena. San Cristóbal de Las Casas 2007

Los indígenas de Chiapas han entrado en contacto con la sociedad nacional mexicana a través de las relaciones comerciales deleznable que mantienen con los mestizos en los núcleos urbanos regionales. En donde venden por lo general sus productos agrícolas, artesanías, animales etc.

La complejidad que reviste a la sociedad mexicana puede ser dividida en un plano horizontal en diferencias étnicas, culturales y religiosas y en un plano vertical en clases sociales. Las relaciones sociales están claramente definidas por la variabilidad étnica y la variabilidad económica entre la población indígena y mestiza. Las divergencias de tipo socio-cultural y económico que existen en México son resultado de las situaciones diferenciadas de contacto cultural y de los diversos contenidos en los procesos discriminatorios de difusión, aculturación y asimilación acaecidas a través de su historia y que están muy arraigados en el sistema de relaciones sociales actuales. Las relaciones sociales que han establecido los grupos indígenas de Chiapas con el contexto nacional mexicano están profundamente ligadas con los bajos niveles de integración sociocultural. Estas relaciones se han caracterizado por su escasa participación económica, social y política. Pese a los reconocimientos legales que el estado mexicano ha ofrecido a los grupos indígenas, éstos siguen siendo violentamente atacados y desplazados de sus territorios ancestrales por intereses económicos nacionales e internacionales (capital privado).

En México actualmente algunas comunidades indígenas conservan una parte de sus tradiciones, valores, costumbres y lenguajes autóctonos. Sin embargo, estas características se han ido transformando, puesto que -durante casi tres siglos de dominio colonial- se impusieron cambios culturales con la inserción de nuevas organizaciones sociales, religiosas, políticas y económicas que apuntaban al sincretismo y a la aculturación. A pesar de esto los indígenas aún conservan un fundamento cultural básico que tiene un dinamismo que les hace desprenderse de ciertos elementos y apropiarse de otros, siendo esto lo que les permite seguir superviviendo en el actual contexto social mexicano.



Vendedor indígena en Palenque.2005

Cabe destacar que las comunidades indígenas en México han ofrecido una gran resistencia al cambio de algunos de sus pilares culturales y su pretendida incorporación a la sociedad mayoritaria mestiza, pues esta sólo les ha garantizado ingresar a los escalones más bajos de la escala socio-económica del país. Muchos grupos indígenas han preferido el aislamiento en sus comunidades, que recibir las risibles ayudas que les ha ofrecido el gobierno mexicano como oportunidades de desarrollo. Es el caso de algunas comunidades autónomas zapatistas que desde 1994 en el Estado de Chiapas se mantienen como *comunidades indígenas en resistencia* no recibiendo ningún tipo de ayuda del gobierno mexicano. “(...) los pueblos indígenas son considerados equivocadamente sociedades marginales; aunque sostiene que la integración de los indígenas a una sociedad nacional “solucionaría” su estado de marginalidad y de falta de progreso, en realidad esta integración es una situación ficticia porque ya están articuladas al modo de producción capitalista vigente, en condiciones de desigualdad social, de desventaja política y explotación económica en los estratos más bajos dentro de la sociedad nacional. En este sentido, la integración social no funciona porque aunque la educación se ocupa de castellanizarnos y de aculturarnos no es suficiente, porque esta castellanización mediocre basada más bien en formas de

comportamiento, modos de vida consumistas (...) asimismo, económicamente son integrados a las masas de trabajadores, sean estos jornaleros, obreros, peones en las ciudades o en el campo recibiendo por su trabajo pagos paupérrimos” (Gómez, 1998: 28)

#### **4.1 Organización Familiar**

La unidad más pequeña de parentesco es la familia. Las familias mayas pueden ser nucleares o extendidas. Una familia nuclear está compuesta por uno o ambos padres y sus hijos solteros. La familia extendida, en cambio, incluye a los padres, hijos solteros e hijos casados. Aunque el parentesco y el concepto de familia varían en cada cultura, la organización social es un fenómeno cultural importante. A través de la familia se establecen las normas de conducta de los individuos, los patrones de residencia, herencia y propiedad de bienes, los trabajos recíprocos y la socialización de los hijos.



Familia de alumnas del albergue Xicotencatl.2007

En las familias indígenas que viven en el campo se presenta una cierta división del trabajo, los hombres son los encargados del sostenimiento del hogar,

desempeñan el trabajo del campo, y las mujeres se encargan de la cría de los hijos y las labores del hogar. La madre es la que se hace cargo de sus hijos durante los primeros meses de nacido y en su infancia, de su madre aprenderá la mayor parte de las cosas: hablar, caminar, normas culturales y familiares.

<b>Edad</b>	<b>Actividad</b>
1 a 24 meses	Por lo general están todo el tiempo cargados a la espalda de sus madres o bajo el cuidado de sus hermanos menores.
2 años	Como ya caminan, buscan pedazos de leña, echan algo de maíz a los pollos, juegan con los hermanos
3 a 4 años	Llevar agua Recoger basura Cuidan a los hermanos menores Barren Lavan los trastes Acompañan a pastorear los animales
5 a 6 años	Llevan agua, leña Hacen mandados Cuidan los animales Rajan leña Desgranar maíz Los varones acompañan a su padre a la milpa Las niñas ayudan a sus madres en la elaboración de los alimentos y cuidado de los hermanitos menores

Elaboración propia: 2007

El padre se encarga de ellos desde los 10-11 años -si son varones - para enseñarles las labores del campo, costumbres y tradiciones. Las mujeres seguirán aprendiendo las labores del hogar para cuando conforme su propia familia. Entre los pueblos indígenas, la educación de los jóvenes y sobre todo su preparación en los trabajos del campo representa la base principal para la formación de las familias. Los padres son los responsables de formar y educar a sus hijos; ellos se encargan de transmitir los valores que integran e identifican al niño con su comunidad, de inculcarles la *solidaridad*, uno de los valores más importantes, pues el trabajo familiar y comunal permite realizar obras en beneficio común. Los padres son quienes asignan, organizan y dirigen la ejecución de las tareas, usualmente las enseñan a través del ejemplo, *se aprende haciendo, imitando y repitiendo*.



Padre e hijo cargando leña para cocinar. 2007

El niño (a) irá aprendiendo ha través de la práctica y repetición de tareas: observa e imita a sus padres y hermanos desde corta edad, participa junto a sus padres en las tareas productivas y domésticas y bajo su supervisión. Los padres intentan fortalecer la confianza en el niño a través de su aprobación en relación a las tareas realizadas correctamente, que aunque en un comienzo serán mínimas,

estas irán preparándolos para su futuro desempeño y convivencia con la familia y la comunidad. En los grupos indígenas mayas a través de la familia se enseñan a los hijos desde corta edad conocimientos que consideran importantes sus padres para su vida futura, entre las que se cuentan las habilidades y destrezas para el trabajo del campo, el respeto a la propiedad ajena y hacia las personas de mayor edad o los conocimientos tradicionales. En el seno de la familia, el niño aprende a desempeñar las principales actividades productivas, a conocer y manejar su entorno natural; construye su proceso de socialización interiorizando los valores y la moral del grupo. El proceso de enseñanza-aprendizaje que emprenden los padres con los niños indígenas utiliza como recurso principal el lenguaje oral, es mediante este recurso que se transmiten los valores y conocimientos, costumbres, tradiciones y todos aquellos aspectos socioculturales necesarios para el desarrollo, apropiación y reproducción cultural. Unos de los más importantes elementos de transmisión cultural en las comunidades indígenas son:

- La oralidad.
- Los consejos.
- El trabajo y juego.
- La imitación.
- La ejemplificación.
- La cooperación.
- La observación.
- La identificación.
- La experimentación.
- La participación.

Mediante la lengua materna como constructo social se percibe y organiza el mundo y se conservan aspectos fundamentales como la cosmogonía, sistema de valores, conocimientos del entorno natural etc.

## **4.2 Matrimonio**

La vida de los indígenas mayas está marcada por momentos o etapas importantes que se conmemoran con ritos religiosos. Es así como el nacimiento, el bautizo, matrimonio, muerte son acontecimientos importantes que afianzan la identidad de

un individuo, pero también permiten que se estrechen las relaciones entre los miembros de la comunidad. Una de las características que define el status del adulto es haber contraído matrimonio. Para que un *kerem* (joven) o *tseb* (muchacha) pueda pasar a formar parte de los adultos ineludiblemente tiene que casarse y procrear; sin esto puede ser objeto de bromas porque se le atribuye otros calificativos, especialmente al hombre: si no tiene la capacidad de procrear, muchas veces es socialmente considerado mujer.

En el caso del matrimonio son los padres y los suegros los que arreglan los matrimonios. Cuando se busca esposa, los indígenas jóvenes escogen a la mujer que pretenden sea su esposa o compañera. Una vez han elegido, se procede a ir a su casa en compañía de su padre o algún familiar para hablar con los futuros suegros. Se deben llevar obsequios como: trago, fríjol, maíz o cualquier otra clase de atención que pueda agrandar a los padres de la muchacha. De los regalos depende el concepto que se formen los padres de la muchacha, pues entre mejores obsequios lleve el pretendiente, esto asegura que puede ser capaz de mantener a la muchacha y en el futuro a su familia. La familia es considerada una unidad económica a la que contribuye cada miembro en la medida de sus posibilidades. Cuando alguien se casa o se juntan para vivir, a veces se van a la casa de la esposa, pero también se da el caso de que vayan a casa del esposo. Todo esto depende de las buenas relaciones que tengan los hijos con sus padres. En ocasiones se da el caso de que directamente los jóvenes hablan y se procede a raptar a la muchacha. Ya una vez viviendo juntos ni los padres ni los suegros pueden hacer nada. Las mujeres son casadas a edades muy cortas entre 13-14 años en adelante.

Más recientemente con los nuevos cambios de la economía cada vez más son las jóvenes parejas de indígenas que migran a las ciudades, se observa que gran parte de la mano de obra que se requiere para los servicios es femenina. Esto ha alterado las concepciones que de la familia tradicional se tiene en sus parajes. Así mismo, son varias las mujeres jóvenes que han rechazado el matrimonio y han migrado de sus comunidades para trabajar como empleadas domesticas o dependientas en San Cristóbal de Las Casas.

### **4.3 Organización político-religiosa**

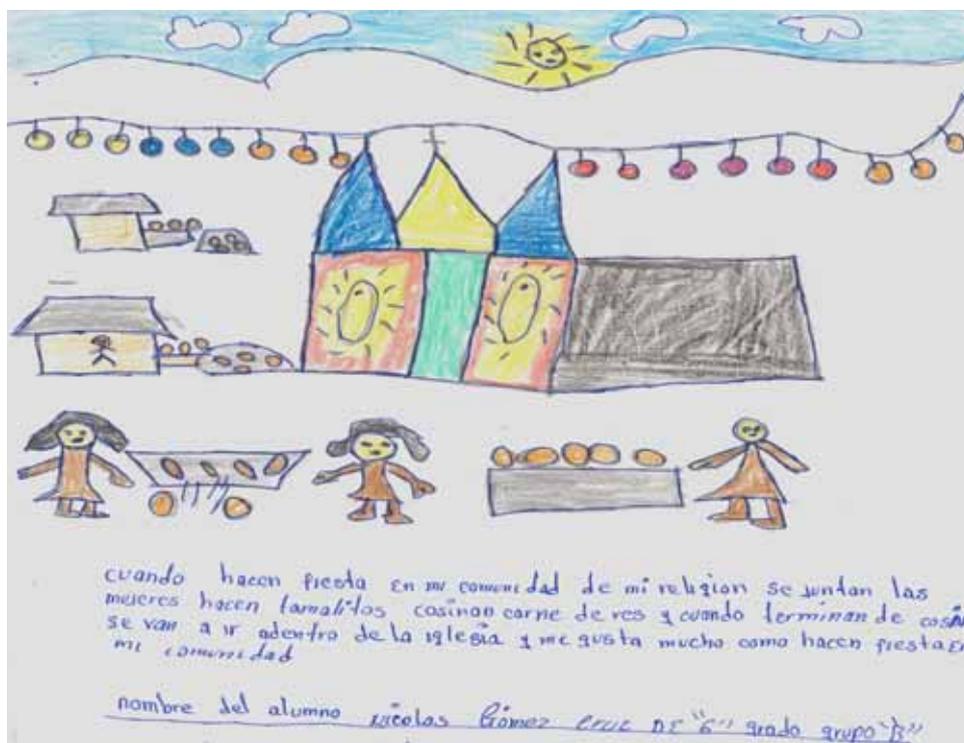
En las comunidades indígenas mayas se pueden encontrar diversos tipos de organización y de relación entre sus miembros. Uno de los más sobresalientes es el relativo a las relaciones de cooperación y ayuda por medio del trabajo comunal. El sistema de cargos civiles, agente municipal, comisariado ejidal, comité de vigilancia, está organizado con la finalidad de que todos los hombres mayores puedan participar. Las costumbres religiosas presentan claramente una hibridación cultural entre lo maya y lo español. A pesar de que mantienen algunos de los nombres de sus deidades indígenas, los lugares rituales están llenos de imágenes de santos cristianos, también veneran las cruces (que sin embargo son un símbolo precolombino, como documenta especialmente el templo de la Cruz Foliada en el sitio arqueológico de Palenque). Visten a los santos con ropas, adornos, collares etc. Se acostumbran a llevar los santos durante las procesiones. Los grupos indígenas de Chiapas se encuentran internamente organizados sobre una base de una jerarquía político-religiosa, que depende fundamentalmente del desempeño de cargos. Los sistemas de cargos son el eje de la estructura social tradicional indígena.



Fiesta religiosa en Chamula. 2005

La vida comunitaria gira al rededor de los centros ceremoniales. Este sistema de cargos es totalmente jerárquico y esta organizado alrededor de los lazos de

parentesco. Las relaciones religiosas se constituyen con elementos sociales como la participación y colaboración de los integrantes de la comunidad. La participación religiosa es un factor unificador porque propicia precisamente los contactos intercomunales basados en creencias compartidas. La vida ceremonial se organiza en torno a las fiestas de los santos. Por lo general cada comunidad indígena posee su santo patrón y lugares rituales. Los chamula denominan a su centro ritual *Tsonventis* en donde rinden tributo a la deidad *Ch'ultotik*. Los Zinacantecos consideran al pico más cercano denominado *el Calvario* su centro ritual. Las fiestas son organizadas por las autoridades religiosas pero con la participación de toda la comunidad.



Texto alumno indígena albergue Xicotencatl.2007.

Los encargados de realizar las fiestas son los mayordomos, los capitanes, los alférez, el representante de la iglesia, los integrantes de la acción católica y las congregaciones que representan a cada uno de los santos (no se presentan grandes variaciones de los cargos en las comunidades tsotsiles, tseltales, chol, tojolabal). Los cargos son netamente ocupados por los hombres, las mujeres solo se desempeñan como auxiliares de sus esposos. El cargo de mayordomo es uno de los más comunes, éstos sirven para cuidar las imágenes de los santos, para hacer

el aseo del interior del templo y para colaborar en la realización de las fiestas principales. Los mayordomos en la iglesia ofrecen su servicio a Dios durante un año. Los mayordomos, capitanes y los demás cargos duran entre 1 o 2 años. Se realiza una ceremonia para hacer los relevos de cargos, aunque afirman algunos ancianos que estos cargos ya no se llevan de la misma manera, pues la población joven ya no es muy practicante de la religión. Más recientemente se observan diferentes modos de combinación entre el sistema tradicional de cargos y las autoridades municipales del gobierno del estado. Las autoridades religiosas, a pesar de seguir vigentes, no participan en las decisiones de la municipalidad.

Las fiestas duran entre 2-3 días y se caracterizan por ser muy asistidas. Los *tatuches* (entre los choles) *jiloles*, *tatik* (entre los indígenas de los altos) o *curanderos* son los encargados de hacer o pedir las promesas. Por lo general se pide por la salud, por una buena cosecha, por la familia. Comúnmente se ofrecen velas, incienso y flores para pedir “*promesa*”. Los lugares donde acuden para realizar los rezos son las iglesias, cruces o lugares considerados rituales. En la mayoría de comunidades del estado se da la práctica de la medicina de plantas que está muy relacionada con lo religioso. El aguardiente o pox, el tabaco y variedad de plantas se utilizan como medicinas tradicionales. Todos estos productos por lo general se maceran en una vasija para luego ungir en todo el cuerpo del paciente, a través de lo que ellos llaman la toma de pulso el curandero sabrá qué necesita el enfermo. Mediante la toma del pulso en las muñecas tanto izquierda como derecha el curandero puede saber de qué enfermedad se trata. En algunas ocasiones se pide sacrificar un animal macho o hembra de acuerdo al sexo del paciente. Una vez sacrificado el animal se le frota al enfermo por el cuerpo, pues se supone que el animal se llevará la enfermedad. La carne de animal se cocina y se consume en forma de ritual. Todo el proceso siempre estará acompañado del consumo de aguardiente.

En la actualidad las religiones evangélicas han tenido bastante acogida. Las prácticas religiosas o ceremoniales actuales siguen relacionadas con las antiguas formas tradicionales de los indígenas pero fuertemente influenciadas por la religión cristiana y católica. “La economía de prestigio, ligada al sistema de cargos, obliga a los comuneros al despilfarro institucionalizado de sus excedentes

de producción, impide la capitalización y las diferencias que deriven de la posesión de riqueza” (Aguirre, 1965:13)



Representación indígena crucifixión de Cristo: 2005.

La semana santa es una de las celebraciones más importantes para los indígenas, seguida por la de todos los santos en noviembre (la finalidad de esta fiesta es esperar el espíritu de los difuntos). La fiesta de todos los santos se celebra durante 3 o 4 días. Lo primero que se alista es la ofrenda para los muertos. Esta consiste en comida, flores, bebidas etc. En todas las casas se hace un altar en donde se pone la ofrenda a los difuntos. Con la visita de toda la familia al Panteón finaliza esta fiesta. En la actualidad se pueden distinguir dos tipos de organización política en las comunidades indígenas; por un lado la organización religiosa que continúa agrupándose de acuerdo a su tradicional forma de vida y por el otro, el Ayuntamiento del gobierno que se ha impuesto para el control político de los grupos indígenas. Por lo general este Ayuntamiento ya no se ocupa de las obligaciones religiosas. Entorno a las grandes ciudades como San Cristóbal se han ido incrementando la cantidad de colonias (barrios marginales) que se han convertido en el lugar de llegada de muchos indígenas, algunos expulsados de sus

comunidades por problemas religiosos y otros por la búsqueda de trabajo en la ciudad. En los alrededores de San Cristóbal algunos de estos indígenas desplazados han fundado sus propias colonias con una organización similar a la que tenían en sus comunidades indígenas. Los autores Ruz y Viqueira (1995) exponen el fenómeno reciente de las “expulsiones” por problemas de carácter político-religioso causadas aparentemente por la lucha clientelar entre grupos protestantes y católicos tradicionalistas. En el fondo de este problema se encuentran conflictos económicos generados por el control de la distribución de aguardiente y refrescos etc. Los conflictos internos que viven las comunidades indígenas han facilitado la fragmentación familiar y la des-estructuración comunitaria. Como afirma el profesor y lingüista tsotsil Reynaldo: “sí este / se esta debilitando/ está en un proceso de debilitamiento porque/ ya no se da cómo antes, igual mucho muchas cosas por ejemplo que antes se trabaja en el campo un ejemplo y el que guía era el papa o el abuelo y pues en el trabajo / este empezaba a comentar de un cuento, de un historia/ de la historia del pueblo de la comunidad/ ahora pues ya no se da mucho/ porque los jóvenes bueno ya muchos este estudian, trabajan (r) ya diferente que sus papas, que sus abuelos/ entonces como que ya no hay una cercanía con sus abuelos abuelas entonces en la medida en que no hay /esa cercanía pues este ya no se da esa tradición oral” (Entrevista No 7 .Ver anexos).

#### **4.4 sistemas socio-económicos**

La mayoría de la población indígena de los Altos se dedica a la agricultura de autoconsumo siendo el maíz, el frijol y algunas hortalizas las que más se utilizan para el consumo propio y los productos que sustentan la economía básica familiar. La mayoría de los cultivos se realizan en la “milpa” y las técnicas de sembradío suelen ser muy rudimentarias, la principal sigue siendo la de “roza y quema”. La siembra comienza en junio para cosechar en octubre y noviembre. Aunque en los últimos años, con los cambios climáticos, los indígenas afirman que ya no saben cuándo sembrar y esto trae consecuencias funestas para su economía que de por sí ya es precaria. Se acostumbra a realizar rituales en el comienzo del ciclo agrícola para pedir la abundancia de la cosecha. La forma de tenencia de la tierra combina la propiedad comunal, ejidal y privada. En general en todo el Estado la actividad

agrícola se caracteriza por el uso incipiente de tecnologías y la baja productividad. La economía de subsistencia y autoconsumo es predominante, sin embargo los indígenas tratan de generar excedentes para ganar algún dinero en la venta de sus productos (maíz, frijol, papa, chile, verduras etc.) en los mercados locales, para obtener otra clase de alimentos manufacturados: azúcar, aceite, arroz y refrescos que es lo que más consumen. La coca-cola ha desplazado a las bebidas tradicionales hechas a base de maíz. De hecho también es la bebida que utilizan para los rituales. La entrada de toneladas de maíz transgénico a precios reducidos desde 1994 ha incidido de manera importante en la sustitución de cultivos tradicionales causando una crisis en la alimentación de los indígenas que tienen en el maíz su principal alimento de sustento. El café considerado uno de los productos más exportados del Estado de Chiapas, es cultivado para su venta en el mercado internacional pero el desplome del precio del café desde 1989 ha afectado también la producción. Estos quiebres de la economía internacional han afectado gravemente la economía local chiapaneca, pues los indígenas que laboraban como peones en las fincas se han visto despedidos. Así mismo, en el Estado de Chiapas en las últimas décadas han acaecido desastres naturales como quemadas masivas de tierras y tormentas tropicales que han causado la destrucción de gran parte de la costa del Estado. Esta situación ha obligado a un gran número de indígenas a migrar para buscar su supervivencia en otras ciudades.



Agencia de viajes. San Cristóbal de las Casas. 2007

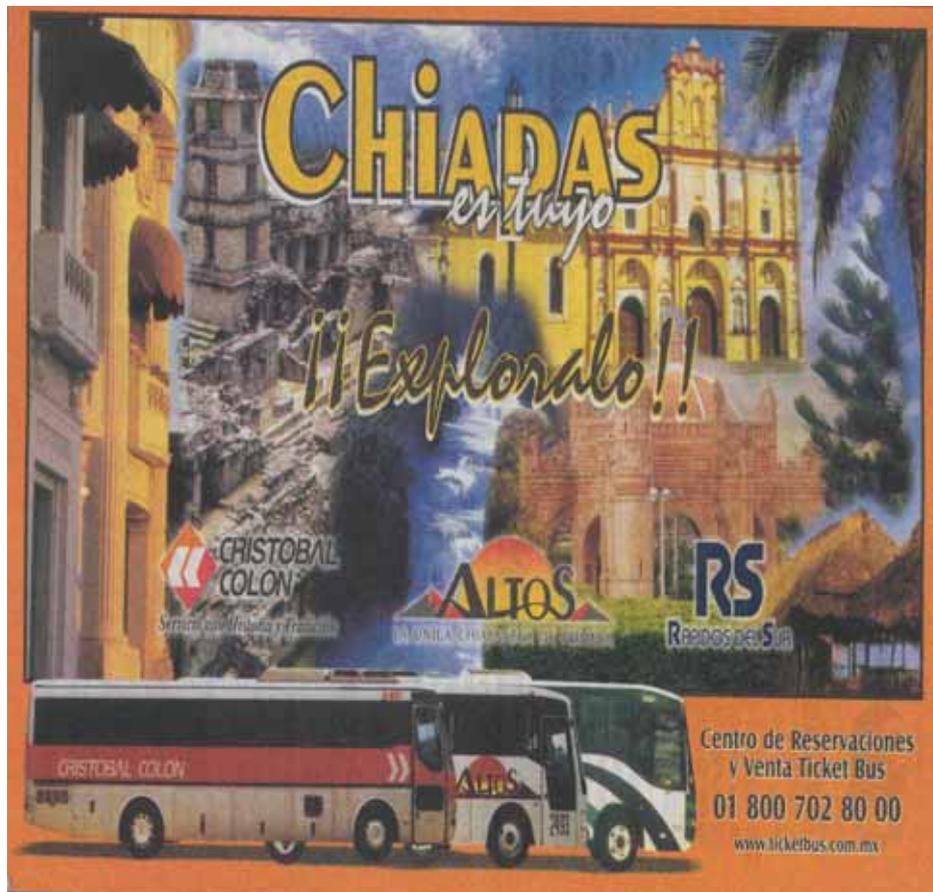
En México se ha impulsado bastante el turismo internacional y nacional, pues el país ofrece atractivos naturales, históricos, arqueológicos, arquitectónicos, poblados típicos y artesanías tradicionales. El mayor intercambio comercial de México es con los Estados Unidos; otros países con los que se lleva a cabo un comercio importante son Japón, Alemania, Brasil, Canadá, Francia y España. El turismo según datos estadísticos de la Comisión de Estadística de las Naciones Unidas alcanzó 4.537 millones de dólares en el año 1999. Esta cifra es una considerable fuente de ingreso de divisas al país, seguida de las remesas que envían los mexicanos desde el exterior al país.

La población joven es la que más está migrando a las ciudades, aunque también muchas madres y ancianas trabajan en la venta de sus artesanías y tejidos en las ciudades. Es muy común observar mendigar a los ancianos indígenas que ya no tienen la fuerza para trabajar su milpa por su avanzada edad. Se observan también a los turistas tomándoles fotografías, algunas de las cuales después se volverán *postales* para otros turistas, una especie de *turismo de la pobreza*, quizás exótico para uno que otro americano o europeo en vacaciones.



Excursión de turistas italianos al mercado indígena de San Cristóbal. 2007

El gobierno del Estado chiapaneco ha realizado en los últimos años una gran campaña publicitaria impulsando el turismo. Desde la ciudad de San Cristóbal se ofrecen viajes a todos los destinos arqueológicos, parques naturales, poblaciones indígenas de la Selva Lacandona e incluso hasta Guatemala. Se nota el aumento de entidades bancarias y de inversiones extranjeras: existen numerosos servicios -en las zonas turísticas- como los relacionados con la hostelería (hoteles, posadas, casas de huéspedes, restaurantes), renta de coches, tiendas de ropas, líneas de aviación, servicios bancarios, servicios profesionales, agencias de viajes etc. Esta gran inversión de capital sólo se limita a impulsar la imagen de la ciudad San Cristóbal de las Casas como *ciudad de la cultura*.



Publicidad del Estado de Chiapas. 2007

Lo dramático del asunto es cuando el turista abandona el centro de la ciudad y empieza a adentrarse al mundo de los indígenas mayas de hoy. Por lo general están ubicados en barrios o colonias en las afueras de la ciudad, éstos han repoblado gran parte de las montañas colindantes con la ciudad. Se observa

bastante miseria y hacinamiento: muchos de estos barrios indígenas no cuentan con los más mínimos servicios públicos (agua, luz, alcantarillado). Estos barrios son conocidos por la gente *kaxlan* o mestiza de la ciudad como centros de venta de drogas, de armas, de niñas indígenas y lugar de paso para los ilegales que vienen de Guatemala. Los indígenas que habitan estas colonias por lo general han huido de sus parajes por la falta de dinero para sostenerse en el campo. Los jornales no dan mucho dinero, un jornal puede equivaler a 50 pesos mexicanos, es decir 3,5 euros, con esto es muy difícil que una familia (con 4 o 5 hijos) sobreviva. Las mujeres indígenas además de trabajar sus tejidos se observan hasta altas horas de la noche (11 y 12 de la noche) con sus hijos pequeños intentando vender. “El indio del pasado americano es un indio muerto, un indio desaparecido desde hace tiempo, y por ello no puede protestar, no puede venir a clamar por su identidad. Para disimular las a veces muy sucias maniobras del discurso histórico, se ha hecho comparecer a un indio blanqueado, quien desempeña bien su papel de indio dócil, pobre y lastimero, siempre mendigando una caridad, para calmar la mala conciencia de los turistas de la historia”. (Dupeyron, 1993: VII)



Colonia indígena en las afueras de San Cristóbal. 2007

En las ciudades como San Cristóbal, Tuxtla, Comitán se pueden observar a los ancianos indígenas mendigar en la calle, por lo general están enfermos y no hablan casi el español, algunos sólo saben decir los números, para pedir una limosna. También se observa trabajando a las abuelas con sus tejidos, algunas viven de hacer muñecos zapatistas. Muchos de estos abuelos son explotados por sus propios hijos, los cuales los obligan a mendigar para después quitarles las ganancias para ellos consumir alcohol. El alcoholismo es uno de los problemas más serios que presentan los grupos indígenas. “La lucha por la vida diaria es difícil y sumamente desventajosa para los indígenas. Los problemas económicos de tierra y trabajo repercuten en la vida cultural. Los intentos por la continuidad de la identidad étnica y cultural hacen que sean refuncionalizados muchos aspectos de la vida diaria para evitar el aniquilamiento total” (Velásquez y Campos, 1990:150).



Mujer indígena trabajando. San Cristóbal 2005

La venta de artesanías ocupa un lugar importante dentro de la economía indígena. La mayoría de mujeres se dedican al bordado de diferentes productos (blusas, faldas, manteles, servilletas etc.). Sin embargo, en algunos casos no comercializan con sus propios productos sino con artesanías guatemaltecas que compran a los mayoristas mestizos pero que sin embargo venden a los turistas como propios. En

la ciudad de San Cristóbal esta el mercado indígena más importante de la región, en el confluyen la venta y compra de productos agrícolas y artesanales de las diferentes comunidades indígenas, al mismo tiempo es el lugar en donde los indígenas se proveen de los productos manufacturados que les son necesarios.



Mercado Santo Domingo. San Cristóbal 2007

Los indígenas por lo general para su sustento y el de sus familias se ven obligados a ejercer el comercio ambulante o bien alquilan un espacio en el suelo del mercado local para vender los productos que cultivan o fabrican. Por lo general los hombres se dedican al cultivo de la tierra, las mujeres y los niños a la venta de tejidos: es muy común verlos andar en pequeños grupos por toda la ciudad, buscando quién les compre algo. Son muchos los padres que no pueden darse el lujo de enviar a los niños a la escuela porque necesitan su ayuda para poder sustentar el hogar. “En estos tiempos de confusión cada quien, a su manera, trata de resolver sus problemas: el EZLN con medidas de autonomía; grupos importantes de campesinos de todas las regiones buscando el sueño americano; los desempleados convirtiéndose en lo que el gobierno del presidente Vicente Fox llama “nuevos emprendedores”: taqueros, eloteros, peluqueros etcétera; los empresarios rurales prefieren vender sus propiedades y entrar al sector de servicios; los comerciantes de la capital chiapaneca, Tuxtla Gutiérrez, no saben

que hacer frente a la competencia de las nuevas plazas comerciales producto de la tardía modernización que experimentan algunas ciudades de Chiapas. Ciertos comerciantes y empresarios venidos a menos tratan de meterse a la política para ver la posibilidad de ser elegidos como candidatos para una diputación y de esa manera reposicionar sus negocios. En una palabra, el mercado está redefiniendo las nuevas relaciones sociales y políticas” (Villafuerte, 2006: 55)



Mercado indígena. San Cristóbal 2007

Con la difusión internacional que tuvo la revuelta indígena de los zapatistas en enero de 1994, fueron muchos los extranjeros que empezaron a viajar a la zona de Chiapas como forma de apoyo solidario a los pueblos indígenas. Actualmente son innumerables los turistas que llegan a la ciudad de San Cristóbal de Las Casas durante todo el año y en periodo de vacaciones, ya no solo se observa el turismo internacional, sino nacional. Transitando por cualquier calle se puede encontrar gran cantidad de turistas (norteamericanos, europeos, japoneses, mexicanos etc.). Se observa una gran discordancia entre los espacios sociales que están siendo elaborados para atraer a los turistas y que se han creado para su comodidad y la realidad indígena. Algunos de estos lugares nacieron como alternativas de empleo para los indígenas (tiendas de artesanías, librerías alternativas, cafés, Internet, lavanderías, restaurantes etc.), pero esta idea inicial *romántico revolucionaria* en

el transcurso del tiempo ha perpetuado de manera indirecta la explotación de la mano de obra de los indígenas. Paradójicamente los indígenas sólo entran a estos lugares para trabajar como meseros o para vender algunas de sus artesanías a los turistas. “El interés y la pasión política que ha suscitado el movimiento Zapatista conlleva, paradójicamente, el riesgo de dar lugar a una nueva construcción imaginaria de los indígenas de Chiapas en que la izquierda proyecte sus ideales y sus abstracciones, impidiendo una vez más acercarse a la realidad de estos grupos humanos” (Ruz y Viqueira, 1995:220)



Café- bar en San Cristóbal de las Casas. 2007

En las ciudades grandes del Estado (Comitán, Tuxtla, San Cristóbal de las Casas) también se han creado muchos empleos temporales, con sueldos miserables y sin ninguna proyección profesional. En la actualidad los jóvenes indígenas siguen siendo víctimas de discriminación, les roban sus sueldos, les humillan por no saber bien el castellano, así mismo más recientemente sea incrementando el tráfico de niñas indígenas para las grandes ciudades como mano de obra barata para las maquiladoras. Muchos padres afirmaban que las niñas que se van de sus comunidades en la mayoría de casos nunca regresan, ni se tienen noticias de ellas. “Históricamente los indígenas de Chiapas, especialmente de la región de los Altos, han servido de mano de obra barata para las grandes fincas de la costa

pacífica y han mantenido relaciones de servidumbre con la población mestiza de los centros urbanos, especialmente de San Cristóbal de las Casas. Las relaciones entre mestizos e indígenas se han caracterizado por un racismo extremo que ha frenado las posibilidades de una política económica regional más equitativa” (Freedson y Pérez, 1999: 25)



Letrero ubicado en un Hotel. San Cristóbal de las Casas. 2007

La educación para los jóvenes indígenas tiene como objetivo principal semi-alfabetizarlos para integrarlos al proceso productivo de las zonas turísticas o a las maquiladoras, todo esto dentro de un plan de desarrollo propiciado por el gobierno mexicano o por presión de compañías internacionales que tienen empresas en el país y requieren mano de obra barata. Como afirman los autores Sacristán y Gómez (1992) desde las corrientes funcionalistas hasta la teoría de la correspondencia, pasando por la teoría del capital humano, del enfoque credencialista o las diferentes posiciones marxistas y estructuralistas, todos, aunque con importantes matices diferenciales, no tienen inconvenientes en admitir que, al menos desde el surgimiento de las sociedades industriales, la función principal que la sociedad delega y encarga a la escuela es la preparación de los individuos de las nuevas generaciones para su incorporación futura al mundo del trabajo. “Todos los estados se basan en un monopolio de los instrumentos de

coerción por parte de una clase dominante. La explotación es algo más que la dinámica interna de nuestras fantasías. No hay que confundir el gobierno de clase dominante con los actores de Disneyland. Los monopolios –sobre los ancestros o el capital- se fundan en el control sobre fuerzas materiales, no en ilusiones ideológicas. Las clases dominantes no se limitan a controlar ilusiones: su control se extiende a estos fenómenos étic y conductuales que llamamos policías y ejércitos, fenómenos capaces de hacer cosas muy tangibles a los cuerpos humanos” (Harris, 1982: 253)



Letrero Centro de la ciudad. San Cristóbal. 2007

La des-estructuración de la familia indígena es muy obvia, pues ya no son los padres indígenas los que están criando a sus hijos, ya no son los mayores ni la comunidad indígena la que está enseñando las costumbres culturales. Las jóvenes parejas indígenas que migran hacia la ciudad de San Cristóbal de las Casas por lo general ya no enseñan las lenguas indígenas a sus hijos y no vuelven a sus parajes. Muchos indígenas mayores (entre 40 y 60) con los que tuve la oportunidad de platicar me dijeron que no querían que sus hijos sufrieran por sólo hablar las lenguas indígenas; para ellos el desprecio que los mestizos o Caxlanes les tienen por no hablar el español ha sido muy inhumano. Sin embargo, cabe destacar en

este punto que el desprecio que sienten los mestizos por los indígenas no desaparecerá por más que éstos dejen de hablar sus lenguas indígenas. Pues el desprecio no sólo es por su lengua, sino por sus formas culturales. Desde el punto de vista de algunos mestizos que entrevisté se desprecia al indio por ser: sucio, borracho, perezoso, descuidado con sus hijos, con sus casas, por no querer progresar etc. En Chiapas el gobierno estatal sólo ofrece pequeñas ayudas o “dádivas risibles” a las poblaciones indígenas. Hay que aclarar que éstas sólo aparecen en tiempos de elecciones políticas. Muchos de los planes o proyectos formulados como ayudas no son coherentes con el contexto social y promueven un cierto paternalismo y demagogia política.



Grupo de mujeres indígenas haciendo campaña de planificación. 2007

Un claro ejemplo de esto es que el gobierno estatal debería impulsar programas de planificación familiar (una familia indígena puede llegar a tener entre 4 y 6 hijos promedio) pero por el contrario el gobierno estatal les ofrece una mísera cifra de dinero por el número de hijos que tengan. Esto ha creado en las comunidades indígenas la idea de que cuantos más hijos tengan mayor será el beneficio que recibirán; obviamente este dinero proporcionado no les alcanzará para su subsistencia. Llevada esta situación al plano de la salud, son las mujeres la población más afectada, puesto que es uno de los tantos problemas que presentan

los indígenas en la actualidad y particularmente las mujeres, las cuales cuentan con los peores indicadores de salud: mortalidad infantil, mortalidad materna y niveles altos de desnutrición. En general, las madres dan a luz en condiciones precarias de higiene y no reciben ningún tipo de cuidados prenatales o de información acerca de la planificación familiar. Es precisamente en este punto donde se destaca que el rezago socio-económico y cultural de las comunidades indígenas a ciencia cierta no desaparecerá con unas mantas, un litro de pintura, o con la cuota mensual de 1.500 pesos mexicanos (100 euros aproximadamente) que les asigna el gobierno mexicano como ayudas. “Políticamente, los indígenas se integran a la vida nacional como masas de votantes o como grupos de presión, de movilización para proclamar a líderes que con promesas pueden manipularlos para fines personales. Por ello, los indígenas no están visibles dentro del espectro político de la sociedad nacional ni como grupo étnico, ni como organismo político representado” (Gómez, 1998:29)

Las comunidades indígenas de la zona de Chiapas tienen – al igual que muchas comunidades indígenas en el resto de México- un largo historial de desigualdad social y marginación. En pleno inicio del siglo XXI en el Estado de Chiapas el número de muertes por deficiencias en la alimentación aumentó de 1984 a 1994 situándose la desnutrición en la sexta causa de muerte entre la población indígena. La población indígena menor de 5 años sufre de “*desnutrición severa*”. Las enfermedades infecciosas son una de las principales causas de mortalidad, siendo las más graves infecciones respiratorias que tienen su origen en la falta de vivienda y ropa, seguidas de las infecciones intestinales por la falta de agua potable y drenaje. De este mal no se libera nadie, pues durante el trabajo de campo contrae la tifoidea pese a que compraba el agua embotellada, la cual es distribuida por la embotelladora multinacional Coca Cola. Los médicos aseguraban que el agua no está debidamente tratada para el consumo humano. Es casi obligatorio comprar el agua embotellada y una familia indígena no puede darse este lujo, que sólo los turistas pueden pagar. Así mismo los medicamentos para tratar estas enfermedades tienen precios excesivos que los indígenas tampoco pueden pagar.

En la zona de Chiapas en el año 1994 se dio la revuelta indígena zapatista y esto puso en evidencia ante el mundo la situación crítica que estaban viviendo las comunidades indígenas. Las comunidades indígenas pedían la reivindicación de sus derechos (techo, tierra, autonomía, educación, salud, dignidad, respeto, libertad) y solicitaban a la comunidad internacional ayuda puesto que la represión estatal intentó acallar este llamado. “La tremenda diferenciación por regiones, de castas, de clases y de niveles de cultura eran un hecho asaz notorio (...) México mantenía el campeonato en la mala distribución de la fortuna, del poder, de los honores y de las letras que le habían adjudicado Humbolt en 1803. En el disfrute de la cultura moderna la desigualdad era tan notoria como la desigualdad en el disfrute de la riqueza” (Sarre, 1998:112).

Después del levantamiento zapatista se creó una situación de violación de derechos humanos, masacres paramilitares que hicieron que se lanzara un SOS a las organizaciones de derechos humanos del mundo. La tensión social en el Estado de Chiapas hizo que muchas Ongs internacionales convocaran a la comunidad internacional para apoyar el justo llamado de estas poblaciones indígenas mayas. El caudal de visitantes extranjeros no se dejó esperar: activistas y jóvenes franceses, ingleses, americanos, italianos, españoles, suizos etc. empezaron a viajar a México para solidarizarse con la tarea humanitaria. Algunas Ongs europeas como la organización suiza *Peace Watch Switzerland* llegaron a cobrar 300 euros por enviar a los jóvenes desde Europa con una carta para participar en brigadas de observación en pueblos zapatistas. Los 400 francos que se cobraban eran por el *training* (entrenamiento) de un fin de semana, el cual consistía en capacitar a las personas interesadas en visitar alguna comunidad como observador de derechos humanos en México. En San Cristóbal de Las Casas (centro de las negociaciones de los acuerdos de San Andrés en donde el Ejército Zapatista expresó las demandas de los indígenas) también se crearon un buen número de Ongs fundadas por extranjeros. Obviamente, éstas sólo cumplen un rol representativo e institucional y no prestan un servicio real relacionado con las demandas iniciales de las comunidades indígenas: en alguna ocasión que acompañé a personas para averiguar algún asunto de violación de derechos humanos, el trato del personal que labora en estas Ongs llegaba a ser despectivo.

Las Ongs administradas por extranjeros y más recientemente fundadas por mestizos e indígenas corruptos están viviendo del problema de los indígenas pero no están aportando a la solución de sus problemas. Muchas de estas Ongs están funcionando con la donación de turistas extranjeros. En su mayoría los turistas extranjeros que visitan Chiapas no saben el idioma español y menos las lenguas indígenas y esto les quita la capacidad de entender los problemas sociales que la gente tiene realmente.



Publicidad San Cristóbal: 2007

Las Ongs y fundaciones que se han vuelto intermediarias entre los indígenas y sus problemas se han vuelto de una forma u otras oportunistas que viven de vender la imagen del *indio tradicional*. Tengo que destacar que lo que un inicio se hizo con buena voluntad se ha transformado totalmente en una *burocracia de la ayuda humanitaria* y esto dista mucho de aportar soluciones a los problemas de rezago social, cultural, económico, etc., de los indígenas. El gobierno mexicano ha incumplido los acuerdos de San Andrés firmados el 16 de febrero de 1996 y la presión sobre los pueblos indígenas zapatistas continúa hasta nuestros días. Sin embargo, son muchos los indígenas que han abandonado el zapatismo por presiones y tentaciones de las pequeñas dadas que da el Estado mexicano. El flujo de extranjeros que visitan a las comunidades indígenas zapatistas es impresionante. Se ha creado un turismo del movimiento zapatista y de las comunidades indígenas. En algunos de estos pueblos se han montado pequeñas tiendas para dotar de lo necesario a los turistas y activistas que los visitan.



Tienda pueblo zapatista: 2005

En este punto es importante subrayar que los grandes beneficiarios del turismo han sido los grupos mestizos nacionales y algunas compañías extranjeras. En Chiapas se han abierto una serie de oficinas turísticas que ofrecen el plan *turístico exótico* que incluye visita a las poblaciones indígenas.



Foto San Cristóbal de Las Casas. 2007.

Estos viajes organizados ofrecen paseos por las poblaciones indígenas cercanas en donde los turistas llegan en buses de lujo a comprar las artesanías y a visitar las poblaciones. Uno que otro incluye rituales, temascales, viajes a caballo etc. Esta clase de turismo no deja ninguna ganancia real a las comunidades indígenas, pues los viajes incluyen paquetes cerrados que la gente adquiere y que sólo dejan dinero a las agencias.



Publicidad San Cristóbal. 2007

El *turismo* ha sido un gran negocio pero que sólo beneficia a ciertos sectores privados elitistas nacionales mexicanos e inversionistas extranjeros que han puesto el capital monetario, mientras que la mayoría de gente local que por lo general ha puesto su mano de obra y su trabajo no obtendrá mayor beneficio. La gente local de donde se practica el turismo no se ha visto beneficiada, sino usualmente explotada con sus sueldos miserables y por lo general con sus empleos temporales que exig poca calificación, provocando una especie de estancamiento en el medio social. Los jóvenes indígenas en la zona de Chiapas, escasamente aprenden a leer y a sumar para dedicarse a sus trabajos, muy pocos indígenas

llegan a una formación universitaria. Los indígenas que han alcanzado el grado universitario por lo general se emplean en instituciones de gobierno, en donde prácticamente el trabajo burocrático les absorbe la mayor parte del tiempo. Buena parte de ellos sean establecido en las grandes ciudades y no quieren volver a sus comunidades de origen. “En el contexto de la mundialización y la ausencia de una clase empresarial chiapaneca consolidada, el nuevo gobierno ha venido invitando a inversionistas nacionales y extranjeros para que inviertan en Chiapas. Sin embargo, la respuesta del capital ha sido escasa y selectiva: las mayores inversiones se han venido dando en el sector del comercio y servicios: los supermercados Sam’s Club, subsidiaria de Wal Mart, la mayor cadena de tiendas de autoservicio del mundo, Chedraui, Soriana, Aurrerá; los establecimientos de comida rápida Mac Donald, Sport Tortas, Pollo campero y Burger King; así como tiendas especializadas en artículos de oficina como Office Depot y renta de videos Block Búster. (...) frente a la tímida “clase” empresarial chiapaneca que no arriesga su capital, el nuevo gobierno de Chiapas, siguiendo el modelo actual de apertura, ha tenido que implementar una estrategia para promover a Chiapas como ‘Tierra de oportunidades’. En el año 2001 se instalaron dos oficinas comerciales en los Estados Unidos de Norteamérica: en Forth Worth, Texas y Santa Ana, California”. (Villafuerte, 2006: 47)



San Cristóbal de Las Casas: 2007

Por lo general los indígenas que ya han dejado su milpa y han migrado a las áreas marginales de la ciudad, han tenido que realizar una serie de cambios en su dieta alimentaria. La venta de productos alimenticios enlatados como el frijol (alimento básico de la alimentación de los indígenas de Chiapas) se presenta como una alternativa para muchos de los indígenas que ya se dedican a otras labores en las ciudades como la venta de artesanías. Se observan grupos enteros de familias trabajando en las calles (madre, padre, hijo (a) abuelo, abuela, nieto (a) de San Cristóbal de Las Casas como vendedores. Los horarios de trabajo de estas familias van entre 8 de la mañana hasta altas horas de la noche. Usualmente estas familias trabajadoras no tienen tiempo de regresar a sus casas y comen en la calle o en los parques (por lo general hay ciertas zonas en el centro de la ciudad en donde toman cita varias familias para comer). En estos lugares se puede observar a las familias alrededor de un tarro de frijoles enlatado *la mexicana* acompañado de su tortilla, la cual tampoco es elaborada por ellos y es vendida por la empresa *mazapán*, cabe destacar que esta no es la misma tortilla de maíz que se consume en el campo sino es hecha de harina. La tortilla es un elemento cultural que se está perdiendo, puesto que existe en las comunidades indígenas una serie de concepciones y valores del hombre indígena que giran entorno al consumo del maíz. En las comunidades indígenas la supervivencia se concibe gracias al consumo del maíz y es considerado como fuente de prestigio social.



Tortillería San Cristóbal de Las Casas. 2007.

Así mismo otro elemento que irrumpe en el cambio de costumbre alimenticias es la venta de refrescos en especial La Coca-cola que ha tenido una expansión muy grande en todo el Estado de Chiapas: cuando tuve la oportunidad de visitar en la Selva Lacandona un Caracol zapatista, el primer producto que me ofrecieron fue una Coca-Cola; no tenían agua para la venta y creo que se bebe más este refresco que el agua natural. Cuando pedí un zumo de frutas, me decían que no tenían licuadoras para prepararlo, al igual hasta hace unos años no tenían la luz en el pueblo (sólo después de la revuelta zapatista habían podido acceder a ciertos servicios básicos como la energía eléctrica). Es por esto que es más fácil tomar Coca-cola en plena Selva Lacandona que tomar un zumo de fruta.



Tienda a orilla de carretera camino de San Cristóbal. 2007

La compra y venta de estos refrescos y productos manufacturados han cambiado la relación que tienen los indígenas con sus productos alimenticios tradicionales, pues han adquirido en la población joven e infantil una supervaloración, cuando hay una reunión social “*el refresco*” no puede faltar. En una carta que envió un joven mexicano al Ejercito Zapatista, les hacia un llamado de atención a las comunidades indígenas pues la cifra anual que estaban gastando en compra de refrescos de Coca Cola era más alta que la inversión que se estaban haciendo en las escuelas, hospitales y demás proyectos. Hasta en las ofrendas religiosas,

algunos productos manufacturados han desplazando a los antiguos alimentos producidos por los indígenas para sus rituales. El consumo reiterativo de ciertos productos manufacturados está generando graves problemas de salud que antes las comunidades indígenas no tenían, como el cáncer de estomago. Este tipo de enfermedades ya no puede ser tratado con plantas medicinales tradicionales.

En algunos pueblos indígenas que visité en zona de los Altos de Chiapas cuando preguntaba por productos tradicionales como por ejemplo el “*atole*” que es una bebida tradicional de maíz, por lo general se quedaban desconcertados y me explicaban que estos productos no se venden en las tiendas, pues la gente los consume en sus casas y se piensa que al extranjero o foráneo no le gusten y peor aún que los desprecien. Es decir, suponen que el mestizo o extranjero que viene de la ciudad no quiera tomar sus productos tradicionales sino que desee tomar los que vienen de su cultura mestiza, *los refrescos* o *gaseosas*. La venta de estos productos manufacturados se han ofrecido como propuesta de supervivencia para algunos indígenas, pues a falta de tierra para cultivar han puesto alguna “tienda de alimentos”. Es muy común no encontrar ni frutas, ni verduras en este tipo de tiendas.

## **4. 5 Sistemas de identidad cultural**

### **4.5.1 Vivienda**

Los grupos indígenas de Chiapas viven por lo general en pequeños parajes o caseríos (entre 300 y 500 habitantes). Las viviendas generalmente son construidas en adobe en la montaña o de bareque en las zonas más calidas, en ambas por lo general el piso es en tierra, los techos suelen ser en zacate o teja de zink. Tradicionalmente en todas las casas siempre hay dos habitaciones, una destinada para cocinar donde está el fogón de piedra, mesas en madera, bancos, sillas, comal, ollas de barro –más recientemente vasijas de plástico-.La otra habitación se destina para dormir. En algunas comunidades a veces sólo se posee una habitación para ambas actividades. En algunas casas hay corrales para gallinas, pero por lo general están los animales sueltos por el patio (marranos, pavos, patos, perros). En la zona de los Altos de Chiapas los indígenas tienen sobre todo ganado lanar y los borregos pero en pequeña escala. Estos son muy importantes para su

cultura, pues de ellos se obtiene la lana para hacer su ropa. No se consume su carne.

En las cabeceras municipales y lugares de fácil acceso se han extendido el uso del ladrillo y teja para construir paredes y techos. También con el fenómeno de la migración a Estados Unidos, de parte de la población masculina más joven éstos envían remesas a sus familias, que por lo general se destinan a mejoras de las casas. México es un país que por estar cerca de los Estados Unidos se ha convertido en el corredor migratorio del resto de América Latina. “La generación de divisas a través de las remesas de los migrantes puede llegar a ser más importante que las exportaciones de productos generados en Chiapas debido a que los principales productos de exportación como café, plátano, mango y ganado vacuno han venido perdiendo terreno en el mercado internacional (...) según cifras del banco de México en 1990 Chiapas ocupaba el lugar 29 entre las entidades federativas que recibieron remesas familiares; para 1995 pasa al lugar 27; sin embargo, para 2001 ya ocupaba el lugar número 15 y en el 2003 llega al sitio 12 con más de 360 millones de dólares, muy cerca del Estado de Zacatecas que para el mismo año ocupó el lugar número 11 (...) De seguir esta trayectoria, al final del año 2004 Chiapas estaría captando más de 500 millones de dólares una cifra equiparable a la suma del valor de los granos básicos y los tres principales productos comerciales de exportación (café, plátano y mango)” (Villafuerte, 2006:48)

#### **4.5.2 Vestido**

Las diferentes comunidades indígenas que habitan Chiapas usan comúnmente un traje típico que guarda algunas similitudes. Las mujeres visten en las zonas de los Altos de Chiapas -que son frías- falda de manta gruesa de lana de borrego y en las zonas de las cañadas -el clima es caliente-, falda medio-larga de telas más ligeras, las blusas suelen ser en seda o tejido huipil con bellos bordados multicolores, algunas usan fajas tejidas en telar para amarrar sus faldas, también se acostumbra usar aretes y collares (que compran en el mercado de la ciudad). Se pueden observar a las mujeres descalzas en el campo pero en la ciudad por lo general usan unos zapatos de plástico. Las mujeres indígenas son las que más preservan su ropa tradicional, muy pocos hombres jóvenes se atreven a lucir sus trajes tradicionales.



Mujer indígena de los altos de Chiapas. 2005

Las mujeres siempre llevan el pelo largo y se peinan con dos trenzas rematadas con listones de colores. La manta manufacturada industrialmente es cada vez más común, aunque muchas mujeres todavía siguen haciendo muchas prendas hilando y tejiendo. Las mujeres por lo general para llevar a sus hijos recién nacidos usan un chal que se amarran en la espalda. En las zonas calientes las indígenas usan una especie de pañoletas amarradas a la cabeza para evitar el sol. El estilo de telas y bordados tiene pequeñas variaciones.



Mujer trabajadora del Albergue: 2007

Las prendas masculinas presentan una mayor variabilidad de una comunidad a otra. El hombre lleva camisa y calzón de manta, ahora ya sustituido por el pantalón. Los hombres llevan sombreros que pueden ser de palma adornados con cintas multicolores o de plástico que compran en los mercados. Solo los hombres más viejos llevan huaraches o sandalias de cuero que los jóvenes ya han cambiado por zapatos. Cada vez más se va perdiendo el traje tradicional pues los jóvenes ya sienten vergüenza de usar esta ropa en la ciudad.



Día de Mercado en Tenejapa. 2007

Algunos antropólogos han afirmado que el cambio del vestido equivale a una pérdida de valores culturales de los indígenas. No obstante, algunos indígenas afirman que no es así y prueba de ellos es que siguen afirmándose como indígenas. Las mujeres indígenas son más conservadoras en este aspecto pues a pesar de que vivan en la ciudad siguen usando sus trajes tradicionales.



Alumnos indígenas grado 6. Albergue Xicotencatl. 2007

El enorme desarrollo que ha experimentado el conocimiento ha tenido lugar en el marco de la especialización disciplinaria a lo largo del siglo XXI; pero este desarrollo está disperso, desunido, a causa justamente de esta especialización que con frecuencia quebranta contextos, globalidades y complejidades. Esta es la razón por la cual se han acumulado enormes obstáculos para impedir el ejercicio de un conocimiento pertinente en el seno mismo de nuestros sistemas de enseñanza.

*MORIN, 2000: 49*

## 5. Marco de referencia: La educación intercultural

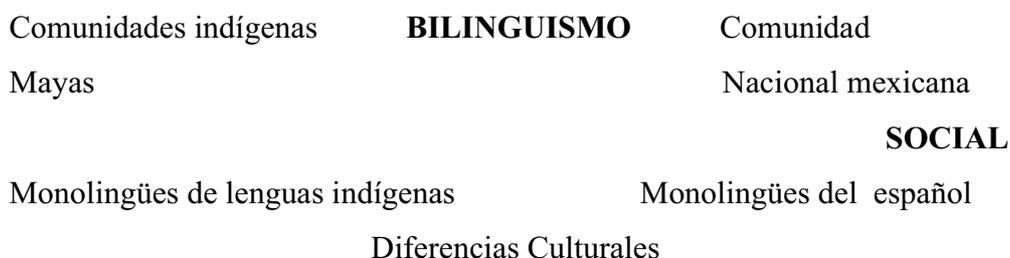
La educación intercultural aparece a finales de los años setenta como un nuevo paradigma frente a la educación formal. Este tipo de enfoque nace como necesidad de hacer explícitas las formas desequilibradas y segregacionistas de las relaciones sociales existentes entre los grupos indígenas no sólo de México, sino de diferentes grupos minoritarios en todo el mundo. En distintos países del mundo desde los años 70 se han aplicado programas de educación intercultural como: Holanda, USA, Polonia, Canadá, Noruega etc. Así mismo el concepto de interculturalidad ha sido extendido, reforzado y aplicado en diferentes países de América Latina en forma amplia por distintas entidades internacionales a través de diversos proyectos educativos. Es así como la interculturalidad aparece como una nueva posibilidad de diálogo benéfico e intercambio de saberes socio-culturales en la sociedad mexicana. Diversos autores como Aguirre (1992), Apel (1996), Dietz (2003) afirman que lo que se intentó con el impulso de la educación intercultural fue intentar que la sociedad tuviera respeto por la diversidad cultural, partiendo de un supuesto de igualdad de derechos y acceso a una justicia social coherente con las necesidades de las personas. Un aspecto que llama especialmente la atención es que la educación intercultural en México haya sido propuesta y desarrollada exclusivamente pensando en la población indígena, como si el problema fuera exclusivamente de ellos. La educación intercultural debe ser dirigida a toda la sociedad mexicana en conjunto, ya que en la actualidad son muy pocos los grupos indígenas que se encuentran aislados, puesto que sus dinámicas sociales tradicionales han venido cambiando por el contacto socio-cultural con la sociedad mayoritaria mestiza.

Hoy en día se puede observar que algunas características, creencias y formas culturales se han ido transformando y combinándose con elementos mestizos hasta llegar casi a confundirse. El planteamiento de la interculturalidad debe ser entendido como un diálogo en "*doble vía*" en donde la escuela tiene un importante papel, pues ésta puede influir a través de su cultura institucional para que la cultura mestiza incorpore una serie de valores de convivencia y una visión más positiva acerca de los sistemas culturales tradicionales indígenas y el uso de los derechos lingüísticos.

## Educación Intercultural



Diferencias Lingüísticas



## Contexto Socio-cultural

Es indiscutible que el contacto entre diversas culturas produce formas de intercambio y de recíprocas influencias, pero surge un conflicto cuando estas relaciones no se encuentran en condiciones equitativas que realmente propicien la interculturalidad. Spindler (1993) argumenta que en cualquier comparación transcultural sobre la transmisión de la cultura tanto el grado como las clases de dependencia e independencia que se inculcan en los niños son variables significativas. Esto no significa que no exista una relación predecible entre el aprendizaje infantil sobre la dependencia o la independencia y sus consecuencias sobre la vida adulta. Lo que significa es que no se trata de una relación simple, sino de una relación que debe ser culturalmente contextualizada para que cobre sentido. Debemos tener en cuenta que la educación social del ser humano es necesaria para su adaptación e integración al grupo social, si tenemos en cuenta que todo acto de enseñanza o de aprendizaje es un acto de cultura. Como afirmó Mondiano (1974) la educación es un proceso cultural. La educación incorpora a miembros de la sociedad para así sostener la cultura. La educación es inseparable de la cultura subjetiva, pues siempre se educa en una cultura y para una cultura. Es importante observar que son diversos elementos los que se tienen que integrar para que se dé una adecuada educación intercultural. Como explica Peris (1998) la cultura, en el sentido subjetivo, es perfeccionamiento humano que se realiza

desde el mundo cultural objetivo. La simbiosis entre naturaleza y cultura configura la situación real del ser humano. Sin el pleno reconocimiento de los derechos humanos, lingüísticos, culturales, civiles, derechos del territorio, económicos etc., nunca será posible la aplicación de una interculturalidad apropiada. La interculturalidad reconoce que la pérdida de la capacidad de producción cultural y la imposibilidad de la apropiación de los procesos sociales, productivos y ambientales conlleva, indudablemente, a la invasión de la cultura y economía dominante sobre las demás culturas.

### **5.1 Educación bilingüe-bicultural**

A finales de los años setenta en México aparece la educación bilingüe-bicultural que introduce en la enseñanza aspectos culturales de los grupos indígenas ceñidos a la cultura en su concepción más tradicionalista –aunque desde 1978 ya existían Direcciones Nacionales Generales para promover la educación intercultural-. La institucionalización de la educación bilingüe ha sido posterior y ha tomado posesión mediante la creación de diversos órganos específicos dirigidos por el Ministerio de Educación Nacional. En los ochenta en México se empieza a hablar de la educación bilingüe-intercultural como un progreso en el proceso de aceptación y difusión de un auténtico bilingüismo. Esta proposición concibe la educación intercultural-bilingüe como una doble y complementaria dimensión de un mismo proceso educativo. Para Utta Von Gleich (1989) el término “bilingüismo” es concebido en algunos países como análogo de “biculturalismo”, con el fin de despojarlo de la connotación que éste pudiera tener de enfrentamiento entre dos culturas y acercarlo más a la noción de pluralismo cultural. Es importante recordar en este punto que la educación se concibe como un elemento básico para las transformaciones sociales, por lo que juega un papel importante en la vida de la gente. Sin embargo debemos tener en cuenta que la educación formal o institucional no tiene a su cargo la transmisión de toda la cultura sino sólo de algunos de sus elementos integrantes, entre ellos ciertos conocimientos, técnicas, artes y valores que constituyen lo que denominamos el sistema educativo.

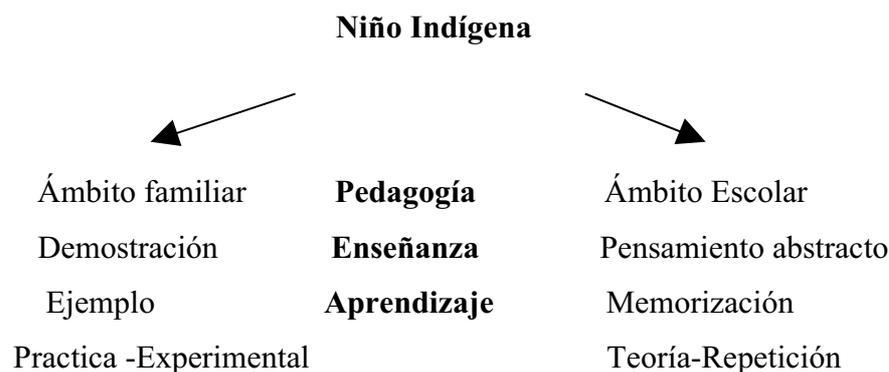
La escuela suele ser considerada como el lugar donde pueden darse las transformaciones de las relaciones sociales. La mayoría de mis informantes

-indígenas y no indígenas- concebían el acceso a la escuela como un paso adelante hacia el progreso socio-económico. La sociedad en general tiene la tendencia a pensar en la escuela como el único espacio donde se da el proceso de formación y transformación; de esta manera la sociedad delega a ella la formación de todos sus integrantes. Es así como la escuela se convierte en la única institución a la que se permite un plan de aprendizaje, negando por consiguiente todas las demás formas de construcción social y de aprendizaje. Autores como Bourdieu (2001) y Elliott (1993) plantean que el sistema educativo se convirtió en una vía inestimable de ascenso social y de legitimación de las desigualdades sociales. Paul Pineau (2001) expresa enérgicamente que la escuela moderna nació como una *máquina para educar*: una tecnología replicable y masiva para aculturar grandes capas de población. La escuela, como símbolo del mundo moderno, se identifica ideológicamente con la esperanza que el indígena alcance el progreso. Bajo esta perspectiva la institución escolar es vista como conquista social y como aparato de inculcación ideológica de las clases poseedoras de autoridad (élite), lo cual implica la alfabetización masiva, la construcción de las naciones y la imposición de la cultura occidental. Bourdieu (2001) afirma que es el hecho de poner en tela de juicio elementos que, siendo construcciones sociales históricas, se presentan como realidades naturales y por ello incuestionables o incambiables y atribuidas a una suerte de destino. Todo aprendizaje es en el fondo un proceso de diálogo con la realidad social –o imaginada- y natural. “Una instancia pedagógica sólo dispone de la *Autoridad Pedagógica* que le confiere su poder de legitimar la arbitrariedad cultural que inculca en los límites trazados por esta arbitrariedad cultural, o sea, en la medida en que, tanto en su modo de imposición (modo de imposición legítima) como en la delimitación de lo que impone, de quienes están en condiciones de imponerlo (educadores legítimos) y de aquellos a quienes se impone (destinatarios legítimos), reproduce los principios fundamentales de la arbitrariedad cultural que un grupo o una clase produce como digno de ser reproducido, tanto por su experiencia misma como el hecho de delegar en una instancia la autoridad indispensable para reproducirlo” (Bourdieu, 2001:42).

En las comunidades indígenas mayas la formación o educación que recibe el niño indígena en el entorno familiar es considerada muy importante pues tiene por

tarea integrar al niño dentro de su grupo cultural. La educación que brinda la familia ha sido siempre la encargada de transmitir la cultura social indígena con finalidad de reproducirla, mantenerla y aumentarla. La enseñanza de la lengua indígena se lleva a cabo en el entorno familiar y comunitario. Sin embargo, cuando el niño indígena empieza a asistir a la escuela la escolarización -que es en español – retoma la función de transmitir y extender los valores de la sociedad nacional mexicana, distanciando al niño de su propia cultura indígena. El antropólogo mexicano Aguirre (1992) expresa que el proceso de *educación formal* es reciente en la evolución de la humanidad y lo aprovechan solamente aquellas sociedades complejas en las que la división del trabajo y la especialización alcanzan mayor eficacia. Es en ellas donde educación y escolarización casi se confunden. Este autor plantea que en el caso de México la educación bilingüe intercultural en las zonas indígenas debería tener en cuenta que:

1. El establecimiento de escuelas en las comunidades pre-alfabetas que no tienen tradición escolar involucra la imposición de una innovación cultural que, como todas las innovaciones, puede ser pasiva o violentamente rechazada, en tanto el grupo afectado no disponga del tiempo necesario y la actitud favorable para realizar los ajustes que requieren su aceptación.
2. El proceso de socialización es un modo de aprender en gran parte inconsciente: el aprendizaje de la lengua materna, de las formas de vida del grupo, de sus valores, técnicas y actitudes se alcanza a medida que se vive, sin esfuerzo aparente y en una edad en que el juicio crítico no se ha desarrollado lo bastante para que el niño tome, por sí mismo, decisiones respecto de las alternativas que ofrecen otras culturas.



Una de las principales dificultades en la que tropiezan los niños mayas a la hora de llegar a la escuela es la metodología de enseñanza-aprendizaje, puesto que en el ámbito familiar la enseñanza se lleva a cabo por medio de la *demonstración, practica e imitación* con fines utilitarios, en cambio en la escuela se desarrolla el pensamiento abstracto a través de la *memorización y repetición*, teniendo el alumno un papel pasivo muy diferente a la independencia estimulada por el conocimiento que le aportaba su familia. Al llegar el niño indígena maya a la escuela (entre 6 y 8 años) se encuentra de repente enfrentado con un mundo diferente al suyo, un idioma que no conoce y una cultura que le es extraña. No obstante, cambia la metodología del aprendizaje *práctico-experimental* que llevaba en su comunidad por un tipo de aprendizaje teórico de *repetición-memorización* que la escuela le exige. En muchas ocasiones los niños indígenas van pasando de grado sin alcanzar a percibir el valor y utilidad del conocimiento memorizado, introduciéndose en un mundo ajeno apenas imaginado y que pocas veces alcanzan a comprender. Como afirma Roque: “(...) aprender significa modificar el funcionamiento global de la personalidad. Nosotros podemos modificar nuestro comportamiento de tres maneras distintas: por condicionamiento, por ensayo-error, y por comprensión. En cada uno de estos casos, sin embargo, la modificación que se produce en nuestra personalidad y en nuestro comportamiento, puede ser tanto beneficiosa como perjudicial para el desarrollo de nuestra existencia humana. El problema antropológico radica pues en determinar cuándo un aprendizaje resulta beneficioso y humanizante para nuestra personalidad y cuándo conduce a la deshumanización” (Roque, 1990:19).

Los modelos de educación que brindan los padres y los paradigmas escolares entran en profundas contradicciones relacionadas con los conocimientos propios de los niños mayas. Los conocimientos adquiridos por los niños mayas en su lengua indígena son ignorados por el sistema escolar que sólo *le habla español*. Diversos estudios sobre las prácticas educativas, especialmente los de Apocada (2000) y Bertel (2000), determinan que es más fácil aprender a leer y escribir en el idioma que se domina, puesto que la lengua que aprende el niño indígena maya en el medio familiar cumple con diversas funciones como:

- Suministrar las palabras básicas para la integración social y familiar del niño indígena.
- Ser portador de conocimientos sociales y culturales.
- Ser medio de comunicación familiar y comunitario para la renovación diaria de la identidad cultural.
- Estabilizar y formar la identidad individual del niño indígena.
- Conocer, reproducir, comprender, percibir, y comunicar experiencias propias y de otros.

En la teoría y metodología de la educación indígena bilingüe podría decirse que existen ciertas limitantes en el desarrollo de sus principales elementos constitutivos -estructuras pedagógicas, de investigación, escritura, normalización lingüística, materiales didácticos y formación adecuada de profesores- y es precisamente por estas razones que ha inspirado cierta desconfianza entre los indígenas, pues pone en duda la consolidación de una nueva y más justa educación bilingüe intercultural. Ruz y Viqueira (1995) sostienen que la educación por si misma no puede ser considerada bilingüe, ya que el bilingüismo se refiere más bien al viejo método de alfabetizar en lengua indígena. El asunto central está en el concepto de educación bicultural, que implica partir del reconocimiento de hecho y derecho de que existen varias culturas y de que todas ellas son validas. Reconocer el valor de cada una no quiere decir que la educación indígena sea superior o mejor que las otras, simplemente que son distintas y podrían llegar a ser complementarias. La educación en general tendría que enseñar a los educandos - indígenas y mestizos- quiénes son, de dónde vienen, cuál es su entorno y cuáles son sus posibilidades, puesto que hay diversas maneras de ser indígena y de ser mestizo porque son diversas las situaciones que vive cada individuo.

La escuela por ser una institución social ajena a las comunidades indígenas ha influido considerablemente, ejerciendo una presión hacia el desplazamiento de las lenguas ancestrales, principalmente en las generaciones más jóvenes. La educación bilingüe debe ser estructurada y dosificada. La introducción de la segunda lengua debe ser impartida en igual cantidad de tiempo que la primera; de

lo contrario la segunda lengua sustituirá a la primera. En el Estado chiapaneco a través de los programas bilingües se ha utilizado el idioma indígena materno solamente como un puente para dar pie a una instrucción monolingüe en español. Estas presiones externas juegan un papel importante en la transformación socio-cultural actual de las comunidades indígenas. La llegada del servicio eléctrico y los medios de comunicación también incide notablemente en estas transformaciones de la población más joven. “La permanencia de la percepción y la corroboración mutua de distintos canales sensitivos, son dignas de crédito. Son un eficaz mecanismo para adaptarnos a la realidad. Pero con la aparición del lenguaje las cosas cambian. No se trata ya de creer en lo que veo, sino en lo que me dicen. Y esto resulta ya más azaroso, porque el lenguaje sirve como sustituto de la experiencia, sin ninguna garantía. Con la palabra nació la comunicación, pero también la mentira, y nuestra maquinaria de forma de creencias resulta engañada con facilidad. Los medios de comunicación favorecen ese engaño porque pueden crear un simulacro de realidad” (Marina 2004: 49).

Desde los fundamentos conceptuales de la antropología Bullivant (1994), Houghton (1998), Mead (1962), Aguirre (1992), Spindler (1993), Saenz (1970) y Buxó (1975) y de la pedagogía Banks (1994) se ha afirmado que el hecho de ser bilingüe no habilita al individuo para ser bicultural. Por tanto, la adquisición de segundas lenguas por medio de la educación bilingüe escolarizada no brinda los elementos culturales ni cognoscitivos suficientes para considerar a un individuo habilitado para funcionar en dos o más culturas. Por lo general la interpretación y explicación que se proporcionan acerca del funcionamiento de los procesos educativos y sociales están determinadas por la postura epistemológica por la que se opte. Desde la etnografía educativa algunos autores como Bertely (2000), Apocada (2000) y Bolom (2004) han tratado de dar un aporte o ayuda a la consolidación de la educación bilingüe y se ha ocupado de temáticas como:

- La educación en cuanto instrumento de creación, reproducción y transmisión cultural.
- La educación como generación de valores.
- Las relaciones internas en la escuela entre maestros y alumnos.
- La identidad de los maestros.

- El fracaso y deserción escolar.

## **5.2 Programas bilingües-biculturales en Chiapas**

En el Estado de Chiapas los progresos actuales en la formación de docentes indígenas permiten ver que la educación requiere mucho más que planear una educación bilingüe, puesto que si a la dimensión lingüística agregamos la dimensión intercultural o multicultural, entonces la educación no se refiere sólo al cómo enseñar, sino también al qué enseñar, ya que las exigencias actuales de las comunidades indígenas mayas están básicamente dirigidas hacia la satisfacción de las necesidades más básicas de sobrevivencia (alimentación, vivienda, trabajo, salud etc.) que obviamente trascienden la esfera de la enseñanza bilingüe. Anteriormente los padres indígenas constituían el primer factor de aculturación de sus hijos; hoy en día los niños indígenas están vivenciando aspectos culturales que sus padres nunca habían vivido: ciertos conocimientos de tecnologías, el televisor, Internet, celulares, experiencias de desplazamientos por migración, nuevos lenguajes – los jóvenes indígenas cada vez dan más importancia a la adquisición del inglés para migrar a los Estados Unidos etc. Del mismo modo las religiones han influido fuertemente en los cambios culturales como el sistema religioso de cargos, las creencias asociadas con el ciclo vital y con las concepciones mágico-religiosas tradicionales.

El desplazamiento de gran parte de la población de jóvenes indígenas a las ciudades hace que se vaya perdiendo en parte el desempeño de los cargos religiosos que en el pasado fueron parte fundamental de la organización socio-política de las comunidades indígenas. La escuela constituye uno de los medios más importantes en el proceso de castellanización en las comunidades indígenas. Su introducción y permanencia han ido asegurando el cambio paulatino en la transformación de las formas tradicionales como el vestido, la vivienda etc. Para autores como Morin (2001) una educación adecuada tendría que tomar en cuenta las distintas categorías en que se articula el “conocimiento pertinente”:

**El contexto social** ya que las informaciones o datos aislados son insuficientes. Hay que situar la información en un contexto para que adquiera sentido.

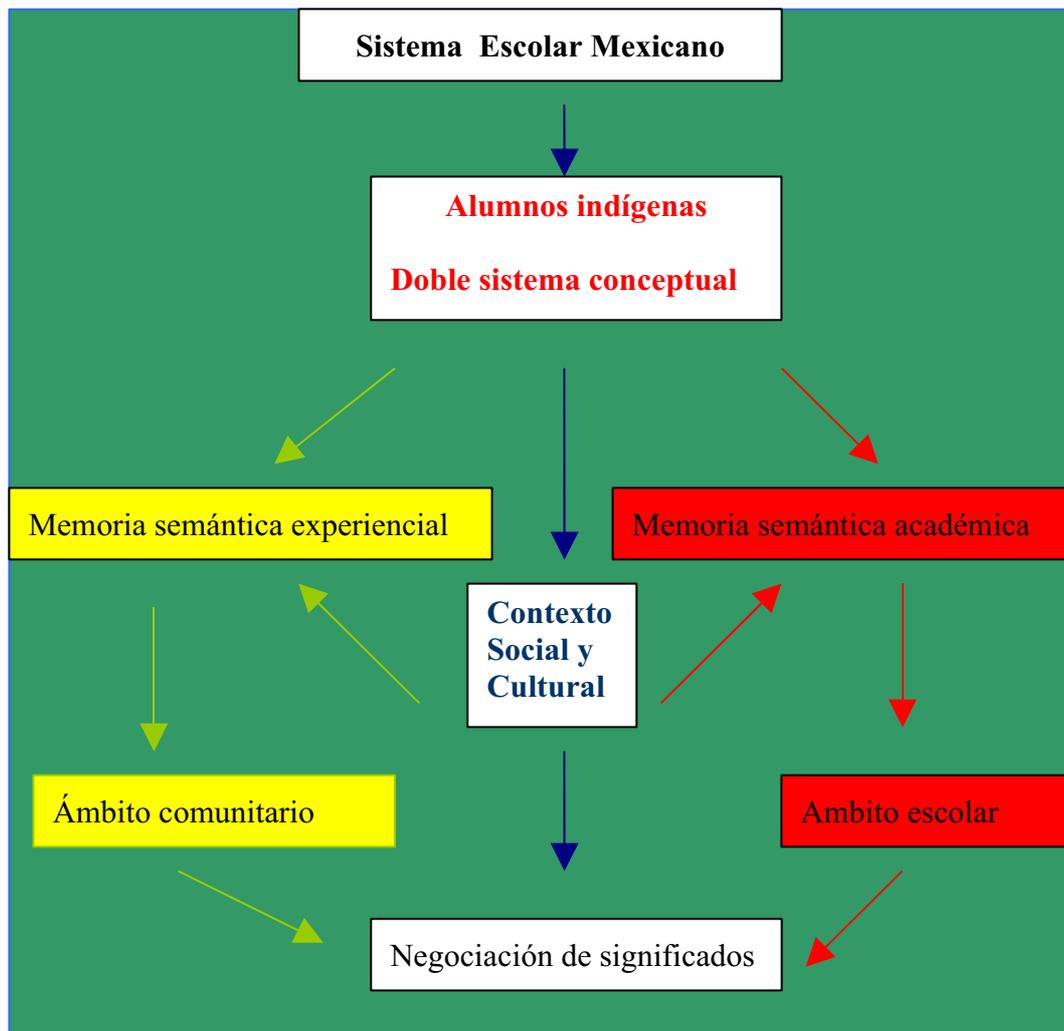
**Lo global** porque es más amplio que el contexto, sería el conjunto de partes diversas ligadas de manera interretroactiva u organizacional. De esa manera, una sociedad es más que un contexto: es un todo organizador del cual formamos parte. El Planeta tierra es más que un contexto: es un todo organizador y a la vez desorganizador del que formamos parte.

**Lo multidimensional** puesto que las unidades complejas, como el ser humano o la sociedad, son multidimensionales; así el ser humano es a la vez biológico, psíquico, social, afectivo y racional. La sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas y religiosas. Por lo tanto el conocimiento pertinente debe reconocer esta multidimensionalidad e insertar en ella sus datos: no podemos aislar solamente una parte del todo, pues cada una adquiere sentido en un conjunto; la dimensión económica, por ejemplo, está en interretroacción permanente con las demás dimensiones humanas.

**Lo complejo**, pues el conocimiento pertinente debe afrontar la complejidad ya que son distintos elementos los que constituyen un todo como por ejemplo el plano económico, político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico etc. y existe un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes o las partes entre sí.

En el conjunto de escuelas oficiales visitadas en el transcurso de la investigación sólo se imparten conocimientos de índole teórico, sin dar ninguna atención a la parte de práctica coherente con las necesidades de las comunidades indígenas (saber contextualizado). En las comunidades zapatistas, pese a que han intentado darle otro matiz a la educación, sigue siendo prioritario el aprendizaje del español. La educación autónoma zapatista está claramente cargada de la ideología del movimiento político. Se necesita introducir en la educación de los indígenas contenidos que enseñen a los niños a reflexionar y no solamente a repetir y obedecer o, en otras palabras, a reconocer pasivamente aquella autoridad pedagógica que en la sociedad actual está estrechamente relacionada a la acción pedagógica, como formuló teóricamente Pierre Bourdieu: “Hablar de reconocimiento de la legitimidad de la acción pedagógica, no significa entrar en la problemática de la génesis psicológica de las representaciones de legitimidad, a la que podrían inclinar los análisis weberianos, y menos aún lanzarse a un intento de

fundar soberanía en algún principio ya sea físico, o biológico, o espiritual; en una palabra, a una tentativa de legitimar la legitimidad: significa únicamente extraer las implicaciones del hecho de que la acción pedagógica implica la autoridad pedagógica, o sea que tiene “curso legal”, del mismo modo que lo tiene la moneda, y, de forma más general, un sistema simbólico lengua, estilo artístico o incluso una moda de vestir” (Bourdieu, 2001:28)



En el grafico se destaca la importancia del contexto sociocultural para emprender cualquier tipo de proyecto educativo que tenga relación con los grupos indígenas, puesto que las diferencias son obvias, pero usualmente pasadas por alto por las instancias oficiales a la hora de comprometerse en inversiones a largo plazo que apunten a una educación más coherente con la actualidad de los indígenas mayas. Para Morin (2001) la educación debe apuntar a favorecer la capacidad natural de la mente para plantear y resolver los problemas esenciales de la vida y análogamente tratar de estimular la utilización de la inteligencia en general. “Este empleo máximo necesita del libre ejercicio de la facultad más expandida y más

viva durante la infancia y la adolescencia: *la curiosidad* muy a menudo sofocada por la instrucción, cuando por el contrario se trataría de estimularla o, si está dormida, de despertarla” (Morin, 2001:48).

La educación bilingüe-bicultural debe ser cuestionada al no llegar a dotar a los alumnos indígenas mayas de herramientas para la vida práctica. Por el contrario favorece la pérdida de la identidad cultural indígena, el fenómeno las migraciones, la sobre-valoración de la cultura occidental etc. El prestigio del que goza únicamente el grupo mestizo y la imposición de una cultura nacional mexicana han hecho que algunos indígenas -incluyendo a los maestros indígenas- interioricen estos sentimientos de inferioridad y rechacen a su grupo cultural, perdiendo su identidad. Gómez (1998) afirma que en el aspecto psicológico la situación no es mejor puesto que la educación oficial no hace más que desequilibrar la personalidad del niño indígena que antes de entrar a la escuela cuenta con la formación psicológica que le otorga la familia a partir de los patrones culturales de la propia etnia. Después experimenta un proceso de choque con una lengua y una cultura extrañas impartidas por la escuela que le provoca una fractura posterior en su personalidad. No obstante, esta pérdida de elementos culturales indígenas no le asegura la integración y aceptación por parte del grupo mayoritario mestizo. La identidad se basa en un sentimiento de pertenencia y reconocimiento. Como la identidad es subjetiva y depende del entorno, se puede aceptar o rechazar de acuerdo a la autoestima personal; se puede perder y se puede recuperar. En este punto tengo que destacar que muchos indígenas que trabajan con instituciones indigenistas han recuperado el valor de su cultura ya en la edad adulta porque esto les ha significado conseguir un empleo o reconocimiento socio-económico. Uno de los problemas que no se han tenido en cuenta cuando se ha programado la educación para las comunidades indígenas es que los planes escolares ocupen casi todo el día para los niños, aspecto que jamás va a satisfacer a sus padres, pues, dado el estado de pobreza de las familias indígenas, les es imprescindible la ayuda de sus hijos en una parte del día. Autores como Bock (1977) destacan que cada cultura incluye un conjunto de categorías temporales y espaciales junto con planes para organizar estas categorías en unidades complejas. Los miembros de una sociedad emplean estos planes y categorías para coordinar sus actividades. Nos referimos a estos fenómenos con la

expresión de espacio social y tiempo social porque cada sociedad (hasta cierto punto, cada grupo social) tiene su propio sistema de categorías y planes, que se comprende tan sólo como parte de su cultura total (cosmovisión). “Si estructuramos la educación como proceso de inducción al conocimiento relacionado con las cosas que importan para vivir, sus bienes intrínsecos pueden clasificarse de acuerdo con tres dimensiones interrelacionadas del desarrollo personal: intelectual, moral y espiritual. Los bienes intelectuales consisten en el desarrollo de las capacidades de comprensión humana en relación con los problemas de la vida. Los bienes espirituales consisten en el desarrollo de la sabiduría mediante el ejercicio de estas capacidades intelectuales y los bienes morales consisten en las virtudes o actitudes que son condiciones necesarias para el desarrollo de las capacidades de comprensión y descubrimiento de soluciones a los problemas fundamentales de la vida” (Eliott, 1993:176)

Los intercambios entre los niños indígenas y el contexto educativo chiapaneco se encuentran mediados por determinaciones culturales. Las determinaciones culturales son representaciones y comportamientos producidos y construidos socialmente, como afirma Sacristán (1992). Algunos padres y maestros indígenas piensan que “...*para ser alguien en la vida se tiene que dejar de ser lo que se es...*”. Este pensamiento pone en claro la negación total de la cultural indígena. Debemos tener en cuenta que la construcción de la identidad está mediada no solo por elementos socio-culturales específicos de los grupos étnicos. En la actualidad los medios de comunicación cobran gran importancia en la construcción de los procesos identitarios, al impulsar la difusión y fortalecer la hegemonía del modelo occidental como imagen de progreso y desarrollo. Muchas de las personas indígenas entrevistadas a lo largo del trabajo de campo conciben el desarrollo económico-social como algo que viene de fuera y no como algo que se puede generar internamente en sus comunidades indígenas. La escuela como institución establecida para encauzar el proceso de socialización de las nuevas generaciones cumple una función visiblemente conservadora garantizando la reproducción social y cultural del modelo mestizo mayoritario como requisito para la supervivencia misma de las comunidades indígenas. Es obvio que en las escuelas indígenas bilingües sólo se aprende una cultura socialmente seleccionada, que en este caso es la mestiza presentada como un modelo ideal de desarrollo y progreso.

Es paradójico que, a pesar de que se hayan realizado muchos estudios acerca de la situación socio-económica de los pueblos indígenas mayas, éstos no se han tenido en cuenta a la hora de una debida planeación educativa.

En el ámbito educativo no existe una única realidad, sino múltiples realidades sociales que se complementan mutuamente. Desde cada una de éstas se ofrecen perspectivas diferentes, matizadas de forma singular por cada sujeto o grupo. Los contrastes sociales entre los grupos étnicos generan problemas de falta de comunicación, provocando un conflicto cultural. Por ejemplo en el caso de la población mestiza se cree que son los indígenas los que tiene que aprender español y no los mestizos las lenguas indias, que son consideradas con desprecio. Sin embargo, los mestizos ven con muy buenos ojos que sus hijos aprendan el inglés. De igual forma los padres indígenas terminan identificando la escuela como un factor externo o ajeno, que por un lado puede ayudar a sus hijos para que no padezcan la misma historia de exclusión socio-económica, pero que tiene el inconveniente que los hijos también terminan abandonando todo lo que implica la tradición cultural indígena. Esto genera una actitud ambigua que no permite a los padres indígenas ni cuestionar la escuela ni tampoco hacer alguna clase de aporte positivo. Sin embargo, desde un punto de vista teórico es imposible concebir un desarrollo armónico del niño dando por sentada la pérdida total (no transformación y adaptación creativa, pues en el contexto chiapaneco precisamente de esto no se trata) de la identidad cultural. “Es ingenuo pensar en la idea de un desarrollo espontáneo del niño(a) abandonado a sus inocentes e incontaminados intercambios con el mundo físico. Para Vigotsky, como después para Bruner, así como para toda sociología constructivista, el desarrollo filogenético y ontogenético del ser humano está mediado por la cultura y sólo la impregnación social y cultural del psiquismo ha provocado la diferenciación humana a lo largo de la historia. La humanidad es lo que es porque crea, asimila y reconstruye la cultura formada por elementos materiales y simbólicos. Del mismo modo, el desarrollo del niño (a) se encuentra inevitablemente vinculado a su incorporación más o menos creativa a la cultura de su comunidad” (Sacristán y Gómez, 1992: 65).

Durante el trabajo de campo se observó que la mayoría de maestros (indígenas y no indígenas) no se identificaban con las demandas de la educación bilingüe-bicultural: de hecho muchos no sabían a qué se refieren estos conceptos. La escuela se concibe como el espacio de lo *no indio* donde se construye la identidad nacional mexicana. A pesar de las reformas constitucionales que se han dado en México, donde se ha buscado la multiplicación de los dispositivos legales e institucionales referentes a los derechos culturales, jurídicos, territoriales etc., son pocos los logros reales en el sector de la educación para los indígenas. Los alumnos no tienen un proceso de diálogo con la escuela, pues ellos no pueden cuestionar ni rechazar los contenidos académicos, tienen que asimilarlos de manera pasiva. Los mismos maestros no participan en la elaboración de los programas oficiales y menos de los materiales didácticos, sólo se limitan a recibirlos y aplicarlos en sus clases reproduciendo viejas pautas pedagógicas. Paulo Freire afirmó que, si no hay comunicación, no hay educación: lo que se promueve en cambio es un proceso de *simulación educativa*, en el que tanto los docentes como los alumnos cumplen con los mínimos requisitos exigidos por el sistema educativo.

En Chiapas lo que enseñan los profesores y lo que aprenden los alumnos depende de forma estricta de una propuesta elaborada por la Secretaría de Educación Pública o por grupos de empleados administrativos. “La SEP más bien se ha reducido a una mera agencia de empleos para profesores mediocrementemente capacitados por medio de cursos intrascendentes para la necesidad del medio, que sirven únicamente para ir subiendo en el escalafón de la burocracia administrativa, cuya supervisión de las labores educativas se realiza en términos similares. Esta estructura burocrática e ineficiente ha sido sostenida por los gobiernos federales con el fin de mantener un cierto equilibrio de ocupación y simultáneamente de control político en una zona de graves conflictos agrarios y sin alternativas de desarrollo a la vista” (Ruz y Viqueira, 1995: 290)

En las escuelas visitadas los maestros indígenas no quieren usar las lenguas indígenas en el aula. Este aspecto, que sería un elemento vital en la difusión de la educación bilingüe, es pasado por alto en la práctica educativa. Los profesores

indígenas están convencidos que lo mejor es no hablarles a los niños en sus lenguas indígenas para que ellos se vean obligados a platicar en español. Como es obvio, la selección de los contenidos de la enseñanza guarda relaciones de correspondencia determinadas con el contexto histórico social en el que se ubica la cultura y las instituciones escolares. Para Marina (2006) el léxico de una lengua es el inventario de los significados importantes para un grupo social, que por ello los ha guardado a lo largo de la historia. “El lenguaje tiene muchas funciones: comunicativa, expresiva, imperativa y otras más. Pero se olvida con frecuencia que el léxico tiene una finalidad analizadora. Ha colaborado a la discriminación de las experiencias. La riqueza léxica no es un adorno cultural, sino una herramienta de análisis de la realidad que contiene el esforzado trabajo de discernimiento realizado por los hablantes a lo largo de la historia” (Marina, 2006: 68).

El currículo escolar viene a ser una especie de texto cuya pretensión es la reproducción de una forma de entender la realidad y los procesos de producción social a los que se dice ha de servir la escuela. Es por esto que resulta tan importante el currículo escolar, puesto que es un campo donde interaccionan ideas y prácticas. “Desde una perspectiva idealista, habitualmente hegemónica en el análisis pedagógico de la enseñanza, la escuela y sus funciones sociales, el proceso de socialización de las jóvenes generaciones, se ha descrito generalmente como un proceso de inculcación y adoctrinamiento ideológico. Dentro de esta interpretación idealista, la escuela cumple la función de imponer la ideología dominante en la comunidad social, mediante un proceso más o menos abierto y explícito de transmisión de ideas y comunicación de mensajes, selección y organización de contenidos de aprendizaje. De este modo, los alumnos (as), asimilando los contenidos explícitos del currículum e interiorizando los mensajes de los procesos de comunicación que se activan en el aula, van configurando un cuerpo de ideas y representaciones subjetivas, conforme a las exigencias del *status quo*, la aceptación del orden real como inevitable, natural y conveniente” (Sacristán y Gómez Pérez, 1992:21)

Para diversos investigadores el currículum se ha encargado de:

- Reproducir las desigualdades e injusticias sociales que prevalecen en la sociedad mexicana.
- Proporcionar ideas limitadas de las potencialidades y capacidades de los alumnos indígenas en detrimento de la autoestima y del desarrollo personal de los mismos.
- Reforzar el pensamiento pasivo y dependiente, inhibiendo por completo el pensamiento crítico.

Para los autores Sacristán y Gómez (1992) algunos aspectos del desarrollo del currículo resultan especialmente relevantes para entender los mecanismos de socialización que utiliza la escuela, especialmente:

1. La selección y organización de los contenidos del currículo. En concreto, qué se elige y qué se omite de la cultura pública de la comunidad y quién tiene el poder de seleccionar o intervenir en su modificación.
2. El modo y el sentido de la organización de las tareas académicas, así como el grado de participación de los alumnos (as) en la configuración de las formas de trabajo.
3. La ordenación del espacio y del tiempo en el aula y en el centro. La flexibilidad o rigidez del escenario, del programa y de la secuencia de actividades.
4. Las formas y estrategias de valoración de la actividad de los alumnos. Los criterios de valoración, así como la utilización diagnóstica o clasificatoria de los resultados y la propia participación de los interesados en el proceso de evaluación.
5. Los mecanismos de distribución de recompensas como recursos de motivación extrínseca y la forma y grado de provocar la competitividad o colaboración.
6. Los modos de organizar la participación del alumnado en la formulación, establecimiento y control de las formas y normas de convivencia e interacción.
7. El clima de relaciones sociales presidido por la ideología del individualismo y la competitividad o de la colaboración y solidaridad.

En la práctica escolar, el planteamiento del sistema educativo bilingüe e intercultural no cumple con sus principales objetivos. Los materiales didácticos que se emplean son editados por la SEP para niños no hablantes de lenguas indígenas que, además de haber sido elaborados para el medio urbano, han sido preparados para lograr el desarrollo y reproducción del español. Este hecho junto a la poca preparación de los maestros bilingües para enfrentarse a este tipo de educación conduce a un sistema educativo que no responde a las necesidades reales de los pueblos indígenas. Lastimosamente, muchos de los proyectos que se presentaron en sus inicios con la etiqueta de intercultural-bilingües o bilingüe-biculturales no han cumplido con sus objetivos. Diversos autores-Buxó (1975), Aguirre (1992), Picón (1993)- han afirmado que lo bicultural presupone la existencia de dos sistemas culturales que pueden tener un nivel de relación en un plano de igualdad y no es propiamente éste el tipo de relación que existe entre los diversos grupos indígenas mayas y el sistema cultural de la nación mexicana. Ahora bien, al tomar en cuenta el sentido general de la educación bilingüe-bicultural, se pueden formular algunas conclusiones vinculadas entre sí y sobre las que están de acuerdo muchos investigadores como son:

- 1) La interculturalidad no debe estar dirigida solamente a la población indígena maya, precisamente la más discriminada, sino que debe involucrar a toda la sociedad mexicana para poder así promover un auténtico conocimiento y comprensión de la pluralidad cultural.
- 2) La interculturalidad debe ser divulgada en todo el territorio mexicano por el sistema escolar nacional, puesto que actualmente es muy reducida la difusión de las lenguas indígenas y no basta con que tengan pleno reconocimiento en la constitución mexicana.
- 3) Las lenguas indígenas se limitan a su difusión oral y no circulan de igual manera en los medios de comunicación, ni en la enseñanza. Éstas sufren todavía grandes limitaciones, entre las más notorias, no tener cabida en los tribunales de justicia ni en los asuntos oficiales de la administración pública.
- 4) No se debe perder de vista que no es la educación bilingüe-bicultural la que puede transformar esencialmente el sistema de relaciones socio-culturales entre los mestizos mexicanos y los indígenas. El sistema

necesita un cambio coordinado y conjunto en diversos niveles (económico, político, jurídico, social etc.) Debemos tener en cuenta que las relaciones sociales de despojo y dominación que han sometido a los indígenas mayas durante siglos son respaldadas por los sectores que ostentan el poder económico y político.

Entre los alumnos indígenas que terminan la primaria se observan dos tendencias. En muchos casos el joven no logra la plena internalización de símbolos y valores culturales de ninguna de las dos culturas (la propia y la nacional), por lo que queda acortado su proceso de socialización y enfrenta dificultades para adaptarse plenamente en cualquiera de las dos culturas: si llega a la secundaria es señalado como indígena por sus marcas lingüísticas y hábitos culturales; si regresa a su comunidad, sus padres se quejan de que ya no quiere comer ni vestir como ellos. Pero es aún más común que los jóvenes no se reintegren a su comunidad y si lo hacen, dejen de lado lo aprendido en la escuela. Paradójicamente, en la actualidad en el mundo contamos con el mayor número de personas educadas, alfabetizadas y capacitadas, pero al mismo tiempo el desempleo y sub-empleo se han incrementado. Es importante destacar que gran cantidad de europeos y americanos se han ido instalando en Chiapas para buscar realizar cualquier tipo de negocio, fundar Ongs, dictar cursos de lenguas o intentar ingresar en las universidades del Estado. Merino (2002) afirma que, a pesar de que en porcentaje del PIB el gasto público para la educación en México es similar a otros países de América Latina, la calidad de la educación es inferior. Por eso se sugiere que antes de seguir gastando más, se debería pensar en cómo utilizar de manera más eficiente los recursos destinados a la educación.

Las personas no nacen sabiendo cómo vivir, tienen que aprender de su sociedad, esto quiere decir que la cultura no es poseída por los individuos desde su nacimiento; más bien es aprendida y se transmite de individuo a individuo y de grupo a individuo. Sin embargo, el proceso de aprendizaje de una cultura se desarrolla en el curso de toda la vida del individuo y, con particular intensidad, durante la infancia y la adolescencia. Llamamos a todo este proceso general con el término de socialización y en su aspecto cultural, con el término enculturación, este último proceso se refiere sobre todo a aquellos elementos básicos de una cultura que sirven para crear identidad cultural del individuo y se desarrollan particularmente en la infancia

*ROBLERO, 1995:44*

## 6. Etnografía de la educación



Albergue Xicotencatl. 2007

El trabajo etnográfico se realizó en la zona mesoamericana perteneciente a la familia lingüística maya o mayense. Los niños indígenas con los que se trabajó a lo largo del proyecto de investigación pertenecían a los grupos indígenas denominados: tsotsiles, tseltales, choles y tojolabales. En junio de 2004 tuvo lugar el primer acercamiento a algunas comunidades indígenas autónomas zapatistas, sobre todo en la zona de las Cañadas. Se visitaron poblaciones como Guadalupe Tepeyac, La Realidad, Roberto Barrios y Oventik (este último pueblo está ubicado en la zona de los Altos de Chiapas). En todas estas comunidades ya se había implantado la nueva educación zapatista, de ahí mi gran interés por visitarlas y conocer la situación de estos pueblos indígenas denominados en *resistencia civil*. En el año 2004 obtuve una invitación del I.E.I (Instituto de Estudios Indígenas) de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) por 3 meses. Así mismo durante los años 2005- 2007 obtuve dos invitaciones del CIESAS (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social) por seis meses cada estancia bajo el programa *Estudiante Huésped*.



Foto mural zapatista. 2007

En el año 2004 se realizó la primera parte del trabajo de campo en la zona zapatista. El ingreso en los pueblos autónomos fue complicado puesto que es imposible circular libremente por la zona sin reportarse en los “Caracoles” o ante las Juntas de Buen Gobierno (JBG). Los “Caracoles” son los lugares de atención civil en donde los indígenas escogidos para esta tarea en las distintas comunidades y municipios autónomos confluyen para cumplir con el trabajo comunitario que consiste en atender a las personas que visitan los pueblos zapatistas, repartir impuestos y resolver conflictos. La JBG son los gobiernos autónomos que están integrados por indígenas simpatizantes del movimiento zapatista y son los únicos encargados de otorgar los permisos para visitar los pueblos zapatistas. Los extranjeros cuando llegan a una comunidad zapatista tienen que entrevistarse con las autoridades de la JBG para solicitar el acceso a la zona. Cuando las personas no traen la autorización de los “Caracoles” no pueden quedarse en las comunidades y municipios autónomos. Las JBG están formadas por un número variable de indígenas zapatistas (10, 15, 21 en el caso de Oventik) que se desplazan desde sus comunidades a los “Caracoles” para apoyar el trabajo comunitario. Los indígenas cambian de turno cada 15 días a lo máximo, puesto que tienen que retornar a sus comunidades para seguir con su trabajo en la milpa (cultivo).



Junta de Buen Gobierno. 2007

Existen 5 JBG con sede en los “Caracoles”, ubicadas en donde antes existían las “Aguascalientes” que eran los lugares de encuentro de la “sociedad civil” con los zapatistas. En la actualidad funcionan los Caracoles de: La Realidad, Roberto Barrios, La Garrucha, Oventik y Morelia. En la declarada “*Alerta Roja*” dada en junio de 2005 todos los extranjeros y personas no pertenecientes a las comunidades tuvieron que abandonar tanto las comunidades zapatistas como los “Caracoles” por orden del EZLN, puesto que pensaban realizar una asamblea interna con sólo los indígenas simpatizantes y no querían gente extraña en las comunidades. El resultado de la asamblea fue la aprobación de la Sexta Declaración de la Selva Lacandona y el lanzamiento del movimiento político alternativo *la otra campaña*, presentado oficialmente en el año 2006. En algunos “Caracoles” se siente un ambiente de desconfianza en la actitud que tienen los indígenas ante las personas de fuera. La desconfianza aumenta si, además de visitarlos, uno quiere saber acerca de sus proyectos. Los “Caracoles” son muy visitados por extranjeros simpatizantes del EZLN, turistas curiosos y también por infiltrados del gobierno mexicano (afirmaban los indígenas). En los “Caracoles” han tenido lugar “*Los encuentros de los pueblos zapatistas con los pueblos del mundo*”: el primero tuvo lugar en diciembre 2006 y el segundo en julio 2007, al cual tuve la oportunidad de asistir. Es asombroso el número de extranjeros

(italianos, españoles, franceses, australianos, latinoamericanos etc.) que confluyen en esta clase de eventos.



II Encuentro de pueblos zapatistas.2007

Durante los años 2005 y 2007 (de seis meses cada estadía) tratando de ampliar el panorama de los ámbitos educativos en el Estado de Chiapas sin limitarme a los espacios rurales, se procedió a realizar parte del trabajo de campo en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas. La ciudad de San Cristóbal es considerada como una de las principales del Estado de Chiapas: en ella convergen actividades comerciales, administrativas, políticas y educativas de gran importancia. Para realizar el trabajo de campo se gestionaron diferentes permisos antes las instituciones educativas chiapanecas. A lo largo del trabajo de campo pude acceder a diversas instituciones encargadas de trabajar con poblaciones indígenas de todo el estado como son el: INEA (Instituto Nacional de Educación para Adultos), CELALI (Centro de Literatura, Artes y Lenguas Indígena), SNA JTSIBAJOM (Casa del Escritor, un centro de teatro indígena), CIDECI (Centro de Capacitación Indígena - Sistema Indígena Intercultural), Albergue bilingüe indígena Xicotencatl, Escuela Justo, Escuela secundaria Jacinto Canek. En el transcurso de toda la investigación se realizaron varios cursos, talleres, entrevistas y actividades con los niños indígenas mayas. A través de estas actividades se buscó crear un espacio de participación y reflexión acerca de la imagen que

manejan los niños indígenas de ellos mismos y de sus comunidades. Los talleres contaron con la presencia de diversas personas que fui conociendo en el transcurso del trabajo de campo y que querían visitar y colaborar de alguna manera con los alumnos de las instituciones escolares. En el caso del albergue Xicotencatl los talleres tuvieron lugar los días: miércoles, viernes, sábado y domingo con una intensidad horaria de 4 horas cada día. Con los alumnos se realizaron actividades que intentaban trascender el conocimiento meramente teórico-abstracto para impulsarlos a través de elementos lúdicos como el juego y las actividades manuales y ofrecerles espontáneamente una representación de su contexto social. La inscripción a los talleres fue voluntaria, pero siempre se les incentivó a participar en las actividades puesto que era en sus ratos libres que tenían aplicación. Un aspecto importante de la última fase de mi trabajo en el año 2007 fue no limitarme a describir la situación de la educación indígena -que había ido analizando desde mis primeras visitas-, sino por el contrario ir más allá intentando formular una propuesta básica de material pedagógico de aprendizaje para los niños que recién ingresan al albergue Xicotencatl, que por lo general son monolingües. La cartilla es de carácter participativo puesto que se elaboró con la aportación de todos los niños del albergue y de diversos hablantes de las lenguas indígenas. Las actividades que se realizaron en el albergue apuntaron en su totalidad a involucrar a los niños y personas indígenas en la elaboración de la cartilla.



Niños indígenas Oventik. 2005

## 6.1 El Caracol “Oventik”

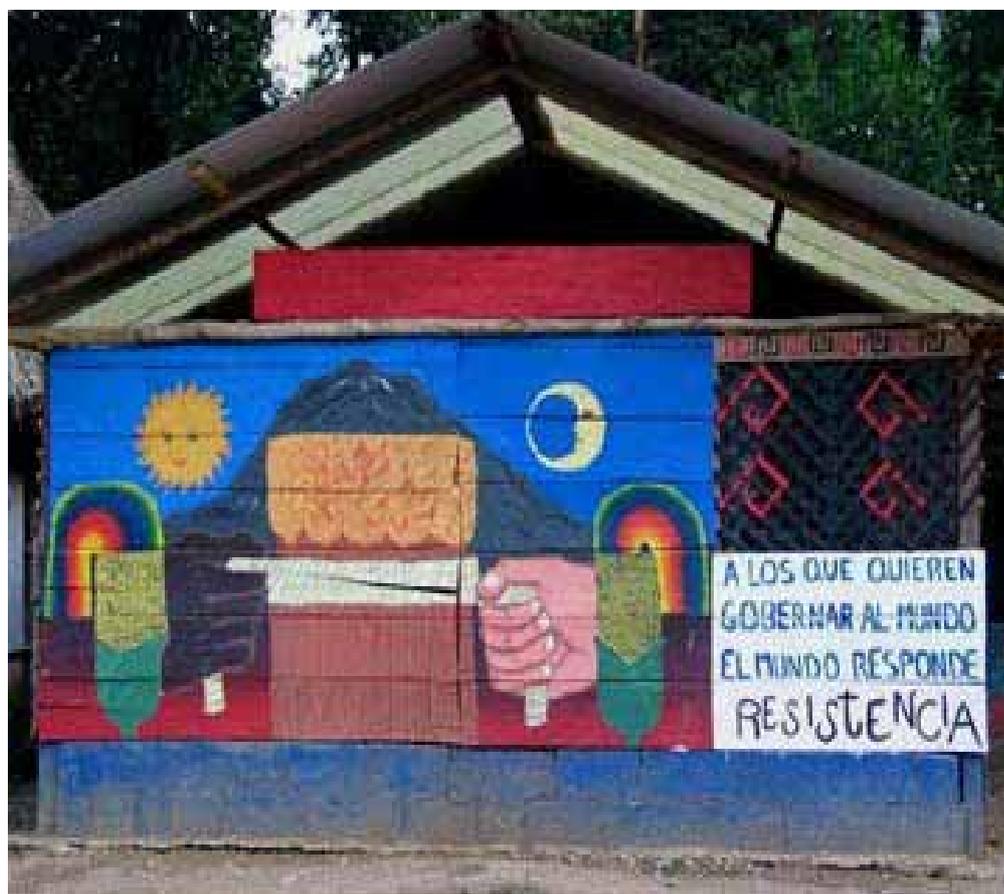


Panorámica de Oventik. 2005

Oventik se encuentra a una hora de San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Desde el mercado ubicado en el centro de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas se debe tomar la camioneta en dirección a Bochil. En la orilla del camino está el Caracol. Fue muy impresionante llegar, pues es uno de los Caracoles Zapatistas que más organizado está, cuenta con un centro de salud, una escuela primaria y el albergue de secundaria ESRAZ. A mi llegada bajé de la camioneta y me dirigí a una tienda en donde venden alimentos, música, libros, videos, artesanías, etc. Es una tienda colectiva que aporta dinero a la escuela zapatista y algunas ayudas para el sostenimiento de los promotores y demás gastos de la escuela. Procedí a preguntar por la JBG, me respondieron que tenía que esperar un poco.

Estando en la cafetería sentada entre cantidad de gente extranjera, vino el señor encargado para preguntar si queríamos hablar con la JBG. Yo le expliqué el motivo de mi visita y él me pidió que esperara un momento, tomó mis datos y se fue. A los 15 minutos me dijo que me iban a recibir y que pasara a una puerta de madera que él mismo me indicó. Salí de la cafetería y me dirigí al lugar, golpeé la puerta y de inmediato me abrió una mujer que tenía puesto su pasamontañas. Yo

le dije que venía para hablar con la JBG. Me contestó que esperara un momento y cerró la puerta. Habrían pasado cinco minutos cuando la mujer salió y me dijo que siguiera. Entré en una habitación no muy grande en donde estaban sentados tres hombres con pasamontañas detrás de una mesa de madera.



Tienda comunitaria. Oventik .2005

La mujer procedió a sentarse, tenía un niño de aproximadamente unos dos años en sus brazos. En frente de la mesa había dos bancos largos en madera, en donde me senté. Me preguntaron cuál era mi interés en saber sobre la educación autónoma, yo les expuse un poco acerca de mi trabajo con la educación indígena en Colombia y de mi interés por conocer cómo funcionaban los sistemas educativos autónomos para mi estudio en la Universidad de Barcelona.

Ellos se mostraron contentos de que una "*hermana indígena*", como me llamaron, viniera desde tan lejos para conocerlos. Me platicaron cómo estaban organizados en la lucha de resistencia. Me contaron también los problemas que tenían cuando los profesores que no eran indígenas dictaban clases en sus

comunidades. Hablaron de lo irresponsables y borrachos que eran algunos maestros y cómo esto era mal ejemplo para los niños. Afirmaron que hicieron muchos reclamos, pero el gobierno mexicano a lo máximo cambiaba a ese profesor y enviaba uno igual: en una semana escasamente los niños tenían clase 2 o 3 días. Ellos decían tener muchos inconvenientes con la educación que les brindaba el gobierno, de ahí que se acogieran a la propuesta del EZLN. Así tendrían la opción de declararse autónomos y poder concebir una nueva educación, puesto que ahora dictarían las clases ellos mismos. De esta manera se respetaría la tradición cultural, para que los jóvenes no se avergonzaran de ser indígenas. Después de esta plática me dieron una autorización para que ahora pasara a hablar con los encargados del pueblo.

Me devolví a la cafetería y me senté con varios mexicanos del D.F. que me preguntaron qué me habían dicho. Se trataba de un grupo de cuatro jóvenes que estudiaban medicina. Venían para prestar su ayuda en la clínica y para aprender el manejo de las plantas medicinales. Estaba conversando con ellos cuando me llamaron de nuevo. Tuve que caminar más adentro en el pueblo pues quedaba más retirado que la JBG. Llegué hasta la puerta que me habían indicado, golpeé y salió un señor con pasamontañas, me dijo que siguiera y que le mostrara el documento que me habían dado los de la JBG. Eran cuatro hombres sentados con sus pasamontañas. Me preguntaron por qué quería visitar la escuela, yo una vez más argumenté lo de mi visita. Me dijeron que podía visitarlos y que me dirigiera a la escuela y preguntara por los dos encargados, con la restricción que no podía grabar y sólo estaba autorizada a tomar las fotos que los encargados me permitieran.

Una vez más me dieron la bienvenida. Salí y me dirigí a la escuela a buscar los encargados. Unos 50 metros hacia el interior del Caracol se encuentra el edificio ESRAZ (Escuela Secundaria Rebelde Autónoma Zapatista). Se me acercó una señora y me preguntó a quién buscaba. Le comenté que a los encargados y ella revisó los documentos de la JBG y me dijo que por favor esperara un rato y que ya iban a buscar a los dos encargados. En la escuela autónoma existen 10 aulas, pero sólo se habilitan 4 para dar clases. Las otras se utilizan como bodegas o

como habitaciones para albergar a los alumnos. También cuenta con un salón audiovisual, un centro de cómputo con 5 ordenadores y una biblioteca.



Escuela Oventik. 2005

Llegó una mujer muy joven que se presentó como la encargada. Traía consigo un llavero con una gran cantidad de llaves. Me preguntó a dónde quería ir. Yo le pedí permiso para pasear por las instalaciones de la escuela. Ella me contestó que sí. Dimos un paseo y me habló un poco de cómo estaban organizados un corral de aves y un comedor comunitario. Mientras ella intentaba abrir el salón, apareció un señor que era el otro encargado, un joven muy dinámico que terminó de abrir. Finalmente entramos a uno de los salones y al entrar se puede observar en las paredes de los salones coloridos murales que nos hablan de la lucha que ha sostenido el EZLN. Es indudable que la escuela no es ajena a la dinámica social, por el contrario se amplía hacia la esfera política y cultural de los indígenas.

Tomamos asiento y empezamos por decir nuestros nombres. Procedí a explicarles el motivo de mi visita. El joven procedió a contarme acerca de cómo en el año de 1997 diversas organizaciones estadounidenses que apoyaban al EZLN decidieron

la construcción de la escuela secundaria “popular multilingüe” en Oventik. El apoyo de la organización estadounidense *School for Chiapas* fue con recursos económicos y mano de obra para la construcción de la escuela. La comunidad participó de igual manera. Cuando estaban en marcha las obras de construcción de la escuela, la coordinación zapatista convocó a los maestros indígenas de Chiapas para apoyar el proyecto.



Salón de Clases. Oventik. 2005

Puesto que no se contaba con recursos económicos, se propuso un pago comunitario. La mayoría de profesores no aceptaron pues muchos de ellos tienen empleos fijos con el gobierno. Ante esta respuesta el EZLN convocó a los simpatizantes de la sociedad civil para que apoyaran como asesores en la capacitación de jóvenes indígenas. En el año 2000 la ESRAZ abrió y recibió a un total de 180 alumnos. En los 5 años que lleva de iniciado el trabajo se han producido varios cambios, principalmente por la baja de algunos integrantes y el ingreso de otros. Ahora cuenta con 26 promotores (6 de los cuales son Coordinadores Generales y 3 encargados), 15 hombres y 11 mujeres, todos bilingües.



Grupo de estudiante. Oventik 2005

Cada año se nombra a una coordinación colectiva en la escuela, que está conformada por tres promotores que se encargan de coordinar los trabajos generales y de establecer las relaciones con otras instancias. Sus labores se extienden desde lo organizativo hasta lo académico. No existe un salario para los promotores. El pago comunitario consiste en la comida y el alojamiento en el albergue.



Estudiantes. Oventik. 2005

El comité de educación está conformado por las bases de apoyo zapatistas, que en su mayoría se componen de hombres de las diferentes comunidades de la región. Se encargan de velar por el buen funcionamiento de los recursos asignados por la JBG. La mayoría de los estudiantes de la ESRAZ (alrededor de 200) proceden de bases de apoyo zapatistas, ubicadas en pueblos como: San Andrés Larrainzar, Magdalena de la Paz, Santiago, San Juan de la Libertad, Polhó, Bochil, Chalchihuitán etc. El proyecto SERAZ (Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista) incluye las escuelas de los municipios autónomos zapatistas. Existen tres figuras principales en el proyecto:

1. Un cuerpo de asesores académicos y luchadores sociales mexicanos, simpatizantes del zapatismo.
2. promotores con un máximo de formación en secundaria.
3. alumnas(os) que son elegidos en asambleas comunitarias para que sean futuros promotores.

En ESRAZ los promotores son los encargados de organizar en forma colectiva las tareas a cumplir en el albergue. Generalmente hay reuniones semanales para establecer las tareas, ya sea la huerta, preparación de alimentos, limpieza, atender la biblioteca etc. ESRAZ es la única escuela secundaria de la región de los Altos que no sigue el programa de la Secretaría de Educación Pública. Los promotores de educación tienen que orientarse según los intereses de los alumnos, aunque se hayan elaborado unas guías que les sirven para definir los temas y tareas a realizar en el período de un mes. Cada fin de mes se reúnen todos los promotores y encargados para analizar los resultados obtenidos.

La enseñanza es bilingüe. No existen las calificaciones cuantitativas (notas). No se excluye al alumno, sino se corrige para replantear el trabajo. Se realiza una evaluación anual para medir el nivel y pasar a otro. Las clases las dictan dos o tres promotores, sólo en matemáticas enseña una sola persona. Por lo general los grupos son de máximo 30 alumnos. Para las clases usualmente promotores y alumnos se distribuyen en el salón en forma circular. Siempre se intenta empezar

la clase con una pregunta o “problematización” (como lo denominan los promotores) para que a partir de esta situación se desarrolle la interacción pedagógica. Tal cuestionamiento debe ser apropiado para el grupo, que en colectivo buscará las formas de resolver el problema. Los alumnos están organizados en tres niveles de dos años cada uno. Los contenidos se reparten en seis áreas de trabajo y aprendizaje:

Área Educativa	Área Productiva	Intensidad Horaria
Ciencias Sociales (Historia Indígena tres niveles: Chiapas, México, Mundial)	Sector Pecuario	3 horas semanales
Ciencias Naturales (Biología, Física y Química)	Sector Agrario	3 horas semanales
Matemáticas	Tecnologías alternativas	3 horas semanales
Humanismo (espacio abierto para el dialogo)		3 horas semanales
Lenguajes		3 horas semanales
Deportes		3 horas semanales

Elaboración propia. 2005

El calendario de las actividades de la escuela autónoma comienza en septiembre y termina a finales de julio. Hay una semana de vacaciones en la fiesta de “Todos los Santos”, mes y medio en los meses de enero y febrero, temporada del corte de café, en semana santa, y un mes en el verano. Las celebraciones en Oventik son:

Fecha	Celebración
8 de Agosto	Inauguración de los Caracoles
17 de Noviembre	Aniversario del EZLN
1 de Enero	Levantamiento armado
2 de Octubre	Masacre de Tlatelolco
12 de Diciembre	Virgen de Guadalupe

En Oventik también funciona el instituto de idiomas de verano en el que se imparten clases de tsotsil y español. La ESRAZ a través del CELMRAZ (Centro de Español y Lenguas Mayas Rebelde Autónomo Zapatista), dicta clases a quienes deseen apoyar la alimentación de los jóvenes alumnos de la secundaria.

Como es sabido, la ESRAZ es un proyecto educativo autónomo que se financia con sus propios recursos y la solidaridad de la sociedad civil nacional e internacional. Desde el comienzo Oventik ha sido uno de los lugares que más han recibido apoyo de la comunidad internacional.



Pancarta Oventik. 2005

Muchos extranjeros han visitado la comunidad de Oventik después del levantamiento del Ejército Zapatista en 1994 a través de la organización estadounidense *Schools for Chiapas* con sede en San Diego, California. A través del Internet esta Ong dirige el proyecto de construcción de algunas escuelas autónomas y solicita apoyos a la sociedad civil nacional e internacional. La organización *Schools for Chiapas* invita a vivir y aprender en las montañas y selvas del sureste mexicano. Durante la visita los extranjeros colaboran con las personas que participan en el sistema educativo rebelde autónomo zapatista, los cuales los reciben. Las personas que se quedan se hospedan en el edificio de la ESRAZ comparten camas de literas dobles. La alimentación está a cargo de la ESRAZ y consiste en tres comidas diarias. La gran labor de esta Ong en la zona se percibe al constatar que están muy bien organizados la escuela, la biblioteca y los proyectos ecológicos.



## II encuentro de pueblos indígenas zapatistas. 2007

El sistema escolar zapatista está respaldado además por algunas Ongs mexicanas como CIEPAC y Enlace Civil; estas apoyan en el proceso de diseño del proyecto y formación de promotores. “Los mentores zapatistas manejan un servicio educativo alternativo, aunque no tiene el reconocimiento, ni tendrá, por parte del Sistema Educativo Nacional (...) En reiteradas ocasiones los habitantes de la zona de conflicto han cuestionado la estructura educativa oficial, bajo el argumento de que no corresponde a las necesidades o expectativas de las zonas indígenas. Ciertamente, hay un reclamo histórico. Tenemos que hacer un replanteamiento profundo de lo que es la política educativa para el sector indígena” (Global Report, No 78, 13 de julio de 2000)<sup>3</sup>.

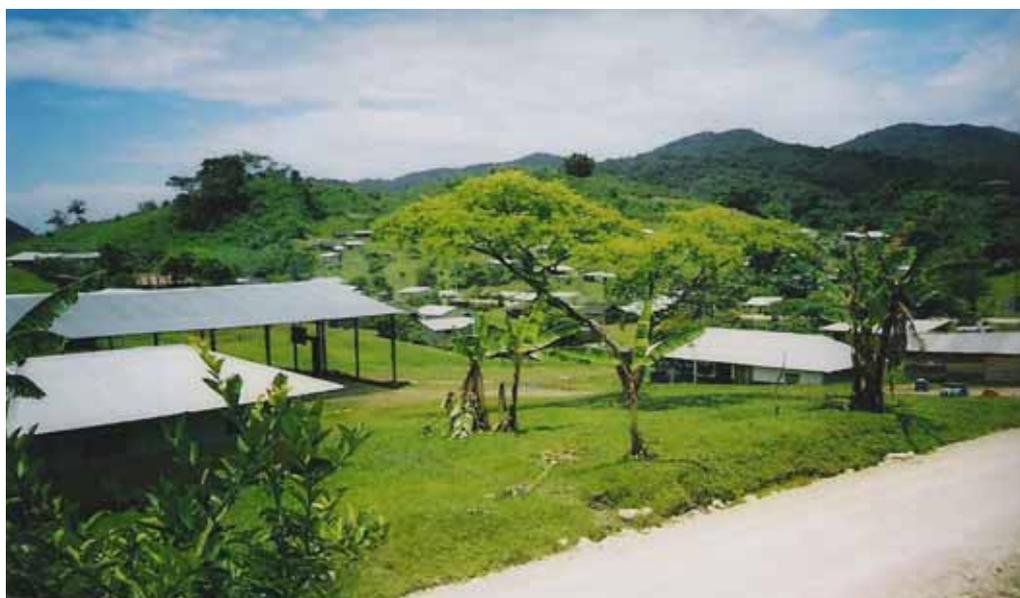
En el transcurso de mi segundo trabajo de campo regresé a Oventik con la intención de asistir a unas clases de la ESRAZ, ya que mi primera visita había coincidido con las vacaciones escolares. En cambio planeaba ofrecer unos talleres y material didáctico. Conseguí permiso de la JBG, que me recibió con mucha cordialidad. Sin embargo, los promotores a los cuales me presenté se mostraron muy desconfiados. Alegaron que la autorización de la JBG decía “visitar la

---

<sup>3</sup> Consultese [www.agrnews.org](http://www.agrnews.org)

escuela” y no “asistir a clases”. Me invitaron a aclarar el asunto con la JBG, lo que también hice. La JBG sin ningún problema volvió a autorizarme para asistir a clases, especificándolo por escrito en el permiso. Los promotores, algo resentidos, alegaron que no podían permitirme asistir sin autorización del coordinador general, que se encontraba ausente. La discusión se demoró sin llegar a ningún resultado, mientras que los niños perdían su clase puesto que los promotores habían interrumpido las clases para hablar conmigo. Frente a esta clara voluntad de evitar mi ingreso a las clases, me pareció absurdo insistir y me fui a despedir de los integrantes de la JBG, que me expresaron que “lo sentían mucho”, pero que no podían interferir con la decisión de los promotores pues ellos sólo desempeñan su cargo por 15 días (están elegidos por tres años, pero su residencia efectiva en el Caracol es mucho más restringida en el tiempo pues se van turnando) y no pueden intrometerse en decisiones internas de la comunidades bases de apoyo zapatistas. No hay que olvidar que la ESRAZ no depende de la JBG, sino del municipio autónomo al que pertenece la comunidad de Oventik.

## **6.2 Guadalupe Tepeyac**



Comunidad Guadalupe Tepeyac. 2005

Guadalupe Tepeyac desde 1994 ha sido uno de los pueblos que más de cerca han vivido el conflicto y enfrentamiento entre el ejército mexicano y los zapatistas. Los pobladores de Guadalupe Tepeyac tuvieron que exiliarse en la montaña con

algunas de sus pertenencias por casi 6 años por miedo a las represalias del ejército mexicano. Después del levantamiento zapatista en el 94 el conocimiento de la situación de violación de derechos humanos en Chiapas gracias a la información difundida por diversos medios de comunicación y Ong's internacionales hizo que una cantidad de organizaciones y personas independientes dieran su apoyo al movimiento indígena zapatista. Por eso muchos extranjeros empezaron a visitar diversos pueblos indígenas zapatistas de Chiapas, entre ellos un buen número de observadores internacionales de derechos humanos. La intención de estas personas era solidarizarse con los grupos indígenas de Chiapas para que no tuvieran miedo a posibles represalias del gobierno por encontrarse en desobediencia civil.

Los acontecimientos que se produjeron entre 1994 y 2004 seguían condicionando la vida social en Guadalupe Tepeyac cuando llegué a la comunidad en junio de 2004. En todas las comunidades visitadas me encontré con algunos observadores de derechos humanos de diferentes nacionalidades - españoles, vascos, franceses, italianos, norteamericanos, mexicanos del D.F. y de Hidalgo etc.-; Guadalupe Tepeyac no fue una excepción. Cuando llegué a la comunidad de Guadalupe Tepeyac estaba en obras la carretera principal, la que comunica a los pobladores con Las Margaritas y Comitán hacia el oeste y el pueblo de La Realidad en el este. La noche de mi llegada a Guadalupe Tepeyac estaba el encargado del pueblo que es la persona designada por la comunidad para que controle la llegada y salida de personas. Cuando bajamos del bus hubo que mostrarle la autorización para poder alojarnos en el pueblo. La llegada de los buses era todo un suceso para la comunidad, pues solo llegaban dos al día y se considera una gran novedad saber qué "*gringo*" llegaría de visita –así es como denominan a toda persona que viene de fuera sin importar de qué país proceda efectivamente, bien sea norteamericano, europeo, latinoamericano.

El encargado, después de revisar las respectivas cartas, nos dijo que teníamos que llegar primero al Caracol de La Realidad, pero, como era ya muy tarde para seguir el viaje, pidió a un niño que nos llevara a la guardería de educación infantil. Ésta era un lugar que se encontraba abandonado; constaba de una sola aula que contaba

con dos pizarras y una veintena de pupitres. Allí fue nuestro dormitorio y él de otros campamentistas cuando fueron llegando, a veces alcanzamos a ser 10 personas visitantes.



Alojamiento campamentistas Guadalupe Tepeyac. 2005

El lugar contaba con una letrina y una cocina pequeña que nos servía para cocinar nuestros alimentos; no tenía servicio de agua, así que tocaba caminar unos cuantos metros para ir por ella a una manguera que estaba cerca de las letrinas públicas o también se podía ir en donde se hospedaban los trabajadores que arreglaban la carretera. Era éste un edificio que habían construido para alojar a los campamentistas, pero al encontrarse lleno del personal de obras públicas destinaron a esta función la Guardería Infantil. En un rincón del lugar en el que nos alojábamos se encontraban algunos de los materiales educativos que se utilizaban para la enseñanza de los niños (adjunto algunos apartes de los libros que me parecieron interesantes para la investigación).

La comunidad nos ofrecía por el hecho de estar allí visitándolos la tortilla y el fríjol en las mañanas además de la leña para cocinar en el resto del día. Cabe destacar que la mayoría de mis informantes los conocí por sus visitas diarias al campamento bien fuera para dejar la tortilla o la leña. Las casas cuentan con luz eléctrica, aunque me decían algunas personas que había racionamiento cada 2 o 3

días. No se cuenta con servicio de agua en todas las casas. En el año 2003 se construyó un acueducto con el apoyo de la Ong Enlace Civil, pero durante mi estadía el servicio estaba suspendido por haberse dañado una bomba. Se encontraba el pueblo a la espera que viniera algún ingeniero del D.F. para arreglarla.

Todas las casas tenían un huerto familiar; algunos cultivos son comunales como el de la piña que se da con mucha abundancia. La tenencia de animales es muy común, principalmente pollos, cerdos, pavos etc. El surtido de alimentos y medicamentos en Guadalupe Tepeyac es muy limitado, por lo cual nos habían insistido los responsables de la Ong que lleváramos lo suficiente para nuestra estadía. Había cuatro tiendas en el pueblo, en todas era prohibido el consumo y venta de bebidas alcohólicas las cuales están vedadas en las comunidades zapatistas, con lo que las mujeres estaban muy contentas, pues rendía un poco más el dinero para la casa y sus maridos habían dejado de golpearlas. La comunidad está muy atenta a estas situaciones de violencia familiar y su trasgresión puede pagarse con la expulsión de la comunidad. En ocasiones gente de la comunidad nos vino a visitar al campamento para pedirnos algún medicamento para sus hijos a pesar de que la medicina tradicional o con plantas es muy común y hay una huerta comunitaria.

Observé que los únicos espacios sociales en que se reúne la gente de la comunidad son: la iglesia, cada domingo o días de reuniones esporádicas para comunicar eventos de la comunidad, la cancha de básquetbol en horas de la tarde todos los días y las tiendas en donde se sientan usualmente los hombres a conversar. Durante mi estancia percibí una total falta de actividades culturales para los niños y jóvenes los cuales pasaban gran parte de su tiempo en el campamento, entrevistándonos a los visitantes. Querían saber de donde venían los campamentistas y pedían que contáramos cómo eran nuestros países – por cierto no sabían dónde se encontraba Colombia -. En mi estadía se celebró una fiesta en el campo de básquetbol con la participación de toda la comunidad, a la cual no asistí por hallarme enferma.



Escuela Autónoma Declaración de la Selva Lacandona. 2005

La comunidad de Guadalupe Tepeyac cuenta con dos escuelas. La escuela autónoma Primera Declaración de la Selva Lacandona era un espacio que contaba con tres aulas, en las que se encontraban la pizarra y 20 pupitres por salón. No había ningún tipo de material didáctico para los niños, ni mapas, ni calendarios, ni elementos simbólicos. En el periodo de estancia en la comunidad se impartían clases de Tojolabal los días viernes a las cuales asistí. La otra escuela es la no zapatista que se ha creado en la comunidad por parte de los indígenas que se han retirado del zapatismo; éstos pidieron al gobierno que les enviara algunos profesores. En la temporada en que visité la comunidad ninguna de las dos escuelas estaba funcionando.

En el transcurso de los días fui conociendo a diferentes mujeres, hombres y niños de la comunidad que nos visitaban en el campamento. La gente de la comunidad me informó acerca del trabajo que cumplían dos jóvenes vascos en la escuela, pues eran éstos los encargados de dictar las clases a por lo menos 80 niños que se encontraban en diferentes niveles y apoyaban el trabajo de los promotores que eran solo cuatro (tres hombres y una mujer). Hasta el año 2003 habían trabajado dos profesores que eran de la Ciudad de México, uno de ellos era un joven que arribó para apoyar la resistencia del pueblo y se había quedado dictando clases a los niños con la ayuda de los promotores de educación. Después habían llegado

unos campamentistas vascos que habían retomado la labor de la enseñanza en la escuela. Estos tenían un restaurante en España y regresaban sólo en el verano para trabajar allá y después con las ganancias retornaban a la comunidad de Guadalupe Tepeyac a seguir con su labor. Eran personas muy apreciadas en la comunidad ya que la gente todo el tiempo hacía alusión a su regreso, como también recordaban a todos los campamentistas que habían pasado por la comunidad. A través de mi trabajo de campo pude percibir la gran importancia que tiene la educación para la gente de la comunidad, sin embargo tienen muy claro que por mucho acabarán la primaria o la secundaria. La mayoría sabe que no tiene el dinero para pensar en una universidad, pues tienen que preocuparse de cómo sobrevivir con sus familias.

La educación autónoma fue instituida como una estrategia de resistencia y un símbolo de protesta, con el fin de exigir el reconocimiento de los derechos étnicos al gobierno mexicano. Sin embargo, como afirma Lara (2002) los zapatistas no han podido desprenderse de ciertas prácticas y formas de vida que han constituido su pasado. “Su planteamiento tampoco es una recuperación fiel de tradiciones étnicas, sino un proceso de resignificación o revaloración de lo étnico en lo nacional, una nueva visión o construcción social del mundo, tema de dos pasados distintos y encaminados hacia un proyecto de vida futura cuyos fundamentos tratan de eliminar la discriminación y opresión, lo que también lo ubica en un modelo ideal o utópico por el cual trabajar” (Lara, 2002: 11).

En Guadalupe Tepeyac había cuatro promotores de educación que dos veces en el año recibían su instrucción en el Caracol de La Realidad. Los promotores, después de tomar la inducción por un fin de semana completo, retornaban a sus pueblos de origen para seguir impartiendo las clases en las escuelas autónomas. Mientras los promotores de educación van aprendiendo, tienen que ir a la par capacitando a los niños de las comunidades. Los zapatistas han elaborado una serie de materiales didácticos que les sirven a los promotores como guía para trabajar en sus clases. Por lo general, el material tiene un tinte claramente ideológico y político, que intenta dar sentido al proceso de resistencia civil que adelantan las comunidades. En varias ocasiones tuve la oportunidad de hablar con uno de los promotores de educación de la comunidad en relación con el funcionamiento de la educación

autónoma; posteriormente logré grabar una entrevista con él (ver anexos). Éste era un joven de 23 años muy entusiasta de la educación autónoma; sin embargo le parecía complicado dedicar todo su tiempo a dictar las clases a los niños, puesto que de esta manera no tenía tiempo para trabajar y ayudar en su propia casa a la familia.

Los promotores no reciben un sueldo por su labor, pues la comunidad no tiene cómo ayudarlos, ya que las familias sólo viven del trabajo en la milpa y algunas de ellas de lo que los hijos que se han ido a trabajar fuera de la comunidad les envían. Las principales ciudades a las que emigran los jóvenes de la comunidad son: Comitán, Las Margaritas, Tuxtla, San Cristóbal de las Casas etc. En Guadalupe Tepeyac había algunas tiendas comunitarias, en donde cada familia de la comunidad se iba turnando una vez por semana, tomándose una parte de la ganancia, mientras que el resto del dinero era destinado a abastecer el restaurante de provisiones. Por otro lado, el cultivo del maíz absorbe gran parte del trabajo de todo el año; los campos se cultivan mediante la técnica de la tumba, roza y quema. Los indígenas se preparan para la siembra a fines del invierno y durante la primavera. La siembra se efectúa antes o a principios de las lluvias de mayo y el maíz se cosecha en el otoño o a principios del invierno.

En la comunidad algunos indígenas tenían la esperanza de que sus hijos pudieran migrar a la ciudad para conseguir un empleo, puesto que la milpa no daba lo suficiente para suplir las necesidades de la familia y también porque cada vez los padres se sentían más cansados y con menos fuerza para trabajar. Los padres tienen interés en que sus hijos aprendan el español y la lecto-escritura, pues lo que aprendan les va a servir para defenderse y poderse conseguir un empleo en la ciudad. En Chiapas muchos poblados rurales se han convertido en caseríos abandonados, los jóvenes abandonan la comunidad y se van en busca de mejorías económicas para la familia. Por lo general, todos los que se van ya no regresan para vivir en sus comunidades y los que se quedan atrás, ancianos, mujeres, niños, sobreviven con las remesas.

En algunas comunidades los jóvenes indígenas piensan que en México no encontrarán un buen empleo, ni salario digno y tendrán que emigrar de todas maneras a Estados Unidos donde sus títulos académicos poco o nada servirán para

los empleos que podrán obtener. De esta manera surgen nuevas aspiraciones que modifican la vida social en las comunidades.

Para autores como Sacristán y Gómez Pérez (1992) la vida social es la creación convencional de los individuos, grupos y comunidades a lo largo de la historia. Las complejas así como cambiantes relaciones de conflicto o colaboración entre individuos, grupos y sociedades han ido creando lo que denominamos realidad social. Así pues, los modos de pensamiento y comportamiento individual o colectivo, así como las normas de convivencia, las costumbres y las instituciones sociales son el producto histórico de un conjunto de circunstancias que los hombres construyen de forma condicionada, es decir, que elaboran activamente tanto como pasivamente las padecen.

En el transcurso del trabajo etnográfico intenté entablar un dialogo con la única promotora de educación que había en la comunidad, la cual me explicó que no podía hablar conmigo hasta que no fuera a pedir permiso al Caracol de La Realidad. Entonces decidí preguntarle al promotor que ya había entrevistado en la comunidad si tenían prohibido hablar de sus labores educativas, a lo que respondió que era mejor pedir permiso al Caracol. Conversando con las madres de algunos de los niños de la comunidad a los que dicté una que otra clase, me informaron que esta promotora de educación no podía dictar clases en la comunidad porque así lo había decidido la junta del pueblo, pues ella había cometido una falta. Al igual yo pregunté a varias madres de familia de la comunidad por la labor de los promotores de educación; en la mayoría de los casos estaban contentas, pues al comienzo de la declaración de resistencia del EZLN no sabían qué iba a pasar con la educación de sus hijos.

Los promotores de educación son elegidos en la comunidad bajo un consenso general, pero así mismo pueden ser imposibilitados por la misma comunidad. Cada promotor tiene a su cargo entre 20 y 25 niños por curso. La primera experiencia educativa que se inculca a los niños de la comunidad tiene como objetivo aportar elementos de socialización adicionales a la educación tradicional indígena. Los valores y creencias se inculcan como “mandatos” que les van a

servir para orientar su desempeño en la comunidad. La educación autónoma planteada por el EZLN posee dos características:

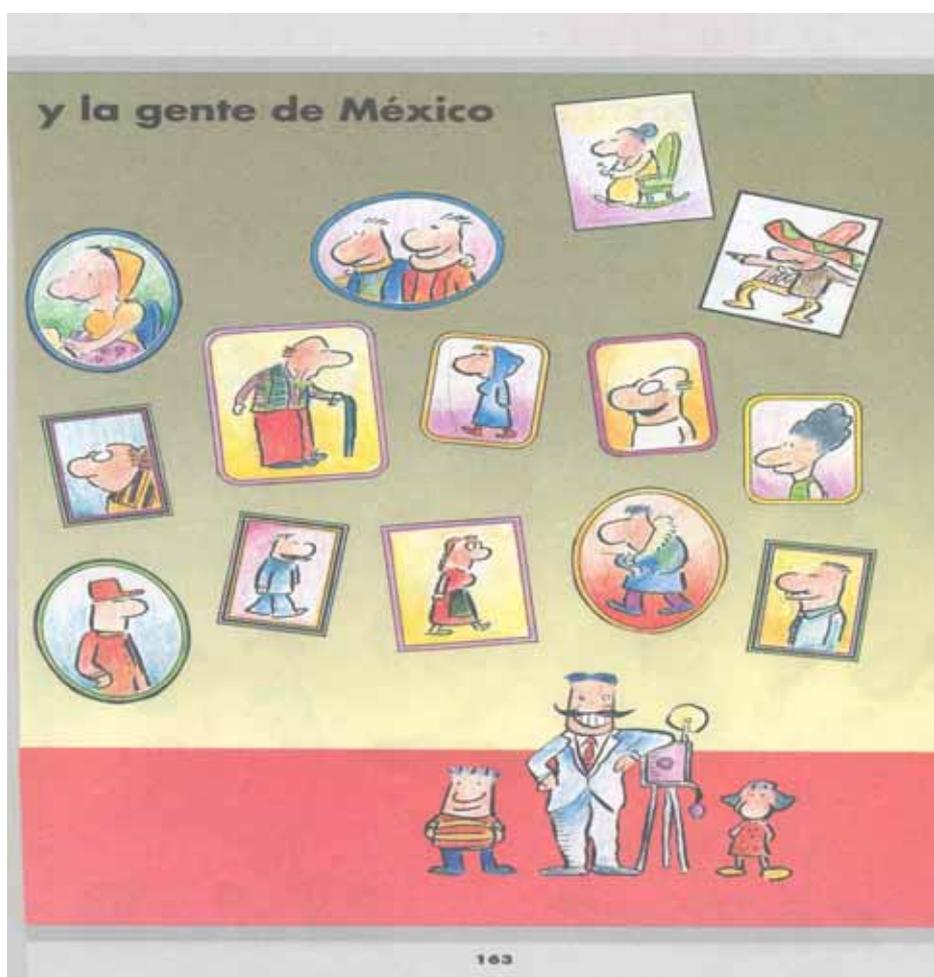
- una parte “ideológica” constituida por el proceso mediante el cual se intenta concienciar a la población de su situación social de exclusión y subordinación.
- el proceso educativo formal representado por asignaturas como: vida y medio ambiente, matemáticas, lenguas indígenas, español e historia.

En la comunidad de Guadalupe Tepeyac algunas de las normas que el zapatismo ha establecido han pasado a ser los principios que regulan las relaciones sociales y la manera en que los indígenas tojolabales entablan los contactos con las personas forasteras que pasan por la comunidad. Por ejemplo, existen normas reconocidas pero implícitas que dictan con quién se debe entablar relaciones y con quién no, lo que los indígenas pueden hablar sobre el zapatismo y lo que no. En varias ocasiones intenté indagar con los padres de diferentes niños de la comunidad acerca de lo que opinaban de la falta de promotores educativos y del atraso escolar que presentaban los niños. La respuesta, usualmente en un tono timorato, era que no podían opinar sobre el asunto. Sin embargo, traté de insistirles un poco en la idea de que no estaba hablándoles de política, ni del movimiento zapatista, sino de la autoridad que todavía les compete a ellos como padres en sus hogares y en la toma de decisiones sobre la educación para sus hijos. Entonces la respuesta sólo consistía en sonreír un poco y decir que era mejor hablar bajito.

Las personas que dialogaron conmigo a lo largo de mi estancia fueron numerosas, pero no pude usar la grabadora por solicitud de ellos. Algunos tienen temor de decir lo que piensan del movimiento zapatista. Una de las cosas que más me llamaron la atención fueron los materiales didácticos que encontré en la escuela, con los cuales se impartían las clases a los niños. Estos materiales pedagógicos tenían una limitada pertinencia cultural en relación con el contexto social de la comunidad. Al platicar con diferentes niños de la comunidad, observé que éstos mostraban desconocer muchos de los escenarios y eventos descritos en los libros. Así en la práctica pedagógica concreta se utilizan contenidos y materiales que no

tienen ninguna relación con la realidad geográfica y sociocultural de la comunidad a la que se quiere hacer llegar la instrucción y a final de cuentas se presenta una serie de elementos ideológicos, tradiciones y estereotipos escolares que sólo suprimen los rasgos culturales indígenas.

Los materiales didácticos excluyen los rasgos indígenas de su perspectiva, ya que las poquísimas referencias a cualquier de los grupos étnicos aparecen fuera de su contexto social y económico o bien en el plano del pasado histórico. No hay ninguna posibilidad de que el niño indígena se identifique con algún elemento de su realidad, sino con la de otros.

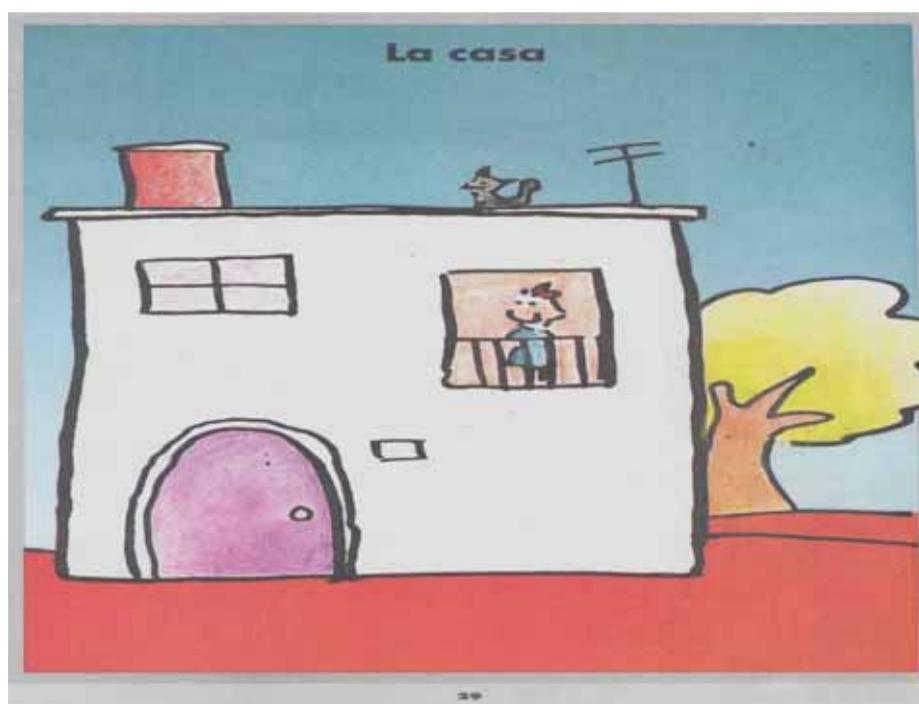


Libro guía de los promotores. Guadalupe Tepeyac. 2005

Cuando algún rasgo indígena aparece en los contenidos de los libros, resulta que no es del grupo al que pertenece el niño, o si se trata de otros niños, los juegos y actividades son distintos.



Dibujo realizado por un niño tojolabal de la comunidad  
Guadalupe Tepeyac.2005



Dibujo libro usado por los niños tojolabales. Guadalupe Tepeyac 2005

A los niños se les trasmite un constructo del mundo producido para ellos, un mundo preparado pedagógicamente cuya constitución es dirigida por una intención pedagógica que se sitúa junto y sobre otras visiones del mundo. “En el

*orbis pictus* se hace visible un tercer principio de la pedagogía de la modernidad. El mundo se le representa al joven a modo de una totalidad llena de sentido. La meta ya no es más la simple presentación, sino la representación de las cosas con una intención pedagógica” (Wulf, 2004: 34).



Dibujo en uno de los libros que usan los niños en la escuela de Guadalupe Tepeyac

Para Geertz (2003) el ser humano es un animal inserto en tramas de significación y la cultura es esa urdimbre, ese conjunto de enlaces que constituyen el horizonte del significado a partir del cual nos vemos y existimos. La cultura es el entramado de estructuras significativas (sistemas simbólicos, sígnicos, lenguajes, modos de significado y de interpretación) de un mundo de vida. Una cultura puede poseer distintos mundos de la vida. “Por otra parte, los intercambios espontáneos o

facilitados del niño (a) con su entorno físico no son en ningún caso, como parece desprenderse del planteamiento piagetiano, intercambios puramente físicos, independientes de mediación cultural. Por el contrario, las formas, colores, estructura, configuración espacial y temporal de los objetos y sistemas físicos que componen el contexto de la experiencia espontánea o individual del niño(a) responden a una intencionalidad social y cultural más o menos explícita. El diseño y la forma de los objetos así como su presentación en el espacio y en el tiempo tienen un sentido implícito. Son instrumentos para cumplir alguna función. Desde la silla, la rueda o la mesa hasta el anuncio televisivo más complejo todos los artefactos creados por el hombre comparten un sentido cultural dentro de la comunidad de convivencia” (Sacristán, 1992: 65).

En cuanto a la enseñanza del tojolabal, la mayoría de la gente del pueblo se mostraba reticente, como me lo afirmó el profesor de tojolabal: “no guardan ninguna expectativa, no dan valor a que los hijos aprendan la lengua, al preguntar a los niños por el aprendizaje de la lengua tojolabal contestan que eso *no sirve para nada*”. El profesor de tojolabal Dionisio me dijo que la mayoría de la gente en la comunidad estaba perdiendo la lengua: los jóvenes, incluyendo a los promotores ya no la hablaban. Esto no tenía mucha importancia en la comunidad, pues la mayoría de indígenas esperan que sus hijos vayan a la ciudad y no sean despreciados por no hablar el español o castilla. Dionisio afirmaba que dictaba sus clases porque se lo había pedido el EZLN desde el Caracol de La Realidad y no por decisión de la comunidad, la cual se mostraba inconforme puesto que consideraban que era ya bastante el tiempo en que los niños tenían que asistir a la escuela, para que ahora tuvieran que sacar tiempo para ir a los cursos de tojolabal. En efecto, en las comunidades indígenas los niños desde muy temprana edad desempeñan una cantidad de trabajos en la casa y en la milpa o cuidando a sus hermanitos más pequeños en la casa, para que sus padres puedan ir a la milpa. Por eso desde muy pequeños se les enseña a asumir responsabilidades en la casa, las cuales se van incrementando acorde al proceso de crecimiento. El día viernes a las 5 de la tarde sonaba la campana de la iglesia para llamar a la clase de tojolabal. Dionisio pacientemente esperaba en el aula de clase, llegaban alrededor de 10 niños. Me decía él que no había constancia en la asistencia, unos días venían unos, otros días otros y así era difícil avanzar en las clases. Dionisio en el tablero

escribía algunas frases en tojolabal que los niños copian en su cuaderno (los que lo llevaban), la traducción de las palabras la escribía al frente pero en un español incorrecto a lo que los niños reaccionaban, pues algunos ya van a la escuela y saben leer y escribir en español. La clase era más como un recreo, los niños salían del salón, jugaban, corrían, hablaban, etc. Dionisio con su paciencia sigue la clase, sabiendo que quien quiere aprender aprende. A los niños les llamó la atención que unos “gringos” quisieran aprender tojolabal, pues muchos de ellos habían estado en el campamento pidiéndonos clases de inglés. El campamento en donde nos alojábamos se volvió salón de clases. Fueron muchos los niños que llegaron a pedirnos clases, son muy vivaces y muy alegres. Les facilitábamos algunos materiales que traíamos y dictábamos clases a niños de diferentes niveles. Algunos campamentistas llevan juegos que a los niños les divertían mucho porque usualmente se encuentran trabajando o en la escuela.



Alumnos tojolabales. Guadalupe Tepeyac. 2005

Eran muchos los pequeños que día a día querían dibujar, saber de geografía e historia, había unos niños que querían aprender inglés y por supuesto no faltaban los buenos jugadores de ajedrez. Algunos de los campamentistas les dictaban

clases en sus casas. Yo fui en algunas ocasiones a visitar algunas casas, una vez para enseñar a una señora cómo se hacían las mermeladas de piña y otra en casa de una señora para dictar clase a sus niños pequeños. A los niños de la comunidad les encanta preguntar, son bastante extrovertidos con los campamentistas. Las niñas en cambio son más tímidas y calladas.

El periodo de mi estancia coincidió con una de las reuniones anuales que convocaba el EZLN en el Caracol de La Realidad para la actualización de los promotores (todos los promotores de la región eran aproximadamente 100 de diferentes comunidades). De la semana de inducción que ellos recibían dependía lo que iban a enseñar en las comunidades. Para ir a visitar el Caracol de La Realidad tenía que comunicar lo que quería hacer al encargado del pueblo y éste exigía redactar una carta a la JBG pidiendo permiso para entrevistar a los promotores de educación.

En el campo de la educación Guadalupe Tepeyac estaba seriamente en problemas, pues el pueblo se encontraba dividido entre los indígenas zapatistas y los indígenas que no estaban de acuerdo con la educación autónoma y que solicitaron al gobierno que les pusiera un profesor. Con el tiempo este conflicto entre las partes ha generado un desgaste para la comunidad. Las divisiones al interior, los conflictos familiares, los problemas de alcohol, la migración a Estados Unidos etc. han causado que varias familias se hayan alejado del zapatismo y quieran enviar sus hijos al pueblo del lado (El Carmen). Los indígenas no zapatistas se reunieron y pidieron al gobierno que les enviara un profesor para abrir una nueva escuela no autónoma. Las relaciones sociales actuales de los indígenas zapatistas están regidas por las normas de la organización y han llegado a ser coercitivas provocando la desertión de militantes o bases de apoyo del grupo que han regresado a la vida institucional.

En el pueblo se siente la tensión de esta división, sólo puede uno andar por donde le indiquen. Para ir al río se aconsejaba ir con los niños. Además, la división llega al punto de abrir tiendas de víveres que no son zapatistas y hasta un restaurante, al que por supuesto nos recomendaban no ir. Al final la consecuencia de esta división era que por un lado no funcionaba la escuela autónoma zapatista a no ser

por algún extranjero que asumiera el papel de maestro por el tiempo de su estancia, que realmente no llegaban al mes. A pesar de su buena voluntad, estos extranjeros no contaban con los medios pedagógicos, ni materiales para realizar una buena labor, en muchos casos ni hablaban bien el español. Los niños no cuentan en la mayoría de los casos con un lápiz y un cuaderno, que es lo mínimo para iniciar una clase. De otra parte, no funcionaba tampoco la escuela de los no zapatistas, pues el gobierno les prometió enviar algún profesor, pero éste no había llegado a la comunidad, por lo menos durante mi estancia. Mientras tanto, el rezago sigue haciéndose evidente, mayor en las mujeres que en los hombres, pero al igual es síntoma del mal funcionamiento de los sistemas educativos.

### **6.3 El Caracol “La Garrucha”**



Panorámica municipio autónomo. La Garrucha. 2005

El Caracol La Garrucha está ubicado en las Cañadas de Ocosingo a cinco horas de San Cristóbal de las Casas. Funciona en el municipio autónomo Francisco Gómez. La intención de la visita era ampliar el panorama educativo de las comunidades indígenas en Chiapas, pues este es un centro de atención educativa que cubre por lo menos 100 comunidades en su mayoría tseltales. Me recibieron muy

amablemente 4 señores que integran el gobierno local del municipio autónomo zapatista Francisco Gómez tanto como la Junta de Buen Gobierno (JBG) del Caracol. Me pidieron que explicara el motivo de la visita y me invitaron a quedarme en el Caracol. El lugar está lleno de casas en madera que se encuentran decoradas con murales que hacen alusión a la lucha zapatista. Está destinada cada una a un proyecto específico. El Caracol contaba con:

1 biblioteca (cerrada).

1 iglesia.

1 escuela primaria pequeña que tiene dos aulas y una veintena de pupitres (cerrada y descuidada).

10 letrinas.

1 hospital.

1 ambulancia.

1 “ciber pozol” (el pozol es la bebida común en los pueblos indígenas a base de maíz; la expresión es una adaptación de “ciber café”) que consta de restaurante y tienda comunitaria.

1 tienda comunitaria de mujeres artesanas.

1 centro de comunicación.

1 cancha de básquetbol.

1 carpintería.

10 casas de madera para diferentes proyectos.

Mientras esperaba a que me atendiera la JBG, un joven se me acercó para hablar. Él vivía a tres horas de camino del Caracol y había venido caminando desde allí, pues en su lugar de residencia no pasa transporte. Me comenzó a platicar cómo había sido su experiencia cuando había emigrado al D.F., me contó acerca de lo duro que la tienen que pasar los indígenas que migran hacia al norte con la esperanza de cruzar la frontera estadounidense y conseguir un trabajo. Este señor me contaba que tuvo que padeció mucha hambre en la ciudad. Me dijo que a pesar de ser pobre, en su comunidad se comía mucho mejor que en la ciudad trabajando, pues su milpa siempre le daba que comer, en cambio en la ciudad, si no se tenía; dinero, uno se la pasaba muy mal. Estaba muy contento de haber regresado a su comunidad.



Caracol La Garrucha. 2005

Las casas de la comunidad se ubican alrededor del Caracol. Se habla el idioma tseltal y un poco de tsotsil. La oficina del gobierno local era una casa de madera pequeña, tenía una mesa grande en donde se encontraban tres indígenas que nos atendieron. En el lugar se encontraban pegadas una serie de carteleras que describían los proyectos que se han llevado a cabo en las comunidades y un informe detallado de las donaciones que han recibido nacional e internacionalmente. Se encuentran entre los países que los han apoyado Dinamarca, Italia, España, Suecia etc.

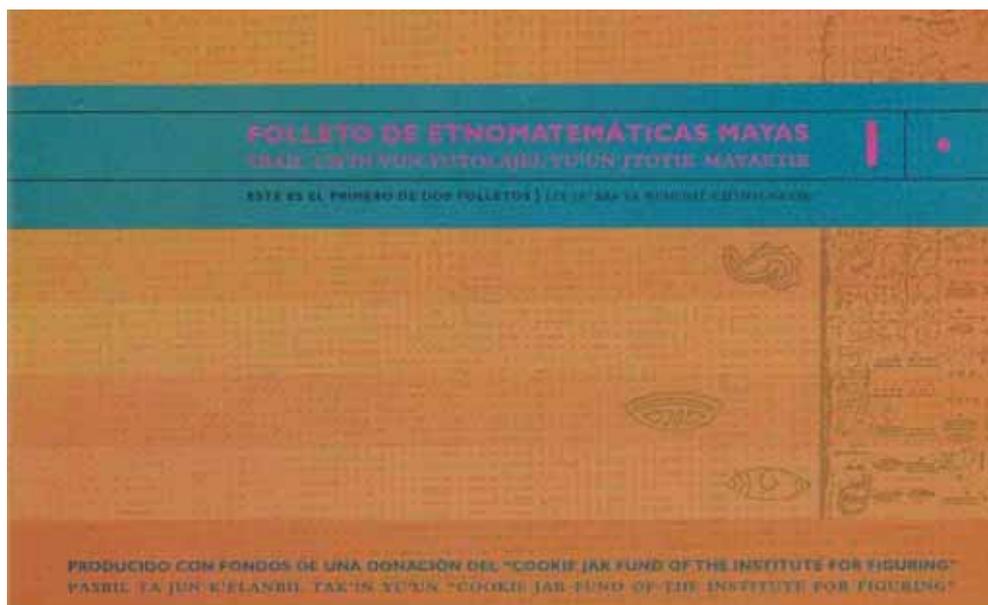
Los encargados que nos atendieron para la entrevista en el Caracol de La Garrucha estaban de paso, pues cada diez días cambian de personal. Los indígenas de los municipios autónomos zapatistas tiene que prestar un servicio comunitario con la organización por lo menos una o dos veces en el año. De lo contrario pueden ser multados o castigados cargando piedra, como comentaban algunos de ellos. Después de pasar por la presentación y solicitud del permiso para entrevistar a las personas encargadas de la educación autónoma en las comunidades

indígenas, me alojé en una casa de madera que tienen para albergar a los visitantes extranjeros. También se alojan indígenas que vienen para exponer sus problemas ante la JBG.



Campamento civil. La Garrucha. 2005

El Consejo Municipal me concedió una entrevista con dos comisionados, encargados de asuntos de educación: Guillermo y Romeo. Ellos estaban cumpliendo su turno de colaboración con la organización por estos días. Hablaron de la estructura elaborada que se halla en el planteamiento de la educación zapatista. En 2001 presentaron al gobierno nacional un documento de la “*educación verdadera*” como denominan a la educación zapatista. Estos encargados cuentan que en algunos pueblos indígenas había resistencia desde antes del 94 frente a la educación oficial ofrecida por el gobierno mexicano. Las autoridades de los pueblos indígenas empezaron a organizarse y eligieron promotores de educación en cada comunidad para remplazar a los profesores que expulsaron como protesta ante el mal funcionamiento de las escuelas.



Folleto Matemáticas Mayas. 2007

La educación autónoma tiene 4 áreas de conocimiento (no materias): matemáticas, lenguas, historia, vida y medio ambiente. Estas áreas se relacionan con las 13 demandas zapatistas. Explica el encargado que: “Si vemos un tema – por ejemplo la contaminación – tenemos que relacionarlo con las demandas y buscar una posible solución”. Hay aproximadamente 2000 alumnos en todo el municipio autónomo. No hay grados sino niveles (de primaria) porque quieren plantear una educación diferente: son 3 niveles los que se manejan. Para ver si el niño ya puede cursar otro nivel, se hace una pequeña evaluación: considerando su trabajo y su participación, puede cambiar de nivel. Los coordinadores educativos zapatistas nos hablaron de la infiltración de gente del gobierno en las comunidades autónomas, explicando: “Algunos maestros del gobierno vienen a las comunidades para desmoralizar nuestros promotores”. Estos maestros de gobierno buscan un beneficio individual, no buscan un beneficio para apoyar su propia familia y su pueblo. Algunas comunidades no tienen promotor todavía, porque los jóvenes en ocasiones cuando ya saben leer y escribir se van a colaborar con el gobierno por un sueldo. Cada comunidad nombra a su promotor y lo apoya como quiere y puede. No hay sueldo. El promotor tiene que comprometerse seriamente con su trabajo. La forma del apoyo cambia de comunidad a comunidad y según el acuerdo que haya tomado el promotor con la asamblea general del lugar. Los coordinadores municipales de los promotores zapatistas afirmaban que, aún con

problemas, siguen trabajando con lo poco que tienen. De las comunidades que están formando promotores se pueden sacar promotores para aquellas que no tienen. En algunas comunidades cada promotor recibe media hectárea o una hectárea de milpa y la comunidad la cultiva para él, en otras comunidades no recibe milpa sino directamente el alimento. En La Garrucha no hay clases en este momento, antes funcionaba la primaria. Se está empezando a construir una escuela secundaria, pero todavía hace falta terminar la infraestructura de la escuela y dotarla para dictar las clases.

En un comienzo el EZLN imprimió 4000 folletos educativos de un texto titulado *“Mejorando mi pueblo”* con el fin de dar una guía o base de apoyo para la enseñanza de los promotores. Se agotaron y no se han vuelto a imprimir por falta de dinero. La última capacitación fue del día 1 al 5 de octubre de 2005. Se reunieron los promotores, coordinadores y directores de la educación autónoma. La principal dificultad que identificaron para el aprendizaje fue la mezcla de grupos lingüísticos. Es difícil para un promotor que sepa sólo tseltal enseñar a niños tsotsiles, tojolabales, choles etc. Esta mezcla se dio después de la toma de las fincas en el 1994: a partir de este momento han venido concentrándose en la región diferentes grupos indígenas. Además proclamaban los coordinadores: “Apenas sepas de tercero de primaria el gobierno te da chance pero es nomás para jalar gente fuera de la comunidad. De todo modo van a seguir chingando para destruir lo nuestro”. Él que llega al tercer nivel es un niño muy participativo, ya capaz de solucionar algunos problemas en el pueblo. Los niños que saben escribir pueden ayudar al pueblo, redactando actas. Afirma uno de los encargados: “La idea es que los niños realmente beneficien con su educación al pueblo, no como la educación primaria oficial que te enseña cosas que ni siquiera conocemos en nuestros pueblos y que ni sabes de qué te sirven en tu pueblo”.

Los materiales didácticos son insuficientes y en ocasiones no pueden ampliar la enseñanza. Ellos quisieran dibujar cómo se trabaja en el campo, pero no cuentan con colores ni materiales para hacerlo. Entonces no se hace la práctica por falta de materiales. En ocasiones por donaciones y ayudas llegan algunos colores, cuadernos y plumas, pero no son suficientes para el número de niños que atiende.

Añaden los coordinadores: “No es educación cuando no se enseña a respetar a los demás. Hay licenciados que vienen de afuera y comen pozol con nosotros y hacen lo mismo que nosotros, a éstos los aceptamos (pero no a los indígenas arribistas que se vuelven maestros de gobierno y caciques)”. Afirmaba uno de los coordinadores zapatistas: “Sabemos que hay partes del gobierno que tenemos que aceptar, pero no podemos renunciar a nuestras tradiciones y a nuestras costumbres”. El sistema de la educación autónoma está descentralizado, cada comunidad toma acuerdos diferentes, por ejemplo en San Miguel y Pancho Villa es diferente. Los promotores son capacitados por un grupo de compañeros de la organización Yaxal Chi’, esta organización es internacional. El coordinador Guillermo explicaba: “Cada día hacemos nuestro plan de clases, ve el promotor qué material didáctico hace falta para aquel día, si hay, bien, si no, pues ¿Qué le vamos a hacer? La educación oficial es distinta de la educación verdadera. No usamos calificaciones, pues en lo oficial sólo se va saliendo del sexto grado para ir a trabajar (afuera). Esa es la idea que tiene el gobierno: mandar a los jóvenes más preparados a explotar otros y también para que seas explotado tú mismo a través de maquiladoras”.



Mural. La Garrucha. 2005

El municipio autónomo Ricardo Flores Magón es el centro de capacitación de los compañeros promotores. Capacita la organización Yaxal Chi’ (tiene sede en el D.F.). Hay aproximadamente 22 alumnos en cada pueblo, los eventos que convocan también a los niños se preparan en los pueblos, pero se dan en el municipio y llegan muchísimos. También hay adultos que están con los niños

aprendiendo juntos, alfabetizándose por ejemplo. En el municipio Ricardo Flores Magón todos hablan tseltal y algunos chol, pero no (como en el municipio Francisco Gómez) también tsotsil y tojolabal. Los coordinadores me ofrecen más detalles acerca del método pedagógico: “En la hora de la clase a los niños se pide participación. El promotor ya no es como en la educación oficial que ya viene preparado. Nosotros elaboramos cada día. Para nosotros el libro es la comunidad. Si el problema es la contaminación con agroquímicos, por ejemplo, hay que mirar las consecuencias en la vivencia de las comunidades. En cada comunidad hay también la educación oficial y ellos nos atacan continuamente, diciendo que preparamos a niños rebeldes, que están en contra del gobierno. Nosotros los dejamos hacer, cada uno en lo suyo, no hay una tensión excesiva”. Este Caracol de La Garrucha esta muy dotado de aparatos electrónicos, cuenta con televisores, VHS, DVD, computadores etc. Además hay un centro de medios de comunicación y cuenta con servicio de Internet y teléfono. Proyectos productivos todavía no hay. Comentan los coordinadores: “Es una propuesta que se ha hecho pero no sea concretado, por ahora la primaria no funciona y es una cantidad de jóvenes que esperan la apertura de la escuela secundaria para seguir con su formación”.

#### **6.4 El Caracol “La Realidad”**



Caracol La Realidad. 2005

Viajé al Caracol de La Realidad con varios de los promotores de la comunidad de Guadalupe Tepeyac, puesto que me informaron acerca de la reunión que tenían

para capacitar a todos los promotores de las Cañadas. Después de andar un buen trecho por la Selva Lacandona en un camión que llamaban “redila” y sirve para transportarse selva adentro, además de llevar gasolina, víveres, materiales para el cultivo etc., entre las montañas se divisa el pueblo de La Realidad. Antes de entrar en el pueblo, el camión es interceptado para preguntar quién de los que viajan tiene cita con la JBG. Esta pregunta se formula en lengua indígena. Entonces uno de los promotores de Guadalupe Tepeyac me hizo señas que bajara, fui la única que descendió del camión. Me despedí de los promotores. Esperé allí, donde me había dejado el camión ante las miradas de muchos indígenas que ya sabían que venía para algún tipo de entrevista en la JBG.

De pronto, se acercó un señor y se presentó. Me pidió que lo acompañara, levanté mi morral y caminé detrás de él, se dirigió a una casa en donde estaban dos mujeres que hablaban en lengua indígena y que estaban cosiendo. Este señor las saludó y me preguntó que si quería comer o tomar algo, yo le pregunté qué podía beber y me dijo que solamente Coca-Cola, algo que me asombraba pues me encontraba en plena Selva Lacandona. Después procedió a pedir mi pasaporte, lo tomó y se fue. Me quedé sentada allí alrededor de una hora esperando bajo el calor, mientras que las mujeres seguían tejiendo y conversando. Yo sólo miraba hacia todos lados, no podía ver casi nada, sólo un muro que estaba a punto de derrumbarse y que tenía un almanaque pegado del año 2003 con un paisaje que parecía suizo. Cuando ya casi me dormía por el calor y la larga espera llegó nuevamente el señor y me dijo que le explicara a qué venía exactamente. Yo le contesté que trabajaba con educación indígena en Colombia y que por esto estaba interesada en los nuevos sistemas educativos autónomos planteados por los zapatistas. El señor me pidió que redactara una carta solicitando una entrevista con la JBG. Yo le comenté que ya había redactado una carta para la JBG en Guadalupe Tepeyac. La carta la había entregado personalmente al encargado del pueblo. El señor me respondió en un tono tajante que no tenía ninguna carta, así que, como dicen en México, “ni modo”; una vez más redacté la carta. En seguida él la tomó y se volvió a marchar. Después de media hora regresó y me dijo que lo acompañara, en seguida tomé mis cosas y salí detrás de él. Me llevó por un caserío, en el que sólo se lograba divisar algunos niños jugando y uno que otro perro. Llegamos a una casa grande abandonada, me preguntó si traía saco para

dormir; yo le respondí que no, porque pensaba retornar el mismo día a Guadalupe Tepeyac. Él me pidió que me quedara en la casa y esperara sus noticias.

La casa estaba ubicada cerca al río que atravesaba el pueblo. En la otra orilla podía observar a varios extranjeros que jugaban ajedrez y otros que hacían malabares, también se observaban varias tiendas de campaña. Estando yo sentada, llegaron tres niñas indígenas a venderme unas muñequitas de trapo que fabricaban sus madres. Se pusieron a conversar y una de ellas me preguntó de dónde venía, mientras tanto otra de ellas me decía que le gustaba mi cabello y sacó una peinilla para peinarme. Las niñas hablaban acerca de su madre y de sus hermanitos. Estando allí alcancé a divisar en la lejanía al señor de los trámites. Las niñas salieron despavoridas y yo no entendí el por qué de esta reacción. El señor se sentó a mi lado y me preguntó si esas niñas estaban molestando, a lo que respondí que no. Entonces me dijo que no les diera confianza porque se les habían perdido algunas cosas a otros visitantes.

El señor se levantó y abrió la puerta de la casa, salió un intenso olor a madera húmeda. Me informó que al parecer la JBG no me iba a recibir y tendría que pasar la noche allí. Me encontraba un poco desconcertada pero no dije nada. Le pregunté por el campamento del otro lado del río y me explicó que eran unos extranjeros que ya habían sido atendidos por la JBG. Como inevitablemente tenía que pasar la noche allí, le pedí que me ayudara a tender una hamaca que por fortuna había llevado conmigo. Me tendí en la hamaca, saqué mi pequeña grabadora y decidí ponerme a escuchar música. Estando muy cómoda en la hamaca, volvió el señor encargado y me dijo que le gustaba mi grabadora, que si funcionaba bien. Me pidió que se la dejara ver y yo se la entregué. Él la observaba cuidadosamente por todos los lados, me preguntó que si tenía parlantes; yo le dije que no. Después de observarla un buen rato, me dijo que, si le regalaba la grabadora, quizás él podría hacer que la JBG me atendiera más rápido. Le respondí que no, pues, si la JBG me autorizaba ¿cómo hubiera hecho para realizar las entrevistas a los promotores? El siguió insistiendo, me decía que para eso tenía dinero y que yo me podía comprar otra. Yo le expliqué por qué no podía dejársela. Entonces, como un poco aburrido de mis argumentos, se paró y se fue sin decirme nada. Una vez más me quedé un poco desconcertada de la situación.

Salí de la casa y me senté en un tronco que había cerca. Pasó un señor y me saludó muy amablemente. Me preguntó de qué país era, yo respondí de Colombia. Le pareció muy extraño pues últimamente sólo llegaba gente de Europa y de Estados Unidos. Le contesté que los latinos teníamos que ahorrar más para poder venir a la Selva Lacandona. Sonrió y me dijo que eso era cierto, extendió su mano y se presentó. Me preguntó si ya había comido algo, yo por vergüenza le dije que sí, pero él insistió en que lo acompañara a la cocina en donde estaban su esposa que también era mexicana y sus dos hijas. Yo no sabía si podía moverme lejos de la casa, pues el señor encargado no me había dicho nada. El hombre insistió y fui con él hasta la cocina. Llegamos a una pequeña cocina de madera que estaba cerca de la casa, allí estaban su esposa, sus dos hijas y tres mujeres jóvenes. Todos muy amablemente me saludaron y me dieron la bienvenida. Me senté en una mesa larga de madera y casi de inmediato me sirvieron la cena, se sentaron todos a comer. Entonces empezaron a dialogar, yo les comenté lo que me había pasado con el encargado y después les empecé a preguntar: ¿De dónde eran? ¿Qué hacían allí? También me informé si ya habían visto a la JBG. Las 3 jóvenes del Distrito Federal habitaban en la comunidad desde hacía 15 días. Ellas eran ingenieras de sistemas y realizaban un proyecto de instalación del Internet en la comunidad. El señor que me había invitado a comer era ingeniero industrial, y su esposa profesora de pre-escolar. Ellos estaban allí esperando desde hacía 8 días por la aprobación de un proyecto que consistía en capacitar a mujeres jóvenes indígenas para que aprendieran a tejer, pues en esta zona las indígenas no saben tejer, a diferencia de lo que uno pudiera pensar desde fuera.

El señor mexicano me explicó que a los campamentistas latinoamericanos los tenían separados de los europeos, pero que él no sabía por qué. También me habló acerca del “*malinchismo*”, una actitud que según él caracterizaba a los mexicanos a través de muchas generaciones. Esta actitud consistía en que la mejor atención es para los extranjeros, es decir que si llega un extranjero europeo o norteamericano será atendido primero que un mexicano o un latinoamericano. Esto me lo ratificarán diversas personas en el transcurso de mi trabajo de campo: estudiantes y personas independientes que habían tratado de acercarse a los

zapatistas pero fueron rechazados. La estrategia del silencio de los zapatistas se utiliza de una manera indirecta.

Entablamos una interesante conversación con estas personas acerca de la educación en las comunidades zapatistas. El ingeniero me informó acerca de la carencia de buenos maestros y afirmó que esto era el principal problema. En efecto, a pesar de que se encargaban dos veces por año de reunir a los promotores para darles una capacitación, la formación no era lo bastante buena para satisfacer los requerimientos de la educación en las comunidades. Yo le comenté acerca de la situación en Guadalupe Tepeyac en donde los niños llevaban un largo periodo sin clases. Los niños presentaban un atraso escolar impresionante, pues algunos de los niños que me visitaban en el campamento, que oscilaban entre los 4 y 16 años, no sabían leer y menos escribir. Ya después de la comida con estos mexicanos nos dirigimos hacia la casa grande en donde me tocaría pasar la noche. El señor mexicano y su familia tenían una cabaña más pequeña y las tres jóvenes dormían en donde realizaban la instalación del Internet.

Cuando entré en la casa, llegó el señor encargado para decirme que la JBG no podría recibirme, que si quería esperar algunos días en la comunidad. Como no podía quedarme, sólo le dije que me iría a primera hora el otro día. Ya estando en la hamaca, golpearon a la puerta y era el señor mexicano para preguntarme que me había dicho el señor encargado y le expliqué que no me querían atender, a lo que se manifestó con molestia, pues no entendía cómo me cerraban la puerta así no más a sabiendas que la educación es uno de los principales problemas de las comunidades zapatistas. Él muy amablemente se ofreció llevarme el otro día hasta Guadalupe Tepeyac.

### **6.5 El Caracol “Roberto Barrios”**

La visita al Caracol de Roberto Barrios la realicé con el fin de pedir permiso para observar y hablar acerca de la educación autónoma de este Caracol, uno de los más visitados por los extranjeros. La llegada a la comunidad se tornó un poco enmarañada, pues en la ciudad de Palenque nos indicaron que salían unas camionetas para llevarnos allí. Llegué al centro de la ciudad de Palenque y me

indicaron cuál era el camión que salía para Roberto Barrios, me senté a un lado del camión con mi equipaje para esperar la salida, sentí la mirada de mucha gente que se inquietaba porque yo estaba parada allí. Estando allí con esta rara percepción, llegó de pronto una mujer joven y me susurró al oído que no podía irme en ese camión, siguió caminando y yo quedé muy sorprendida. Entonces fui tras de ella que había entrado en una tienda y me dijo que si iba para “el Caracol zapatista”, no podía montar en ese camión, puesto que era de la gente que se había alejado del zapatismo. Yo le respondí que no sabía nada. Me dijo que la siguiera y me llevó a dos calles en donde esperaban otras personas. Allí llegó un camión en donde subimos todos los que estábamos. Al llegar a la comunidad de Roberto Barrios, descendimos de la camioneta los que íbamos a hablar con la JBG. Bajé del camión y me senté en una banca que se hallaba en una pequeña caseta de madera; justo enfrente quedaba la Junta.



Caracol Roberto Barrios. 2005

Salió un joven del campamento y me preguntó para qué venía, le comenté sobre mis intenciones de recibir información acerca de la educación zapatista en la

comunidad y me respondió que tenía que esperar. Junto a mí se hallaban una pareja de médicos franceses que venían a donar unas medicinas; a éstos los atendieron casi enseguida. Mientras esperaba llegaron unos jóvenes vascos y catalanes, 15 aproximadamente, que se encontraban realizando distintos trabajos en la comunidad. Me invitaron a seguirles a un rancho en donde estaba la cocina, allí esperé alrededor de una hora. Después me llamaron y me dijeron que podía seguir. Entonces entré al campamento y me dirigí a un salón en donde me recibieron cuatro personas encapuchadas que me preguntaron acerca de mi visita. Les comenté mi interés por la educación indígena y les hablé de mis visitas a Guadalupe Tepeyac y La Realidad. Ellos me autorizaron a quedarme en el campamento en una gran habitación en donde alojaban a la gente que los visitaba, pero con la condición que les explicara mejor qué era lo que iba a hacer. Procedí a instalarme en el lugar que me indicaron.

Me advirtieron que no podía salir muy lejos del campamento que se encontraba cerrado. Una o dos personas cuidaban todo el tiempo. El campamento está situado en la entrada de la comunidad. La comunidad estaba dividida entre los simpatizantes del zapatismo y los que no lo eran. Algunas veces hubo represalias contra los simpatizantes zapatistas. En el transcurso de mi estadía tuve la oportunidad de hablar con los observadores vascos que llevaban un mes en la comunidad. El espacio de encuentro era por lo general la cocina la cual sólo estaba destinada a los campamentistas. Estos pasaban gran parte de su tiempo hablando de los libros del sub-comandante Marcos y destacando la importancia de su presencia como observadores de derechos humanos en la comunidad. Los campamentistas disfrutaban los baños en el río, que era el único lugar cercano que se podía visitar. Durante cuatro días en la comunidad, no pude salir a conocer el pueblo. En esos días solo me pasé de la hamaca al río y de ahí a la cocina.

A lo largo de los cuatro días me visitaron dos jóvenes en diferentes horas a preguntarme nuevamente mis datos personales pidiéndome que les explicara acerca de mi proyecto de investigación. Ellos insistieron en que les dijera qué les iba a dar, realmente yo no comprendía mucho esta situación.



Río Roberto Barrios. 2005

Opté por preguntarles el último día de mi estadía por qué todos los días me preguntaban lo mismo y por qué no me definía la JBG si podía llevar a cabo mi trabajo, a lo que me contestaron -una vez más- que ellos tenían que tener muy claro qué les venían a dar. Me ofrecí para dictar algunas clases, les pregunté cómo les podía colaborar; sin embargo no conseguí ninguna respuesta. Así que de manera sensata decidí marcharme, pues yo solamente buscaba un intercambio de ideas y quizás la posibilidad de visitar la comunidad, conocer a los niños y jóvenes de la escuela o tal vez saber por qué no querían darme permiso de visitar la comunidad.

## **6.6 El Caracol “Morelia”**

El Caracol Morelia incluye 7 municipios autónomos y 32 comunidades. Cada municipio autónomo tiene su primaria y una “escuela de nivelación”. La escuela de nivelación del municipio 17 de noviembre se encuentra a 10 minutos de camino cerca al Caracol. La escuela está constituida por muchas casas de madera: dormitorios para los niños, cocina, un edificio escolar, un edificio donde se encuentran 8 computadoras. Hay 49 niños (tseltales y tojolabales) que proceden de las distintas comunidades del municipio autónomo. Su edad oscila entre 12-15 años. Los alumnos se quedan un mes y regresan a la comunidad por 15 días,

después de nuevo retornan a la escuela. El año escolar empieza el 9 de enero y dura hasta finales de noviembre sin vacaciones de verano. Los niños reciben de sus comunidades una contribución para la comida: maíz y tostada. El municipio encarga a tres señoras de la comunidad más cercana a los edificios escolares para preparar la comida a los alumnos. En el futuro se plantea integrar en la escuela la actividad productiva (crianza de borregos para sacrificar). El tiempo en que los niños se quedan en la escuela es variable, ya que se trata de “nivelación”: cuando los niños han aprendido todo lo que los promotores pueden ofrecerles, reciben un papel como certificación y regresan a sus comunidades. Esto puede requerir un mes o un año (o incluso más): depende de la preparación del niño.

La “Nivelación” significa que se integra la educación primaria recibida en las comunidades, ya que algunos niños aprenden más y otros menos según la calidad de los maestros y otros factores. A nivel de municipio se comparan los conocimientos adquiridos en la primaria y se ve dónde hay faltas y vacíos, tratando de homogeneizar el nivel básico para que quien quiere pueda cursar estudios superiores (actualmente, de hecho, sólo hay la posibilidad de ir a la escuela técnica en la comunidad Moisés Gandhi). Las clases las dictan ocho promotores, además hay un “traductor” entre los idiomas indígenas y el español. Hay diez materias: geografía, matemática, naturales, producción, “cultura” (tiene que ser como “humanismo” en Oventik), lectura y escritura, deporte, política y otras dos que no me detallan (tal vez comunicación, que había en Oventik). Como se trata de nivelación, sólo se dan las materias donde hay vacíos, por eso ahora se está dando matemática y lecto-escritura - en español - que es donde los niños tienen más problemas y también porque es una base para seguir estudiando.

La forma básica de enseñanza consiste en que los niños realizan exposiciones sobre un tema y los promotores les evalúan. La exposición puede ser en español, en tseltal o en tojolabal: para escoger una lengua el criterio es en qué idioma está escrito el material que se utiliza: si se comenta un texto español la clase será en español, pero también se traduce. La lecto-escritura es tanto en español como en los idiomas indígenas. En el momento de la observación, los alumnos estaban mirando un texto que se titula *Arte en rebeldía*, es una recopilación en español, publicada en España, sobre los murales de los municipios autónomos, producto de

un trabajo de entrevistas sobre la historia de los municipios. No tienen proyectos de capacitar en la pintura mural, pero sí tienen actividades artesanales como bordado (además de la materia “producción”, que es más la explicación teórica de la siembra y del trabajo agrícola). Tenían también hortaliza, pero esto ahora está parado por falta de semillas. Niños y niñas tienen los mismos derechos y escogen las actividades prácticas según su gusto personal, sin segregación: por ejemplo un niño puede dedicarse al bordado. La mayoría de alumnos son niños, hay menos niñas.

El vocero de la Junta de Buen Gobierno había añadido el día anterior algunas consideraciones generales. La educación oficial dicta las clases a los niños en español en la primaria (en la secundaria se impulsa el uso del inglés) y eso sería bueno en sí, pero, cómo afirmó tajantemente, “es para que sean mozos de los poderosos en las ciudades”. Por lo contrario la educación autónoma valora las lenguas indígenas porque la idea es que sea útil para las comunidades. También enfatiza el aspecto ideológico: “en las escuelas de gobierno no van a hablar de los luchadores revolucionarios, porque no les interesa”. En la conversación informal añade ejemplos: la escuela oficial habla de un mundo que no es el de los niños, les muestra objetos de la ciudad, pero no les enseña a reconocer su propio mundo como campesinos, además los jóvenes toman la televisión como evasión, les gusta escaparse en el mundo entretenido de las novelas y películas de acción. Queda sugerido que la educación autónoma tendría que ser de otro corte: de hecho en el Caracol se proyectan películas políticas en la tarde, aunque no se entiendan mucho porque están en inglés (ya que la encargada de la Ong Promedios las trae y no ha mirado antes si traen subtítulos españoles). La mayor parte de las películas disponibles en la escuela y en el Caracol son películas comerciales americanas. En general el discurso del vocero de la Junta concuerda con los principios generales de las charlas recibidas en Oventik y La Garrucha. Falta completamente la actitud pesimista que había en La Garrucha y el tono general es más bien positivo. Es importante subrayar que en Moises Gandhi hay una escuela técnica que enseña oficios básicos (albañilería, carpintería) y funciona como semi-internado de manera parecida a las escuelas municipales de nivelación.

## 6.7 La escuela “Justo Sierra Méndez” Colonia 5 de Marzo

La segunda fase de mi trabajo de campo se inició en junio de 2005. Mi intención era visitar algunas escuelas bilingües para niños indígenas de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas. El objetivo principal del trabajo etnográfico era obtener un panorama más amplio de los sistemas educativos en Chiapas. En el transcurso de la investigación fui conociendo y visitando diferentes organizaciones internacionales, Ongs y programas del gobierno mexicano que se encuentran en la ciudad. Estas instituciones ofrecen diversos tipos de ayudas en el ámbito de la educación de las comunidades indígenas. La organización *Vive México* y la organización francesa *Maya Solidarité* tienen su sede en el mismo lugar de la ciudad. Funcionan las dos en “La Casa del Árbol” que es una escuela de idiomas. A cargo de la escuela se encuentra una mujer italiana, que es la misma que dirige el proyecto de *Vive México* en Chiapas. En “La Casa del Árbol” se enseñan idiomas como inglés, francés, italiano, español para extranjeros. También hay cursos de lengua indígena como el tsotsil y tseltal.



Casa del Árbol. San Cristóbal. 2005

En estas organizaciones se promueven algunos proyectos sociales con el fin de brindar apoyo a las comunidades indígenas. Es así como se reúne una cantidad considerable de jóvenes europeos y norteamericanos para visitar Chiapas durante el transcurso del año. El contacto con estas instituciones lo realizan los jóvenes a

través de Internet. Ellos pagan una considerable cifra por concepto de estadía, comida y participación en los proyectos sociales. Entre los proyectos que *Vive México* y *Maya-Solidarité* ofrecían para el 2005 estaba la construcción de un parque infantil y la realización de unas mejoras a la escuela de la colonia 5 de Marzo. Bajo la consigna de emprender ayudas en la colonia alrededor de 20 jóvenes de diferentes nacionalidades (franceses, italianos, españoles, holandeses, norteamericanos etc.) iniciaron las labores en el mes de junio.



Inicio de labores jóvenes extranjeros Vive México. 2005

La duración de cada campo de trabajo (hubo 4 entre junio y octubre) era de 15 días. La idea principal del proyecto era vincular a la comunidad en la participación en los campos de trabajo. Los encargados del proyecto eran una francesa que representaba a *Maya-Solidarité*, la directora italiana de la Casa del Árbol y que manejaba también lo de *Vive México* con otro joven francés. Ellos habían convocado a través de la escuela y de los profesores una reunión con toda la gente de la comunidad para presentar el proyecto.

**Opération Ecole**  
**« 7 000 briques pour une école au Chiapas »**

> **La situation**

Il y a 11 ans, 800 familles venant des montagnes se sont réfugiées dans la banlieue pauvre de San Cristobal de las Casas pour y vivre dans des conditions déplorables.

Après 10 ans de vie sur ces terrains vagues, la loi mexicaine leur permet aujourd'hui d'en devenir propriétaire.

Aussi, soucieux de l'avenir de leurs enfants, ils ont bâti un baraquement servant d'école. Il reste malheureusement trop petit pour accueillir les 320 enfants entre 3 et 12 ans à scolariser et trop précaire car construit à base de matériaux de récupération : bois et taule.  
Sans eau et sans électricité, les conditions de vie sont très difficiles.

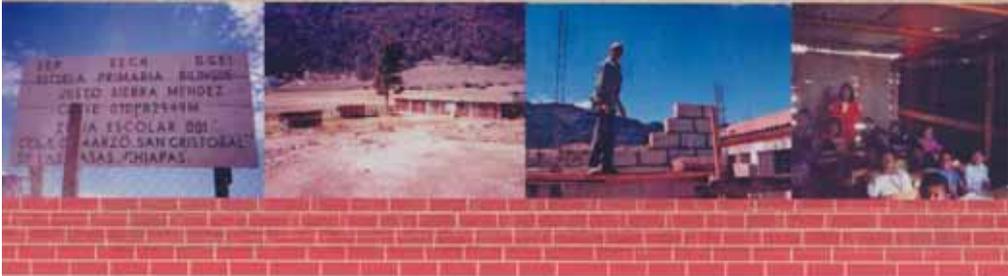
> **Le projet**

Le projet « 7000 briques pour 1 école » est un axe fort de l'année à venir pour l'association Maya Solidarité car nous pensons que l'accès à l'instruction peut permettre à ces communautés de préserver leur patrimoine culturel mais aussi d'espérer une vie meilleure...

Ce projet comprend la construction de 6 salles de classes destinées au primaire, 1 salle de classe pour les - de 3 ans, un terrain de sport, une cuisine et des latrines.

Le projet global est évalué à 70 000 euros qui correspondent à l'achat des matériaux et le salaire des chefs de chantier. La main-d'œuvre est constituée de 50 pères de famille qui travailleront bénévolement.

Pour permettre à cette école de voir le jour, 7 000 briques sont mises en vente au prix unitaire de 10 €



**Bon de souscription à renvoyer à Maya Solidarité 5 rue du Collège - 67201 Eckbolsheim**  
7.000 briques pour scolariser 320 enfants et leur redonner espoir d'une vie meilleure...

en achetant une brique à 10 € vous permettez à Maya Solidarité de poursuivre la construction de cette école pour assurer l'avenir de ces enfants de 3 à 11 ans...

Je soussigné ..... participe à la construction de l'école  
et achète ..... briques au prix de 10 € l'unité soit un don total de ..... €

Adresse e mail .....@..... Téléphone.....



### Proyecto humanitario escuela Justo Méndez 2005

Visité por primera vez la escuela de la colonia 5 de Marzo con algunos de los jóvenes organizadores del proyecto. Asistí a una de las reuniones y conocí al director y a los cinco profesores que representaban todo el personal de la escuela (cuatro hombres y una mujer). Ellos se encargaban de dictar las clases a 200 niños

de la colonia. Esta cifra nos la proporcionó el director, aunque en la propaganda de *Maya-Solidarité* se decía que eran 320 niños. La escuela tiene ocho años de fundada y la colonia sólo diez años.



Escuela Primaria Justo Sierra Méndez. San Cristóbal .2005

Durante este tiempo diversas familias indígenas han llegado como desplazados de Chamula y otros lugares. La ciudad de San Cristóbal de Las Casas es adonde se han asentado los indígenas expulsados de diferentes municipios a raíz de luchas político-religiosas. Fernández (2004) afirma que alrededor de 30.000 chamulas han fundado colonias en los barrios marginales de San Cristóbal de Las Casas y parajes próximos a la carretera internacional en el vecino pueblo de Teopisca. En el exilio ellos han comprado terrenos que luego dividen y notifican entre los adeptos, nombran sus autoridades civiles y religiosas y han formado una organización que lucha contra el atropello de las autoridades tradicionales para que permitan su regreso a Chamula. Las religiones evangélicas han tenido gran aceptación entre los tsotsiles y tseltales y la conversión religiosa ha generado un nuevo liderazgo indígena opuesto a los intereses de los caciques tradicionales y ha creado esquemas paralelos de autoridad tanto a nivel civil como religioso. En la

ciudad la población indígena mayor se dedica al comercio ambulante y los más jóvenes consiguen trabajos como meseros, cocineros, celadores, vendedores etc.

El director de la escuela nos recibió en una de las aulas de clase, allí estaba citada toda la colonia. El objetivo del encuentro era promover un dialogo entre la gente de la colonia y los directores del proyecto. Llegamos y no estaban sino el director y los profesores, entramos al salón y nos sentamos. En aquel momento el director envió a uno de lo profesores para que trajera la maqueta de la escuela, que representaba las obras planeadas. El director procedió a explicarnos en qué consistían las obras, también señaló en tono de broma que por fin tendría su oficina. Él nos contó que, al ser la gente de la colonia muy pobre, no podía enviar sus hijos a otras escuelas; por eso se tomó la decisión de crear la escuela Justo Sierra Méndez. Esta escuela está patrocinada por la SEP (Secretaria de Educación Publica) y la DGEI (Dirección General de Educación Indígena). De todas maneras las carencias de todos los servicios y de la infraestructura para atender a 200 niños saltaba a la vista.



Escuela Justo Sierra Colonia 5 de Marzo. 2005

Las aulas son en madera y teja de zinc, carentes de ventanas; cada salón alberga a por lo menos 40 niños. Estas condiciones físicas verdaderamente atentan contra el buen aprendizaje de los niños. La falta de un lugar de juegos para los niños, un

solo baño para toda la escuela y la carencia de una biblioteca chocan con la imagen que los niños ven en los libros de aprendizaje que les envían la SEP y el DGEI.

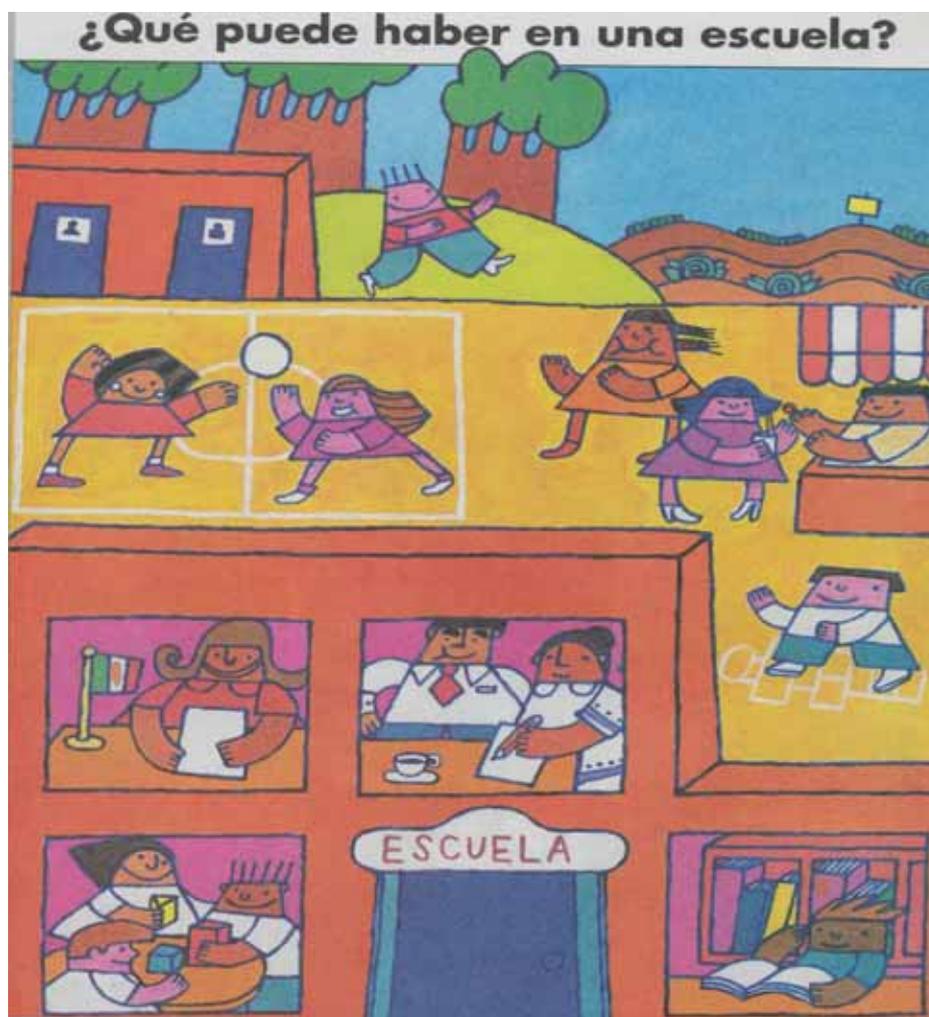


Imagen libro de texto de la SEP. 2005

Los textos escolares se hallaban en un rincón del salón en que nos encontrábamos, arrumados en varias cajas. Revisando algunos de los textos que se encontraban allí, percibí que eran completamente descontextualizados de la situación en la que viven los niños. Pese a que la escuela se presente como bilingüe, los libros son en español. El director nos explicaba que los remiten así de la Secretaría de Educación (SEP) y que en algunas ocasiones ni siquiera los envían. Autores como Freedson y Pérez (1994) opinan al respecto que esta desatención al significado del texto puede entenderse, en parte, como una adaptación al conflicto lingüístico provocado por el uso de materiales diseñados para hablantes nativos del español.

Muchos maestros bilingües se frustran porque sus alumnos entienden muy poco de lo que leen en los libros de texto que la Secretaría de Educación mexicana hace llegar a las escuelas. No se trata de ignorar los aspectos significativos, sino destacar que esto no resuelve el problema de los niños indígenas. Desgraciadamente, estas prácticas también despojan al alfabetismo de su sentido social y destruyen cualquier posibilidad de que los niños se conviertan en sujetos activos y no meros objetos, del proceso educativo.

El director y los profesores se mostraban muy contentos que estas organizaciones extranjeras los visitaran y les dieran alguna donación para las obras de la escuela. El director preguntó cómo pensaba la organización *Vive México* apoyar la construcción de la escuela. La encargada respondió que sólo pensaban colaborar con una pequeña parte del proyecto y que la organización no asumía toda la construcción, pues otro señor extranjero que no había asistido era el responsable. También expuso que la organización quería sólo apoyar con la construcción de un parque infantil en la comunidad, entre la iglesia y la escuela, para que todos los niños de la comunidad pudieran usarlo.



Campamentistas extranjeros del proyecto Vive México. 2005

Uno de los profesores enfatizó la urgencia de donar elementos de juegos para los niños, puesto que sólo contaban con dos o tres juegos y no podían usarlos por falta de un lugar adecuado. Los encargados del proyecto explicaron que

precisamente ésta era la idea del parque infantil. El director nos invitó a que saliéramos a conocer la escuela.

En mi siguiente visita a la escuela fui sola para hablar con el director. Llegué muy temprano a la escuela; y mi llegada coincidía con la hora del descanso de los niños, era un triste espectáculo el ver a los niños parados bajo la llovizna en el patio, ya que carecen de un espacio adecuado para el descanso y recreación. No hay ningún lugar en donde ellos puedan sentarse y el piso es en tierra. Las aulas cuando no tienen clases permanecen cerradas con candado. Observando una cartelera que estaba pegada en la pared de uno de los salones, me pareció extraño encontrar las noticias de los eventos sociales de las familias ladinas, como una boda y la inauguración de una *boutique* de ropa en San Cristóbal, en el centro de la cotidianidad de la escuela. Me preguntaba qué tipo de relevancia tiene este tipo de información para los niños de la colonia 5 de marzo.

La intención de la visita era pedir autorización para desarrollar mi trabajo etnográfico. El día que los visité tenían la inscripción de los alumnos y entrega de calificaciones (notas). El director se encontraba matriculando a los niños del grado segundo del cual era encargado, tuve que esperar un largo rato mientras él terminaba. Había muchas mujeres con sus hijos pequeños. La dinámica con que se llevaba a cabo la tramitación de un cupo en la escuela era muy automática; las mujeres contestaban muy tímidamente con su exiguo español. Se notaba el gran respeto que tienen las mujeres hacia los profesores y la necesidad en que se encuentran de obtener el cupo para sus hijos. El director matriculando a los niños preguntaba a las madres por el curso de sus hijos y algunas no lo sabían. De manera sarcástica él las reprendía. Muy escasos eran los hombres matriculando a sus hijos.

Después de un rato el director me atendió. Me pidió que le explicara en que consistía mi trabajo. Me preguntó si traía alguna carta institucional que respaldara mi trabajo. Procedí a enseñarle la carta del CIESAS (Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social) y de la UNACH (Universidad Autónoma de Chiapas. Facultad de Ciencias Sociales). Él me pidió que le sacara fotocopias a todos los documentos que traía para explicarles el asunto a los

profesores y pedirles permiso para poder entrar a sus clases. Me pidió que regresara en ocho días. Cuando fui todavía no habían tomado una decisión, así que me solicitó que volviera después de las vacaciones de los niños. Un mes después fui para la respuesta. En esta visita me llamó la atención ver cómo algunos padres que llevan de comer a sus hijos (as) en la hora del recreo o descanso no pueden entrar a la escuela y les toca pasar la comida por encima de las mallas o por los huecos de la reja. Un niño pequeño que habían enviado con las tortillas para su hermanita no alcanzaba a pasarlas por encima de la reja, ya que era muy alta para su poca estatura; entonces la niña decidió trepar la reja, para poder recibir sus alimentos.



Hora de descanso Escuela Justo Méndez. San Cristóbal. 2005

El director, después de culminar su clase y esperando que salieran los niños del salón de clases, les decía: “rápido salgan porque él que se queda dentro será el ladrón si se pierde algo”. Después terminó de cerrar la puerta y se dirigió adonde me encontraba. Luego procedió a decirme que no era posible visitar la escuela, porque los profesores no querían ser observados en sus clases. También me señaló que yo no les había dicho qué les iba a dar y que, si no daba nada, no podría

ingresar a la escuela. Un tanto sorprendida intenté argumentarle que me parecía que primero debería tener acceso a la escuela para saber que hacía falta; de esta manera sabría que aportar. Por otro lado ya había dado una pequeña contribución monetaria a la organización que estaba ayudándolos. Un tanto resignada decidí marcharme.

La reflexión que me asaltó en este momento fue la falta de apoyo que tenemos muchos estudiantes de doctorado para realizar nuestras investigaciones. Nos encontramos en una total precariedad. De ahí que no podamos tampoco brindar o prometer nada a las instituciones en las que intentamos realizar nuestros estudios. Esto por supuesto no justifica de ninguna manera el hecho que nos pidan dinero para poder realizar la investigación, pues en el caso de la escuela me ofrecí para dictar clases y talleres gratis para los niños o maestros, pero no hubo ninguna respuesta.

El domingo 16 de octubre estuve a visitar por última vez la escuela y la colonia para observar el avance del proyecto que la organización *Vive México* había prometido a la gente de la Colonia. Constaté que se había construido un canal de desagüe protegido por piedras y habían sido montados dos columpios, dos balancines y una estructura en hierro para treparse, además de dos mesas de madera, se habían plantado una veintena de árboles. Frente a este escaso adelanto del trabajo de construcción del parque infantil, percibí que no había sido ni siquiera abordada la cuestión de la educación ambiental, los niños no habían recibido talleres acerca de la recolección de basura, ni de la formación de espacios para reciclar y de hecho el mismo canal de desagüe ya se estaba utilizando como basural de la comunidad. Esta falta de interacción tiene seguramente que ver con el limitado conocimiento del español por parte de muchos voluntarios y con la escasa disponibilidad de los maestros a trabajar con gente externa. La observación me inspiró una doble reflexión: por un lado, que los voluntarios extranjeros se han vuelto en muchos lugares un elemento constante del entorno de la educación indígena; por el otro, que los resultados son muchas veces inferiores a la inversión monetaria y humana y que estos problemas sociales tienden a engendrar un número a veces excesivo de intermediarios que sacan una buena ganancia en nombre de una falsa ayuda. En una conversación posterior con una estudiante de

bachillerato residente en la colonia ésta me confirmó que la comunidad se había quedado muy decepcionada con el aporte de la organización, pues ellos consideran que estos extranjeros no saben realmente de la problemática social y de las necesidades de la gente de la colonia.

### **6.8 Albergue “Xicotencatl”**



Foto San Cristóbal. 2005

En la segunda fase de la investigación en el año 2005, después de haber viajado conociendo la situación de algunas escuelas en el área rural chiapaneca, decidí radicarme en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas con el fin de ampliar el panorama de la educación indígena. En pleno centro de la ciudad se encuentra ubicado el albergue bilingüe “Xicotencatl”, una institución de gobierno que trabaja con niños indígenas de bajos recursos. Me presenté ante el director del albergue con una carta de la universidad UNACH (Universidad Nacional Autónoma de Chiapas) la cual me había invitado para adelantar mi trabajo de investigación. Procedí a explicarle la intención de mi trabajo y le solicité permiso para efectuar el mismo. En un inicio él no se mostró muy interesado, pues me comentaban que eran muchas las personas e instituciones que trabajaban con indígenas que querían visitar a los niños, pero que en realidad no prestaban ninguna clase de ayuda ni al albergue ni a los niños. Después me respondió que iba a consultarlo con los demás profesores y les iba a preguntar si yo podía asistir

a sus clases. Quisiera agradecerle al director del albergue por haberme dado la oportunidad de entrar en la institución, pues la mayoría de profesores del albergue en el año 2005 no querían que yo visitara sus clases. Éste fue el mayor problema que tuve en la primera parte de la investigación. La explicación que me dio el director fue que los profesores no querían que yo entrara en sus clases, pues les daba vergüenza.

profesores	tsotsiles	tsetales
5	4	1

Datos de la escuela 2005. Elaboración propia.

Los albergues escolares indígenas según la Secretaría de Educación Pública (SEP) se fundaron para recibir a los niños que vienen de diversas comunidades o parajes que quedan retirados de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas y no cuentan con servicio educativo. En el Estado de Chiapas los albergues bilingües de básica primaria para niños indígenas han sido establecidos para suplir diferentes objetivos y funciones entre las que se encuentran:

<b>Objetivo</b>	<b>Funciones</b>	<b>Recursos</b>
- Brindar a la niñez indígena de escasos recursos económicos la oportunidad de iniciar, continuar y concluir la básica primaria	-Alimentación, hospedaje -Educación extraescolar -Atención a la salud -Apoyo a las tareas docentes -Capacitación para el trabajo -Promoción para el rescate y valoración de su cultura	-Becas alimentarias -Material didáctico -Material de limpieza -Material para la salud

En el albergue Xicotencatl laboran diversas personas que tienen a su cargo los alumnos internos y externos.

Director	1
Subdirector	1
Secretaria	1
Administrativos	11
Profesores	5

Datos 2005. Elaboración propia.

En mis primeros acercamientos al albergue se percibía mucha desconfianza en los profesores. Esta desconfianza que sentían los profesores se debía a que no tenían muy claro para qué les podía servir que alguien los estuviera observando durante sus clases. Por lo general pensaban que estas visitas son para fiscalizar sus actividades o criticarlas. Desde un comienzo expliqué al director y algunos maestros que mi trabajo no pretendía intervenir en la cotidianidad del albergue (aunque es normal que los niños ante una nueva presencia cambien su dinámica), pues en un primer momento los niños estaban muy curiosos de mi trabajo en el albergue. Cuando fui conociéndolos en el transcurso de la investigación y teniendo un espacio de tiempo específico asignado por el director inicié una etapa muy significativa para mi trabajo de campo. Los niños usualmente son monolingües de sus lenguas maternas (tsotsil, tseltal, chol). Durante el trabajo de campo me sirvieron mucho las clases de tsotsil que estaba tomando en el CELALI (Centro de Lenguas, Arte y Literatura Indígena), puesto que la mayoría de los niños son hablantes de esta lengua. Cuando los niños llegan al albergue emprenden la tarea de aprender el español. En todo el transcurso de la investigación logré tener una buena comunicación con los niños del albergue, con los padres de familia y con las empleadas del albergue, lo que me permitió tomar en cuenta los diferentes puntos de vista que tiene cada persona acerca del albergue y de la educación bilingüe.

Total estudiantes albergue	Tsotsiles	Tseltales	No sabe/ no responde	Español
165	106	48	9	2

Datos de la escuela 2005. Elaboración propia.

En la primera parte del trabajo de campo asistí a diversas clases: matemáticas, historia, español, música, tejido etc. El director en mis primeros acercamientos al albergue me acompañaba hasta los salones de clases para presentarme a los alumnos y los maestros. En el año 2005 el único profesor que aceptó mi presencia en el aula fue él del grado sexto, que era nuevo en la escuela (en mi segunda estancia en el 2007 fue ascendido a coordinador del área rural y se fue del albergue). Este profesor les dictaba todas las clases a los niños de lunes a viernes. En el albergue cada profesor es asignado por cada grado y es encargado durante el año escolar de dictar todas las asignaturas o materias.

- Historia
- Geografía
- Ciencias Naturales
- Matemáticas
- Español

Se supone que hay una materia denominada lengua indígena, pero en todo el trabajo de campo nunca hubo ninguna clase. Las visitas a ciertas clases fueron decisión del director y definidas con un día o dos de anticipación. Conjuntamente, conseguí dictar algunos talleres de lecto-escritura los fines de semana en todos los grados de primero a sexto. En la segunda etapa de la investigación en el 2007 la mayoría de profesores del albergue habían sido cambiados y las maestras (os) fueron muy amables con mi trabajo. El número de alumnos era inferior al del año 2005, pues hubo una tasa alta de deserciones, en especial de las niñas. En la segunda estadía en el año 2007 tuve más libertad de visitar el albergue en diferentes días y horarios. En esta última etapa de la investigación pude permanecer más tiempo con los alumnos y vivir muy de cerca la cotidianidad del albergue. Les dicté clases entre 4 y 5 días por semana en horas de la tarde.

Total estudiantes albergue Internos- externos	Total estudiantes albergue Internos	Tsotsiles	Tseltales	Choles	Español
140	124	77	39	3	5

Datos de la escuela 2007. Elaboración propia.

Los profesores del albergue eran de diversas procedencias (tsotsiles, tseltales, tojolabales) lo que es muy positivo para la orientación de los niños, ya que por lo general los niños cuando ingresan en el albergue son monolingües de su lengua materna.

profesores	tsotsiles	tseltales
5	3	2

Datos de la escuela 2007. Elaboración propia.

En el albergue los niños se levantan temprano, puesto que a las 9:00 de la mañana ya deben haberse bañado, arreglado su cama, tomado el desayuno y estar listos para tomar sus clases. Tienen un descanso a las 11:30 para tomar un refrigerio, después retoman las clases hasta las 2:00 de la tarde. El resto de la tarde tienen tiempo libre para jugar y un tiempo destinado para hacer las labores escolares (de 4 a 6 de la tarde), a las 8 de la noche tienen que irse a la cama. Así mismo, los niños (as) tienen que asumir diversas tareas y responsabilidades en sus horas libres entre las que se encuentran lavar sus ropas, su aseo personal, aseo de sus habitaciones y de las áreas comunes como el baño, el patio etc.



Albergue Xicotencatl. 2005

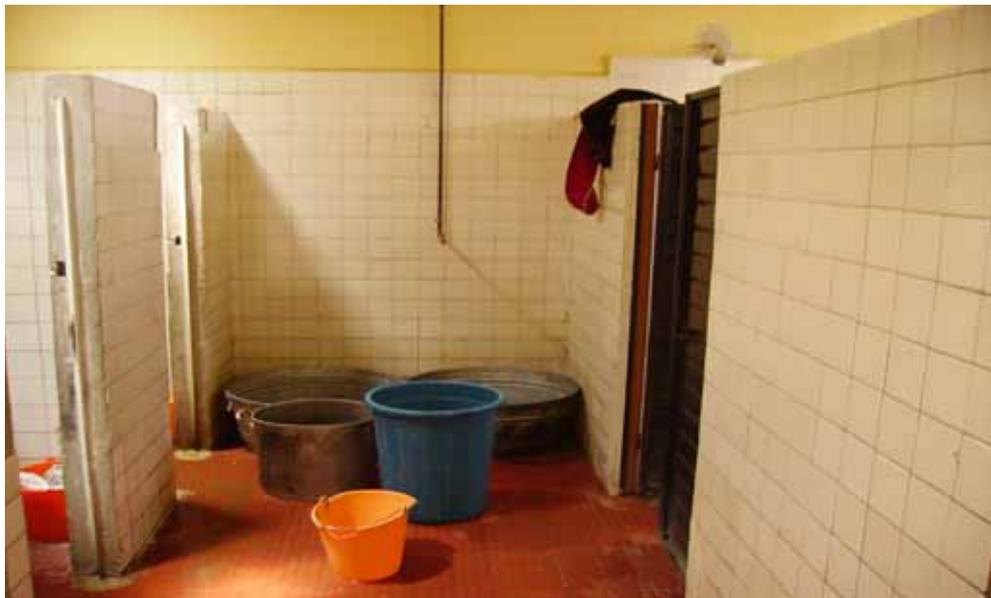
También se turnan para ayudar en la repartición del refrigerio que toman a las 11 de la mañana todos los días, así mismo tienen que colaborar en la cocina y en labores menores. No hay discriminación para las labores del albergue: todos los niños(as) tienen que colaborar.

En las tardes, cuando los alumnos no tienen clases, un profesor tiene que asistir para cuidarlos. En algunas ocasiones observé que los maestros realizaban repasos de nivelación en las materias que van rezagados los niños. Igualmente se dictaban algunos días en la semana en horas de la tarde los talleres de música (guitarra y marimba) y tejido. En las horas libres se observa a los niños (as) mayores lavando sus ropas. En las habitaciones se encuentran alrededor de 12 niños (as) por habitación en camarotes, duermen dos niños (as) por cama.



Dormitorio de niñas. 2005

Las instalaciones físicas del albergue son muy precarias para la manutención de tantos niños. El albergue cuenta con tres excusados que no tienen agua y los niños deben portar agua con un balde para mantenerlos limpios, al igual sólo cuenta con 4 regaderas para todos los niños del albergue. Existe una enfermería con un botiquín totalmente básico.



Duchas Albergue Xicotencatl. 2007

Los niños también colaboran con el arreglo de las instalaciones físicas del albergue y el aseo general de la institución.



Alumnos pintando grado sexto. 2007

La mayoría de los niños viven en el albergue; hay algunos estudiantes que son externos y sólo estudian media jornada desde las 9 de la mañana hasta las 2 de la tarde para después marcharse a sus casas. La procedencia de los niños es muy variada: aproximadamente 50 comunidades o parajes entre los que se encuentran:

<b>TSELTAL</b>	<b>TSOTSIL</b>	<b>CHOL</b>
Selva	Chabajebal	Tila
Betania	Chenalho	Limar
Ocosingo	Chalchihuitan	
Yochib	Santiago del Pinar	
Chijil	Kanalumtik	
San Juan Cancuc	Manjoval	
Chana	Tenejapa	
Oxchuc	Huixtán	
Juxaljá Tenejapa	Pechiquil	
Santa Isabel	Polho	
Tzajalum	Belisario Domínguez	
Yajalon	Chonom Yaquihló	
Rancheria Corozal	Cotzilnam	
Rancho Salvador	Aldama	
Allende	San Francisco	
Rancho San José	San Andrés Larráinzar	
Chancolom	Simojovel	
Chiloja	Bosque	
Bachajon	Tzajal Ukum “alto”	
	San Pablo	
	Chalotoj	
	Juxton	
	Tzajalchen	
	Teopisca	
	Tzacucu	
	Majoval	
	Tres Puentes	
	Acteal	

Datos de la escuela 2007. Elaboración propia.

Las señoras que trabajan en la cocina son las que más tiempo permanecen en el albergue con los niños, pero al ser ellas de una edad avanzada nunca se alejan de su cocina, se limitan a darles la comida a los niños y en sus ratos libres se las observa tejiendo. En el transcurso de la investigación observé que el personal que atendía a los niños era insuficiente.



Señoras de la cocina. Albergue Xicotencatl. 2007

El salón de clases del grado sexto era bastante grande como para albergar a 39 alumnos. El salón tenía dos ventanas grandes de madera, los escritorios eran individuales y de plástico, había dos tableros, en uno de sus ángulos al lado del tablero estaba el escritorio del profesor. Pegados en la pared estaban el horario de clases y una nota oficial de la SEP (Secretaría de Educación Pública).



Alumnos Albergue Xicotencatl grado sexto. 2005

El aula se encontraba muy decorada, había un dibujo alusivo a los símbolos patrios, la bandera mexicana, un mapa de Chiapas, algunos dibujos de los niños y una pintura de un dios maya. En un rincón del salón se encontraba un estante de madera con algún material escolar que utilizaban para sus diversas actividades en clases.

Tsotsiles	Tseltales	No responde	Edad	Hombre	Mujer
			10		1
			11	5	4
			12	5	4
			13	5	4
			14	1	1
			15	1	
			16	2	
20	9	1		19	14

Datos de la escuela. 6 grado. Elaboración propia.

El maestro me presentó a los niños y les dijo que no fueran a sentir vergüenza porque yo estuviera en el salón de clases, añadiendo que tenían que estar contentos porque eran visitados. Procedí a entrar en el salón ante la mirada de todos los niños, ya que les despertaba mucha curiosidad la llegada de un extraño a la clase. El maestro intentó durante la clase que ellos no se distrajeran con mi presencia, pero era obvio que cuando el maestro les incitaba a participar en la clase me miraban y ninguno se atrevía a hablar. El profesor al verlos distraídos por mi presencia interrumpió su clase de matemáticas y les habló de la responsabilidad que deben tener con el albergue y con los alumnos más pequeños. El profesor les explicó: “si ustedes los niños de sexto dejan de bañarse por dos días, los más pequeños dejarán de bañarse por quince”; este comentario despertó algunas risas entre los niños. También les platicó sobre el compromiso de hacer las tareas o deberes escolares. Señaló que tenían que ser un buen ejemplo para todo el resto de alumnos del albergue, por ser los más grandes. El profesor aseguraba que es difícil que los niños (as) dejen la vergüenza para hablar en público y logren participar en las clases. El profesor era nuevo en la institución y

pensaba que sus alumnos presentaban un alto rezago escolar. Afirmó que el problema principal era el cambio cultural que tenían que enfrentar los niños (as) indígenas, pues esto implica una labor más larga y se tiene que hacer con calma, pero al igual explicaba que muchos maestros no la realizaban por desidia o cansancio. También la secretaria del albergue (que lleva trabajando aproximadamente 16 años con educación indígena) me comentaba que por lo general los maestros que les enviaban estaban a punto de pensionarse y que por ello andaban más pensando en ello que en los niños. Los maestros tienen que ausentarse mucho tiempo para adelantar sus trámites burocráticos relacionados con la pensión.

En otra de las clases de matemáticas en las que asistí en el grado sexto el tema eran las figuras geométricas. Los niños estaban menos tímidos con mi presencia, eran un grupo grande de 30 alumnos, sentados todos alrededor del profesor. Éste profesor procedió a dibujar las figuras en el tablero. Comenzó por preguntar los nombres de las figuras geométricas y de qué manera se tomaban las medidas de superficie. El profesor pidió a los niños que fueran activos en la participación y que no importaba la lengua en que contestaran, bien fuera tsotsil, tseltal, o español. Algunos alumnos empezaron a nombrar en español las figuras y las fórmulas matemáticas. Era muy básica la información que el profesor les pedía, pero el rezago escolar es muy obvio. El profesor hacía su mejor esfuerzo por dictar su clase, mientras algunos alumnos se encontraban distraídos dibujando unos mapas de Europa. El profesor del grado sexto como método pedagógico en sus clases intentaba retomar por medio de preguntas los conocimientos previos de los alumnos, que se presupone debieron haber aprendido en los grados anteriores. Los contenidos que se trabajan en clase son solamente teóricos y sin mayores referencias prácticas.

La educación de los niños suele impartirse en una sola dirección, de maestro a alumno. El alumno tiene que adquirir un debido comportamiento en el albergue y éste se le va enseñando en el transcurso de la primaria. Un ejemplo de ello es la conducta que deben adoptar los alumnos dentro del aula en hora de clase. Dentro del aula los alumnos tienen que desarrollar la capacidad de reconocer diferentes tipos de actividades comunicativas, darles un límite temporal y asignarles una

distribución espacial: por ejemplo, cuándo hablar, cuándo escuchar, cuándo hacer la tarea. Estos segmentos pueden ser equiparables a los eventos más ritualizados de la interacción escolar porque, en general, conllevan fines convencionales reconocidos por los participantes. Existe un conjunto de reglas de interacción social y cultural que estos niños indígenas como alumnos tienen que reconocer e interiorizar. Los tiempos escolares regulan el origen y la sucesión de turnos de palabra y, en consecuencia, influyen en la organización secuencial de la interacción social. Es decir, que el profesor por auto-selección decide quién es su interlocutor y el alumno que quiere participar levanta su mano para indicarlo.

Ninguna clase en el albergue se daba en las lenguas indígenas: sólo se hace énfasis en el aprendizaje del español. En ocasiones escuché al director hablando tsotsil con algunos padres de familia en diferentes actos y celebraciones de la escuela. Sin embargo la mayor parte del tiempo se hablaba en español. “Leer, escribir y hablar español se identifica como un paquete de habilidades en la segunda lengua, que no se vincula con las habilidades de la lengua oral o escrita que poseen o adquieren los niños en su lengua materna” (Freedson y Pérez, 1999: 99).

En una de las clases de español que visité el profesor empezó a escribir una serie de palabras en el pizarrón y a preguntar a los niños si encontraban algunos errores de ortografía. Los niños pasaban al tablero para señalarlas y en ocasiones el profesor les iba dictando unas nuevas palabras. Algunas de las observaciones en el salón de clases indican que muchos profesores aún no distinguen bien entre lo que es alfabetización y la castellanización. Los maestros piensan su propio papel y él de la escuela principalmente en términos de corregir las deficiencias lingüísticas de los niños a través de la castellanización. Dentro de este modelo, la distinción entre la alfabetización y la adquisición de la segunda lengua se disuelve. Para Freedson y Pérez (1999) los procesos de aprendizaje están manejados a través de la segunda lengua, mediante una secuencia pedagógica altamente ritualizada. Estos rituales consisten en el señalamiento de objetos o palabras escritas y la repetición mecánica de lo señalado en la segunda lengua por parte de los alumnos. Irrebatiblemente no se niega la importancia del aprendizaje del español para los niños indígenas que se encuentran cada día más inmersos en las dinámicas

regionales, nacionales y globales del mercado. Los niños y sus padres identifican el manejo del castellano (tanto en su forma oral como escrita) como la principal ganancia que esperan obtener por su inversión de tiempo en la escuela. Los indígenas al tener que vivir del trabajo de la milpa necesitan la ayuda de sus hijos, pero algunos padres prefieren que ellos estudien. El gobierno ha creado una serie de ayudas mínimas para que las familias indígenas envíen sus hijos a la escuela. Debemos tener en cuenta que la enseñanza de la lengua indígena se inicia en el entorno familiar, al igual que la transmisión de los valores particulares de la cultura. Este proceso aparentemente cotidiano es lo que llega a constituir las bases fundamentales para la consolidación de la identidad y los sentimientos de pertenencia a las comunidades de origen. En el caso de los niños del albergue son llevados en el internado a edades muy tempranas cuando aún no han consolidado sus lazos familiares y culturales. Es por esto más fácil que olviden su lengua indígena, remplazándola por el español. El hecho de estar en el contexto social de la ciudad contribuye a este desarraigo, pues al dejar de lado sus referentes culturales sienten más atracción por lo nuevo de la ciudad.



Alumno del grado sexto con sus padres. 2007

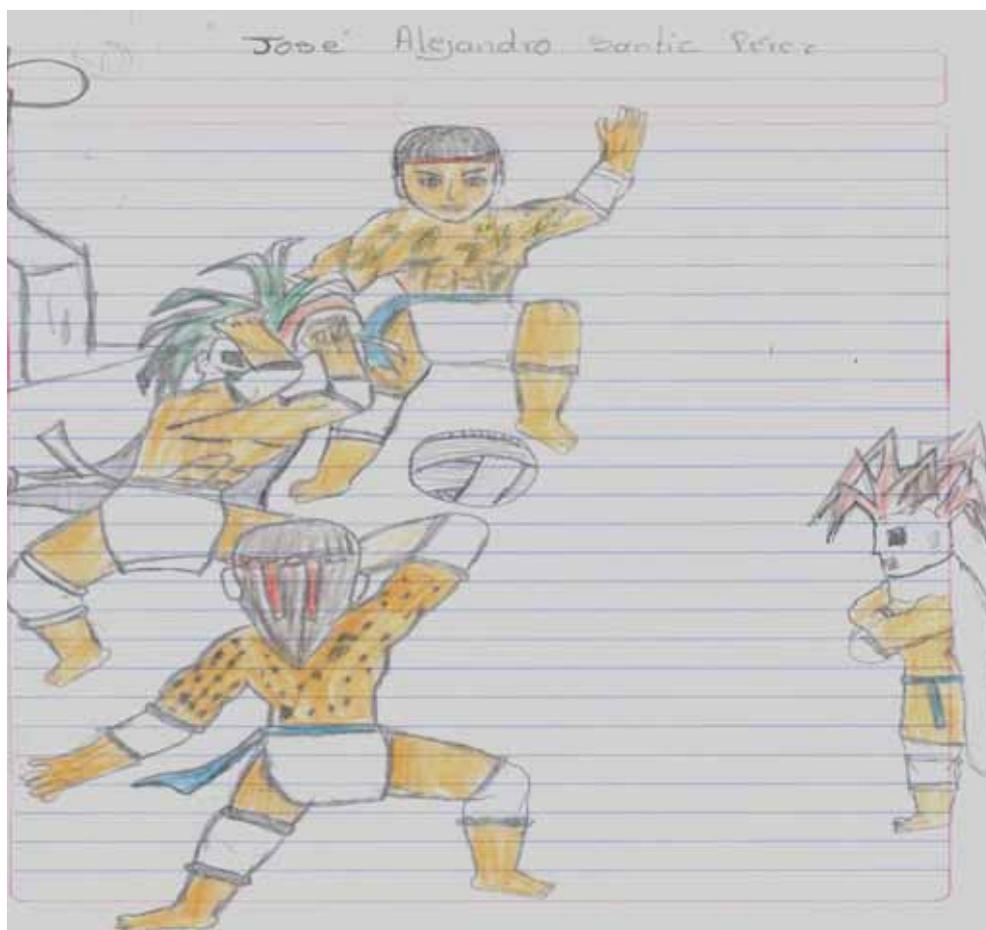
Los profesores son hablantes de lenguas indígenas pero en su mayoría no las saben escribir, por consecuencia no las enseñan. Las lenguas indígenas son desplazadas por el aprendizaje intensivo del español. Al finalizar los 6 años de escolarización por lo general los niños han perdido gran parte de sus lenguas maternas, pues no las ejercitan, mientras que, paradójicamente, en los talleres realizados de lecto-escritura presentaban muy bajo nivel de comprensión y escritura del español. Entre las lenguas habladas en el albergue, el idioma chol es la que más se encuentra a punto de desaparecer. El esfuerzo de los maestros se centra en el aprendizaje del español y de las matemáticas. El material pedagógico con el que cuenta el albergue es casi nulo.



Secretaria Albergue Xicotencatl. 2007

El albergue no cuenta con una biblioteca (por mi cuenta tramité en el 2005 algunas donaciones de libros ante el CELALI). El poco material que se encuentra en el albergue son unos libros de la SEP (Secretaría de Educación Pública) que utilizan los profesores en sus clases. En el año 2007, en que regresé para continuar con mi investigación, los niños me comentaron que no les prestaban los libros puesto que les decían que los iban a estropear, aspecto que no es cierto. Puesto que para la realización de los talleres no se disponía de bastantes ejemplares para trabajar con tantos niños, propuse prestar los textos de poesías, cuentos y libros.

La mayoría de alumnos mostraron tener cuidado con los materiales, siempre nos fueron regresados y turnados entre ellos para su leerlos y para copiar sus dibujos. Al final del taller se donaron todos los libros a los estudiantes más destacados.



Dibujo realizado por alumno grado quinto. 2007

Los maestros indígenas del albergue también tienen niveles muy bajos de formación académica, en todo el albergue hay un solo computador y ni los profesores, ni la secretaria lo usan. Así mismo la secretaria del albergue me comentaba que la des-unión y pugnas entre maestros eran un pésimo ejemplo para los alumnos. En cierta ocasión me pidió que dictara una charla sobre valores de conducta y éticos pues ella afirmaba que, si ni siquiera los maestros los tenían, cómo los iban a transmitir a los niños. Así mismo se quejaba del ausentismo del director del albergue, pues ella afirmaba que él por estar haciendo su campaña política en una colonia de San Cristóbal de Las Casas descuidaba de manera importante sus responsabilidades en el internado y esto acarrearía una actitud de dejadez por parte de los demás administrativos hacia sus labores.



Maestras Albergue Xicotencatl. 2007

En las encuestas realizadas con los niños de los diferentes cursos acerca de qué materias o cursos les gustaban más se obtuvo la siguiente información:

Materia	Hombres	Mujeres
Matemáticas	80%	20%
Español	50%	40%
Geografía	50%	50%
Historia	60%	50%
Ciencias Naturales	50%	50%

Datos encuestas realizadas 2005. Elaboración propia.

En el trabajo realizado con el grado quinto observé como el salón de clases era muy oscuro, para dictar clases siempre había que tener la luz encendida. Estaba muy decorado con carteleras que habían elaborado los niños. En mi primera visita les pedí que se presentaran y cómo ya conocía todos los otros cursos del albergue percibí que eran muy tímidos. El grupo era de 47 alumnos y con edades que

oscilaban entre los 8 y los 17 años. Esta circunstancia dificultaba el manejo del grupo.

Tsotsiles	Hombre	Mujer	Edad	Español	No sabe, no responde	Total de alumnos
1	1		8			
2	1	1	9			
6	5	1	10			
10	9	1	11			
4	4		12			
3	2	1	14			
6	3	3	15			
1	1		16			
1	1		17		1	
	27	7			1	35
Tseltales						
2	1	1	10			
5	5	1	11			
1		1	12			
2	2		13			
1	1		16			
11	9	3		1		12
total						47

Datos de la escuela grado 5. Elaboración propia.

En uno de los talleres se les proyectó la película *El rey de Zinacantán* producida por el grupo SNA JTSIBAJOM, hablada en tsotsil con subtítulos en español. Actuaban algunos indígenas del pueblo de Zinacantán. El objetivo era investigar qué concepto tienen de las lenguas indígenas. Cabe destacar que nunca habían visto una película en tsotsil. Los niños del albergue tienen destinadas unas horas para ver televisión en las tardes y fines de semana. Usualmente las películas que ven son cine de violencia y acción (*Rambo* era la que más nombraban). A veces veían también la televisión nacional que no ofrece ningún tipo de programación

para niños. Poo Hess afirma que: “Estamos viviendo un proceso dinámico de cambio constante en todos los niveles de desarrollo a nivel mundial, nacional, urbano y comunitario. Los medios de comunicación locales nacionales o internacionales nos bombardean con infinidad de nuevas imágenes” (Poo Hess, 2004:100).

Buscando materiales visuales para trabajar con ellos, me encontré con una oferta muy limitada. En materia indígena lo que más se encuentran son videos documentales que han producido los extranjeros, especialmente la Ong Promedios, en los pueblos zapatistas, o documentales antropológicos que carecen de cualquier elaboración didáctica. Algunos niños apreciaron mucho la película porque estaba en tsotsil, aunque los niños tseltales me decían que les hubiera gustado una película en tseltal. Cuando regresé en el año 2007 pude conseguir con el mismo grupo SNA JTSIBAJOM la película *Chaac, el dios de la lluvia* en tseltal. Los niños se muestran muy emocionados ante el uso de los recursos visuales. Sin embargo a la hora de la realización de ejercicios de escritura y lectura se muestran un poco renuentes. En los diversos talleres que realicé con los alumnos del grado quinto de lecto-escritura en lenguas indígenas y español se dieron los siguientes resultados:

	Comprensión oral	Comprensión escrita	Expresión oral	Escritura
Muy baja	10	10%	10%	30%
Baja	30%	30%	40%	30%
Normal	40%	40%	40%	30%
Alta	20%	20%	10%	10%
Muy alta				
Total	100%	100%	100%	100%

Datos de la escuela 5 grado. Elaboración propia.

Es fundamental respaldar y promover la supervivencia y utilización de las lenguas autóctonas en la educación indígena, por ser éstas uno de los elementos más esenciales de las culturas e identidades de las poblaciones indígenas. Como afirma Marina (2004) podemos manejar nuestra inteligencia en sociedad mediante el lenguaje y así seguimos haciéndolo toda la vida. No obstante, una superposición de un lengua sobre la otra equivaldría también a una superposición de tipo

cultural: de esta forma el saber y los modos específicos de pensar e interpretar el mundo de los indígenas sería olvidado gradualmente entre más tiempo pasan los niños en el albergue. Autores como King y Schielmann (2004) afirman que los valores culturales de una sociedad, comunidad o grupo se hallan depositados y se reflejan en su lengua y gracias a ella se transmiten de generación en generación. La enseñanza y el aprendizaje de la lengua no sólo incluyen el hecho de enseñar y aprender el idioma en sí, sino también de transmitir y adquirir conocimientos por su intermedio. Las identidades socioculturales no son independientes de los discursos en los cuales los interlocutores se presentan a los otros. Por lo contrario son construcciones discursivas que se realizan a través de operaciones de inclusión y de exclusión y que definen representaciones sociales.

Los miembros de la institución escolar poseen una representación que asocia al indígena a la marginación social y pobreza. Esta representación invalida cualquier tipo de práctica intercultural porque no permite percibir a los niños como diferentes, sino como sujetos que carecen de posesiones culturales susceptibles de ser valoradas por la institución. Los niños por el contrario hablan de la diferencia cultural. Es una lastima que en las escuelas no se intente reflexionar permanentemente acerca de la preservación de las lenguas indígenas y del importante papel que cumplen en la difusión del saber cultural. “A pesar de los 23 años de existencia de la Dirección General de Educación Indígena, no se ha logrado consolidar el uso de la lenguas indígenas en cada una de las aulas escolares donde trabajan maestros bilingües. Esto debido a que son insuficientes los materiales pedagógicos con relación a los valores culturales y lingüísticos de las comunidades, ya que se siguen usando libros de texto nacionales los cuales son elaborados y dirigidos para niños hispanohablantes; asimismo, no hay diferencia en cuanto al horario u organización de actividades” (Gómez y Núñez, 2003: 37).

En los talleres con el grado tercero se constató que el salón era un espacio amplio para el número de niños. Había una sola pizarra en frente de los pupitres de madera. El salón se encontraba muy decorado con los dibujos de los niños que hacían alusión a los caudillos de la independencia mexicana; éstos se entremezclaban con dibujos de Mickey Mouse y del Pato Donald. Los niños se

levantaron de sus sillas y me saludaron. Eran 20 niños (as). Yo comencé por saludarlos en tsotsil: “*me lioxuke*” a lo que algunos niños respondieron con risas, otro contestaron: “*me li’ onkotike*”. De inmediato la pregunta de los niños fue: “¿De dónde es usted?”. Entonces yo les seguí hablando en tsotsil: “*nakalon ta Jovel*” y claro se reían, se miraban entre ellos, entonces les pregunté en español cuántos niños tsotsiles eran y que levantaran la mano, seguidamente cuántos niños tseltales habían y por último si había niños de otras comunidades. A esta última pregunta tres niños no sabían que responder; me dijeron: “Nosotros hablamos español”: sus padres pese a ser indígenas (madre tsotsil y padre tseltal) ya no les enseñaron ninguna de las lenguas indígenas.

Tsotsil	Tseltal	No sabe, no responde	Edad	Hombre	Mujer
3			8	2	1
3	1		9	3	1
1	2		10	1	2
	2		11		2
		4		2	2
7	5	4		8	8
14	10	8		16	16

Datos de la escuela. 3 grado. Elaboración propia.

Le pedí a algún alumno tseltal que nos diera un saludo en su lengua, a lo que los niños muy tímidamente susurraban. Los alumnos forman un conjunto heterogéneo dentro del aula. Sus propias identidades socioculturales son diversas y, como he mencionado, coexisten en la misma clase niños que se definen tsotsiles, tseltales y hablantes del español etc. La aplicación de las pruebas de lecto-escritura a los niños de 3 grado dejó como resultado los siguientes porcentajes.

	Comprensión oral	Comprensión escrita	Expresión oral	Escritura
Muy baja	20	20%	10%	30%
Baja	20%	40%	50%	30%
Normal	40%	30%	30%	40%
Alta	20%	10%	10%	
Muy alta				
Total	100%	100%	100%	100%

Datos de la escuela 3 grado. Elaboración propia.

Los niños de los grados 1 y 2 del albergue son 26 alumnos y toman clases juntos. El salón es pequeño y oscuro. Hay una pizarra, la mesa del maestro y una veintena de pupitres individuales en plástico. Los niños realmente presentan un bajo nivel de comprensión del español y de su escritura. Tienen altos niveles de timidez, lo que hace difícil la labor de enseñanza. A esta circunstancia se añade que son monolingües del tsotsil o tseltal. En el ejercicio que se propuso para trabajar con ellos, la mayoría de niños no contaba con los mínimos elementos escolares como son un lápiz o cuaderno. En este grupo noté solidaridad entre ellos, pues los que entendían mejor el español traducían (al tsotsil o tseltal) a los que no entendían. Yo intenté explicarles con el limitado tsotsil que estaba aprendiendo. Para estos niños todas las clases son en español y las actividades prácticas casi no existen.

	tsotsil	tseltal	Español	Total
hombres	8	6		14
mujeres	7	2	1	10
	17	8		24

Datos de la escuela grado primero y segundo 2005. Elaboración propia.

Los padres hacen pocas visitas a los niños (en un año escolar dos veces) y por esto algunos se encuentran en un estado lamentable, así mismo les hacen falta materiales a los niños para trabajar en las clases (lápices, cuadernos, colores etc.)



Alumnos grado primero y segundo. 2005

La falta de estos materiales entorpece la labor de enseñanza de manera importante. Los alumnos más pequeños se ven en total estado de abandono y de mal aseo personal. El salón de clases de los niños más pequeños siempre estaba muy sucio, poco decorado y de por sí era un espacio muy oscuro y con una sola ventana.

La aplicación de los talleres de lecto-escritura a los niños de 1 y 2 grado dio los siguientes resultados:

	Comprensión oral	Comprensión escrita	Expresión oral	Escritura
Muy baja	20%	50%	50%	80%
Baja	50%	30%	30%	10%
Normal	30%	20%	20%	10%
Alta				
Muy alta				
Total	100%	100%	100%	100%

Datos de la escuela 1 y 2 grado. Elaboración propia.



Dibujo realizado por alumno del grado 3. 2007

A todos los niños del albergue les gustaba mucho dibujar, algunos poseen un buen nivel, pero lastimosamente no tienen ninguna actividad que les permita

desarrollar esta capacidad. El director del albergue en la última etapa del trabajo (2007), al ver que los dibujos de los niños eran de tan buen nivel, me solicitó algunos para realizar una exposición para la clausura del año escolar y para enviarlos a Italia a una organización que pensaba donar ropa de segunda a los niños.



Dibujo realizado por alumno del grado 6. 2007

Muchos de los dibujos realizados por los niños (2007) se utilizaron en la diagramación de la cartilla. El objetivo era invitar a los niños a ilustrar su propia realidad, cómo eran sus casas, sus comunidades, sus familias, sus fiestas etc. Para todos los niños la fiesta de los muertos aún era importante. En los días 1 y 2 de noviembre todos los años se celebra en todas las comunidades indígenas el día de muertos. En estos días se reúnen todas las familias para ir a visitar sus muertos a los cementerios. Yo visité la población indígena de San Juan Chamula y realmente pude presenciar una ceremonia muy impactante: las familias completas peregrinan hasta los cementerios llevando flores de colores, comida para los muertos (preferiblemente lo que más les gustaba en vida) y bebidas, refrescos y pox (aguardiente) etc. Se sientan todos alrededor de la tumba y empiezan a decorar con las flores y ramas de pino, después ponen los alimentos que le gustaban al difunto y empiezan a orar y beber. Hablan con sus muertos. La familia pasa todo el día visitándolos, en la noche se reúnen las familias y hacen fiesta.



Dibujo realizado alumno grado 6. 2007

Los alumnos del grado cuarto eran treinta. El salón era amplio pero un poco oscuro, estaba muy decorado con carteleras y dibujos realizados por los niños. Este grupo fue muy activo y participativo en los diversos talleres realizados los fines de semana. Los niveles educativos de los alumnos en todo el albergue son muy desiguales. En el trabajo con los niños del grado 4 constaté que éstos se encontraban mejor nivelados que los restantes alumnos del albergue en la lecto-escritura y en el conocimiento de su idioma materno.

Tsotsil	Tseltal	No sabe, no responde	Edad	Hombre	Mujer
6	4		9	7	3
7	2		10	6	3
4	2		11	4	2
4	1		12	4	1
21	9		12	21	9

Datos de la escuela 4 grado. Elaboración propia.

Los profesores solamente se dirigen a los niños en sus lenguas indígenas fuera del salón de clases y solo en ciertas ocasiones pero nunca en las clases formales. Muchos de los niños que entrevisté piensan que es positivo que no les hablaran en lengua indígena, pues es la única manera en que se ven forzados a hablar español. Sus lenguas maternas empiezan a ser excluidas de los espacios formales y poco a poco van cayendo en desuso. Sin embargo, en diversas visitas en la hora del descanso observé que los niños más pequeños siempre estaban en pequeños grupos hablando en su lengua materna. Entre ellos hablan el español como una especie de lengua franca, debido a sus diferencias lingüísticas. “Se habla del respeto a la variedad lingüística en la educación indígena, pero ahí nada más, no se concretan acciones y esto porque implica elaborar materiales pedagógicos por variantes y decidir el alfabeto a usar, ya que entre ellas presentan diferencias fonológicas y morfológicas. Ninguna institución oficial ha aceptado este gasto económico, y por otra, no sería la solución para que la lengua indígena empiece a cumplir su nueva función como lengua de enseñanza” (Gómez y Núñez, 2003: 25).

## Lenguas indígenas a punto de desaparecer

POR MARCELA RODRIGUEZ

**E**n el marco del Día Internacional de las Lenguas Indígenas, que se festejó el pasado 21 de febrero el Subsecretario de Planeación Cultural de la Secretaría de Cultura, Andrés Webster Henestrosa, dio a conocer que de las 120 lenguas que todavía se hablaban en el siglo 16 hoy solo quedan 62 lenguas y en el caso de Oaxaca de las 15 lenguas indígenas 5 están en evidente proceso de extinción, por lo que en el futuro la posibilidad de contar con esta lenguas es precaria.

Señalo que las lenguas indígenas carecen de reconocimiento social, muchos padres de familia ya no están interesados en que sus hijos las aprendan.

Por su parte la Secretaria de Asuntos Indígenas, Elizabeth Hernández Reyes, comentó que en el mundo existen 6,912 lenguas vivas, de estas 1013 lenguas maternas se hablan en el continente americano y México se encuentra dentro de los 10 primeros lugares del mundo en la materia con 62 lenguas.

Oaxaca cuenta con 15 lenguas maternas: Los mixtecos, zapotecos y triquis, conforman el 71.52% de la población habla parlante de una lengua materna en el estado de Baja California. Solo el mixteco ocupa el 54.89% en dicho estado.

Los indígenas ocupan la quinta parte del territorio nacional. En Oaxaca existen 2,563



Mujer Ixcateca lengua en peligro de extinción.



Elizabeth Hernández Reyes, secretaria de asuntos indígenas.

localidades considerados como indígenas.

La entidad oaxaqueña cuenta con 15 lenguas maternas que son amuzgos, cuicatecos, chatinos, chinantecos, chocholtecos, chontales, huaves, iccatecos, mazatecos, mixes, mixtecos, nahuas, triquis, zapotecos y zoques, los lacuales considerados como una reagrupación, lingüística y cultural.

**Zapotecos**, ubicados valles centrales, sierra sur, sierra norte e istmo.

**Mixtecos**, habitan los estados de Oaxaca, Guerrero y Puebla.

**Mazatecos**, habitan el Estado de Puebla, Veracruz y Oaxaca.

**Chatinos**, habitan la costa y sierra sur de

Oaxaca, con zonas muy montañosas.

**Triquis**, habitan en la zona noroeste de Oaxaca, colindando con el Estado de Guerrero.

**Huaves**, ubicados en el Istmo de Tehuantepec.

**Cuicatecos**, habitan la región de la cañada.

**Nahuatl o Nahuas**, habitan en la zona Mazateca y la Mixteca baja.

**Zoques**, habitantes de Juchitán, específicamente en los municipios de Santa María Chimalapa, San Miguel Chimalapa y Asunción Italtepec.

**Chontales**, divididos en Chontal Alta y Chontal Baja, en la sierra madre sur.

**Amuzgos**, que habitan en la sierra madre del sur entre la Mixteca baja y la costa, en los esta-

dos de Guerrero y Oaxaca.

**Chocholtecos**, ubicados en la Mixteca alta en los límites de Puebla, en peligro de extinción.

**Ixcatecos**, solo quedan doce, en peligro de extinción.

**Mixes**, habitantes de la zona noroeste del Estado.

**Chinantecos**, Ubicados en el norte del Estado, en las colindancias del Estado de Veracruz.

Por último la funcionaria estatal, destacó que es necesario redoblar esfuerzos por parte de los tres niveles de gobierno, tomando en consideración que existen lenguas en peligro de extinción.

Recorte de prensa, febrero de 2007

Los niños, a pesar de ser conscientes de su diferencia cultural, constantemente hacen referencia a ella de manera negativa, con burlas a los niños que siguen hablando sus lenguas maternas. En una ocasión, platicando con un niño tsotsil, se nos acercó un niño tseltal que nos escuchó y me dijo: “ese niño habla mal, maestra”. Era obvio que este niño tseltal no sabía que el tsotsil era otra lengua. Este factor me motivó en el segundo trabajo de campo del año 2007 a realizar una propuesta de cartilla “trilingüe” para dar a conocer a los niños las diversas lenguas que se hablan en el albergue. El lenguaje transmite una realidad psicológica para los hablantes. Estas realidades psicológicas no son homogéneas dentro de situaciones concretas. El conflicto que suscita la negociación o imposición de estas realidades entre diversos grupos sociales o culturales suele producir graves desigualdades. Tenemos que destacar que también se da un racismo entre grupos indígenas, factor que ha influido en la falta de proyección de las lenguas indígenas. Existe una falta de reconocimiento entre los mismos pueblos indígenas. En cuanto a la educación bilingüe se puede afirmar que, a pesar de que se reconoce la diferencia cultural en documentos oficiales, es difícil que las instituciones pongan en práctica algún tipo de programa intercultural. Por el contrario, llevan a cabo un programa de inmersión en la segunda lengua equiparable al resto de las escuelas.

El objetivo de un modelo de educación bilingüe debería ser incorporar no sólo el español sino también la lengua indígena materna, puesto que la participación e interpretación adecuada de su lengua forma parte importante de la relación que el niño entablará con su comunidad. Considero que a través de los discursos que circulan en una comunidad dada se reproducen las relaciones sociales o se trabaja para su transformación. Tomando en cuenta la idea anterior, la educación en el albergue debe por lo menos intentar incorporar a estos niños a la comunidad lingüística en la que participan y otorgarles las herramientas para una pertenencia consciente. Las representaciones sociales se asocian a las identidades socioculturales que los interlocutores presentan en sus discursos. Por ejemplo en la práctica comunicativa y pedagógica los miembros de la institución escolar construyen un conjunto de representaciones sociales sobre los alumnos que incide no sólo en su evaluación, sino principalmente en las prácticas comunicativas concretas que realizan en el proceso de enseñanza- aprendizaje. La comunicación

exitosa implica la actualización de marcos de actuación culturalmente compartidos. Estos marcos son parte de la competencia cultural que se adquiere a través de la interacción y la experiencia social y varían de cultura a cultura. El dominio del marco cultural occidental, focalizado hacia una formación tecnológica básica que no deja demasiado espacio para actividades creativas (arte) y pensamiento crítico, implica la regresión del marco cultural indígena.

Desde la perspectiva de la etnografía del habla y de la comunicación, hablar significa actualizar diversas normas de comunicación que se adquieren a partir de la participación en diversas interacciones sociales y culturales. Para una comunicación exitosa los hablantes deben ser capaces de reconocer y hablar la lengua. Cabe destacar que todo repertorio comunicativo, las prácticas y los eventos que éste define se correlacionan con un repertorio de identidades socioculturales. Afirma Bourdieu que el peso de las representaciones de legitimidad y en particular de *la legitimidad de la acción pedagógica* dominante en el sistema de instrumentos (simbólicos o no) es el factor históricamente variable que asegura y perpetúa la dominación de un grupo o de una clase sobre otras. Seguimos a Bourdieu cuando afirma que “(...) el peso de las representaciones de legitimidad en la determinación completa de las relaciones de fuerza entre las clases es tanto más grande en cuanto que: 1) el estado de las relaciones de fuerza permite en menor grado a las clases dominantes el invocar el hecho bruto y brutal de la dominación y 2) más completamente unificado se halla el mercado en que se constituye el valor simbólico y económico de los productos de las diferentes acciones pedagógicas (por ejemplo, las diferencias que existen, en estos dos aspectos, entre la dominación de una sociedad sobre otra y la dominación de una clase sobre otra en el seno de la misma formación social o también, en este último caso, entre el feudalismo y la democracia burguesa con el crecimiento continuo del peso de la escuela en el sistema de mecanismos que aseguran la reproducción social)” (Bourdieu, 2001:29).

Los fines de semana los alumnos no tienen clases, usualmente hay algún maestro de guardia que los vigila. Estos maestros usualmente no respetaban sus horarios de vigilancia, en varias ocasiones observé que se marchaban antes de tiempo o simplemente no iban, permaneciendo muchas horas los niños solos. En algunas

ocasiones se encontraban en el albergue solamente las señoras de la cocina, que por su edad no pueden estar pendientes de los 120 niños. Cuando estos maestros de guardia venían a prestar su turno no realizaban ningún tipo de actividades con los niños. Los maestros de guardia dejan que los niños vean la televisión todo el día, pues dicen que así los tienen más entretenidos y no *molestan* tanto. “En la sociedad contemporánea, la escuela ha perdido el papel hegemónico en la transmisión y distribución de la información. Los medios de comunicación de masas y en especial la televisión, que penetran en los rincones más recónditos de la geografía, ofrecen de modo atractivo y al alcance de la mayoría de los ciudadanos un abundante bagaje de informaciones en los más variados ámbitos de la realidad. Los fragmentos aparentemente inconexos y asépticos de información variada que recibe el niño(a) por medio de los poderosos y atractivos medios de comunicación y los efectos cognitivos de sus experiencias e interacciones sociales con los componentes de su medio de desarrollo van creando, de modo sutil e imperceptible para él, incipientes pero arraigadas concepciones ideológicas, que utilizan para explicar e interpretar la realidad cotidiana y para tomar decisiones respecto a su modo de intervenir y reaccionar” (Sacristán y Gómez Pérez, 1992:31).

El tipo de programación que ven los niños en el albergue no es adecuada para sus edades, no hay control por parte de los adultos ni de los maestros acerca de los programas que los niños ven. Los niños más grandes, aprovechando del poco control del albergue, salen a pasear por el centro de la ciudad y en sus salidas compran películas (por lo general para mayores de 18, les gustan mucho las de guerra y acción). Los alumnos más grandes son los que deciden lo que ven todos los niños del albergue. Hubo días que visite el albergue y los niños estaban completamente solos viendo películas que no eran adecuadas para su edad, en estas ocasiones me tocó apagarles el televisor. El televisor es su principal compañía. Las niñas se ven más aisladas de la televisión pues me decían que a los niños solo les gusta ver películas de violencia y de terror. El mismo director me dijo que había decomisado películas pornográficas en el albergue. En los días en que se propusieron otro tipo de actividades alternativas a ver la televisión eran muy pocos los que accedían y éstos se mostraban reticentes y hasta agresivos. La convivencia cotidiana de tantos niños y niñas con diferentes lenguas, costumbres,

edades etc., genera situaciones de tensión. En algunas ocasiones pude apreciar que hay maltrato de algunos alumnos grandes hacia los más pequeños, usualmente los niños más grandes molestan mucho a las niñas y a los niños que son más tímidos y que por lo general no hablan el español. Les quitan sus elementos escolares y personales. No existe un ambiente de compañerismo en los niños, eran muy rudos entre ellos. Este tipo de conductas no era muy distinto del modelo ofrecido por ambiente de trabajo de los maestros, que también exhibía bastantes discordias.

En ocasiones para un solo profesor cuidar a tantos alumnos puede tornarse complicado. El nivel de agresión en los niños del albergue es muy alto: en más de una ocasión me tocó intervenir de manera enérgica a pesar de ser externa al albergue, pero, al ver que los mismos maestros no reaccionaban, estuve obligada a inmiscuirme. La secretaria del albergue que lleva 16 años trabajando como administrativa de instituciones para indígenas me dijo que era necesario que dictaran talleres de ayuda psicológica para los alumnos, pero también para los maestros, puesto que a veces la actitud de los maestros ante tantos problemas con los niños era la *indiferencia* y dejarlos hacer lo que ellos quieren. En las horas de la mañana, que es el horario de clases, pude observar que varios alumnos iban deambulando por el albergue, pues no entran a clases y las maestras no les dicen nada. En ocasiones observé cómo la secretaria los mandaba a clases y ellos obedecían.

En el albergue en algunas ocasiones encontré a madres, padres y hermanos mayores visitando a los niños. En el patio del albergue se observaban a algunas madres con sus hijas peinándolas, mientras sus hijos más pequeños jugaban. Las visitas a los niños me parecían muy positivas, puesto que es necesaria la integración de los padres en el contexto educativo en donde se están desarrollando sus hijos. Algunos padres saben que sus hijos les extrañan y por eso hacen el esfuerzo de visitarlos. Me comentaba un padre (que vive en Aldama cerca de San Andrés Larráinzar) que él trataba de venir varios días en la semana pues sus tres hijos estaban en el albergue. Si bien se nota la alegría de los niños por el encuentro con sus padres, también se puede apreciar la tristeza de la despedida. En muchos casos cuando los padres terminan sus visitas los niños quedan tristes y llorando. Los niños comentaban acerca de compañeros suyos que sus padres

habían traído para el inicio del año escolar para que no volvieran a regresar. Los niños se sienten un poco abandonados y tristes cuando se habla de este tema. Las niñas más pequeñas manifestaban su descontento por estar en el albergue primero por la violencia de los niños contra ellas y también porque echaban de menos a sus madres y hogares. De hecho se percibe una escisión entre educación formal e informal. La oposición formal / informal se refiere a la codificación escrita de ciertos contenidos como dignos de enseñanza – que caracteriza el contexto escolar – como distinta del aprendizaje de esquemas de conducta a través de prácticas sociales sin codificación escrita, que no por eso dejan de ser normativas. La educación no formal para Coombs (1984)<sup>4</sup> es toda actividad organizada, sistemática, educativa realizada fuera del marco del sistema oficial para facilitar determinadas clases de aprendizajes a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños. La educación informal es un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes mediante las experiencias diarias y su relación con el contexto social. “La educación endógena o informal es aquella que se constituye como fundamento de la socialización del sujeto en los primeros años de vida. Se desarrolla a través de la familia y de la comunidad, en ella se transmiten y configuran los conocimientos, los modos de percibir y categorizar las realidades y los valores socialmente determinados que se encuentran en la base de la sustentación de las dimensiones del orden social propio, mismos que constituyen los bienes culturales de la comunidad” (Robledo Hernández, 1995: 43).

El desarrollo de los niños indígenas del Albergue en las habilidades intelectuales presenta variantes significativas. Podemos decir que los niños en general son diferentes y su proceso gradual de conocimiento varía de acuerdo a la edad y a otros factores como la atención de sus padres, las estrategias de enseñanza del profesor y la influencia de su medio social. Algunos niños indígenas dan un inmenso valor a la oportunidad que se les está dando para estudiar en el internado, pues me comentaban de compañeros cuyos padres no querían que estudiaran y

---

<sup>4</sup> citado en el Capítulo IV Principales modelos filosóficos de antropología de la educación de Henri Bouche Peris. Pág. 143.

los ponían a trabajar, embolando zapatos o vendiendo artesanías o elotes etc. Poo Hess (2004) afirma que al ingresar por primera vez a la escuela primaria los niños se enfrentan a innumerables problemas; entre estos está el de mayor arraigo que es la resistencia de muchos padres al momento de enviar sus hijos a la escuela porque en ella se les cambia el modo de comportarse ante la autoridad de los mayores y las costumbres de la comunidad además del modo de pensar. En San Cristóbal es muy común ver niños trabajando hasta altas horas de la noche vendiendo dulces, cigarrillos, lustrando zapatos etc. Algunos padres afirman que cuando los jóvenes salen a trabajar fuera de su casa, igual les pagan, no les dan más por haber estudiado, entonces no entienden en donde está el beneficio de haber asistido a la escuela.



Trabajador ambulante. San Cristóbal 2005

Durante el transcurso de la investigación encontré en el albergue niños y niñas en total abandono por parte de sus padres y de una u otra forma de la misma institución. Los maestros no suelen intervenir en las peleas de los niños, ni tampoco en el tema de salud, pues encontré niños seriamente heridos, con llagas con pus, con heridas infectadas y serios problemas dermatológicos: cuando les pregunté al respecto me decían que a los maestros no les importaban sus cosas. Muchas de las enfermedades que tienen los niños son producto también de las malas condiciones higiénicas que hay en el albergue: al ser los niños los que

tienen que hacer el aseo de los baños y de toda el área del internado se aprecia el desaseo en las aulas, las habitaciones, el pésimo estado de las duchas, baño y del patio de recreo.



Duchas del albergue Xicotecantl. 2007

Los profesores de guardia se limitan en ocasiones a sentarse en una silla todo el día y no supervisan las actividades de los niños. Esta actitud de dejadez sólo es un reflejo de la anomia que se vive en el contexto social chiapaneco. En las calles de San Cristóbal de Las Casas se refleja el mismo abandono, los barrios indígenas están plagados de envases de plástico y de basuras. La única área en la que se observaba limpieza y aseo de las calles es la zona turística, el resto de la ciudad se destaca por su suciedad y dejadez. Los ríos son considerados botaderos de basuras. En los viajes realizados por el campo pude constatar que se presentan los mismos problemas de suciedad y acumulación de basura, debido especialmente al mal manejo de los envases plásticos. Ni en el campo, ni en la ciudad hay campañas de reciclaje; ni indios, ni mestizos tienen idea de la contaminación ambiental que están causando.

En el albergue ningún adulto se cerciora que los niños más pequeños se bañen, algunos todavía se orinan en la cama, también se nota su ropa en pésimo estado, algunos andan con un solo zapato o descalzos. En una ocasión tuve que llevar a una niña al medico por un problema de infección en el codo, su herida se veía

grave. Después di la receta a una maestra para que la atendiera por ser esta de apenas 10 años, cuando visité a la niña el otro día no se le habían aplicado sus remedios, ni le habían dado sus medicamentos, los cuales eran antibióticos e importantes para su curación. Ninguna empleada del albergue quería hacerse cargo de la herida de esta niña. Una de las señoras que arreglaba la ropa me hizo el favor, pero ella no está fija en el albergue y delegó a otra señora. Al siguiente día llegamos al tiempo con esta señora al albergue y al preguntar por los remedios y curación de la niña nadie supo dar razón. La secretaria del albergue me confirmó que era poco el personal que cumplía con sus obligaciones y que no les importaba porque cómo cada año los cambiaban de escuela, nadie fiscalizaba su labor. Como afirma acertadamente Dolores Juliano (1993), la escuela cumple entonces, a través del fracaso escolar, la alquimia de legitimar la desigualdad social, transformándola en déficit individual.

En el albergue casi todos los lunes se brindan honores a la bandera y se da un informe semanal de las actividades. Los profesores comentan los acontecimientos de la semana, exponiéndolos ante todo el personal del albergue. Los niños se forman en el patio para escuchar, junto con los profesores, las señoras encargadas de la cocina, comedores y de la lavandería etc., cada uno va proporcionando su respectivo informe. El director por lo general termina estas reuniones hablando en tsotsil resumiendo lo que decía el personal del albergue, en una de las ocasiones hizo un llamado a los profesores para que les hablen a los niños en su lengua materna mientras que aprenden el español. En el albergue existe un fuerte énfasis nacionalista, pareciera que el principal objetivo de la institución fuese incorporar a los alumnos a la vida nacional. Igualmente lo institucional determina los tiempos escolares, días de trabajo, periodos vacacionales de exámenes y celebraciones etc. Es mucho el tiempo escolar que se pierde con tantas celebraciones. En ocasiones llegué a presenciar que en una semana se presentaran 4 días de celebraciones y teniendo en cuenta que los alumnos toman clases de lunes a viernes, se perdía casi toda la semana. Por lo general las actividades que se presentan en estos eventos son bailes. Las maestras usaban los tiempos destinados para las clases, para preparar estas coreografías y por ello la secretaria del albergue me afirmaba que es muy importante que los niños(as) aprendan a bailar pero no en los tiempos destinados para las horas de clases, teniendo en cuenta el rezago escolar y que

también disponen de horas libres. Hay que observar que estos bailes no tienen nada que ver con el folclore indígena, sino que el elemento dominante es la ranchera norteña e incluso se dedica mucho espacio al vals que por su procedencia europea goza de especial prestigio. Los últimos dos meses de clases fueron dedicados especialmente a ensayar estas coreografías para la ceremonia de clausura.

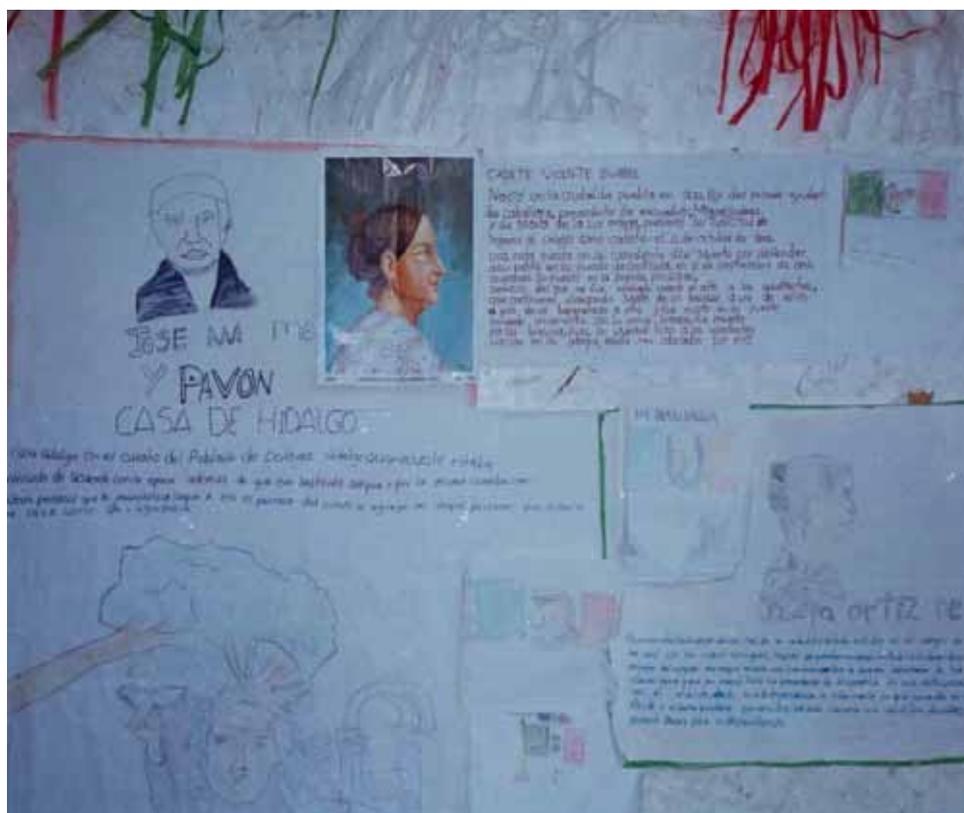
La celebración de la independencia de México fue una de las actividades más importantes que presencié en el albergue, aunque en el resto de la ciudad se siente el mismo ambiente. En estos días habían banderas de México por toda la ciudad, en calles, locales comerciales, coches, casas etc. La escuela también se fue llenando de pequeñas banderas de México, colgantes que adornaban la entrada y globos colgados de colores alusivos a la bandera. Lara (2002) afirma que en el ámbito escolar los maestros tienen una relación directa con el Estado y por medio de éstos los alumnos aprenden a relacionarse con la cultura nacional. Durante la celebración del día de la independencia se realizaron actividades en el patio del albergue para que los niños hicieran algunas carteleras alusivas a los héroes de independencia y después se procedió a exhibirlas por el albergue.

En la entrevista que realicé a un profesor indígena tsotsil del CELALI acerca del significado de las fiestas patrias, me comentó que cuando él era pequeño y estaba en la escuela no le encontraba un sentido a esas celebraciones, pues antes de venir a la ciudad a estudiar no sabía ni qué era la historia. La historia para él era un concepto muy abstracto como para la mayoría de indígenas monolingües. (Ver anexos Entrevista No 7 Profesor Mariano):

“31: **Mariano** ... (v) igual estos materiales también este y que claro que hay temas que nada que ver con la comunidad digo como por ejemplo el ferrocarril // temas (v) de sobre historia y este justamente/ estábamos comentando con niños (v) familiares en la casa en que consiste eso de las fiestas patrias un ejemplo del Miguel Hidalgo ¿qué fue?/ José María Morelos Pavón ¿qué fue? pues prácticamente nada preguntando en tsotsil ¿qué fue? no/ (r) ósea que es lo que le enseñan a los alumnos acerca de (v) este personaje..

32: **Entrevistadora** para ustedes son personajes desconocidos

33. **Mariano** si claro/ bueno de hecho podemos entender pues claro muy bien también en nuestra lengua que es un personaje histórico que luchó para nuestra patria para México pero si entendiéramos eso en lengua/ pero como nos explican todo en español pues estamos en las nubes (...)



Cartelera día de la independencia. 2005

Cómo escribe José Blanco en su libro *Función de medianoche*: “Septiembre entonces era un mes exasperante; el concepto de Patria se inculcaba a través de la ruda ley del sacrificio: horas y horas de ensayar el desfile, los destemplados tambores y cornetas (con la compensación de un principio de narcisismo al verse en el espejo marcialmente, con el uniforme de gala de la banda: el kepi y en los brazos, sobre el saco, esas bolitas de hilo que se llamaban “golpes”); las laboriosas memorizaciones de lo que Juan de Dios Peza o Amado Nervo dijeron de los héroes y de la bandera. En carteles, franjas tricolores de plástico para forrar balcones, rehiletes en las bicicletas panaderas, los días se militarizaban: piensa oh patria, querida, el cielo, un soldado en cada hijo te dio; un soldado...” (Blanco, 1986:33)



Día de graduación alumnos Sexto. 2007

Para la celebración del día del niño el día 30 de abril de 2007 en el albergue estuvieron presentes un grupo de jóvenes estudiantes de derecho los cuales llegaron cargados de regalos (muñecas de plástico, armas, carros, pelotas etc.) y de una serie de alimentos (dulces, galletas, bombones, paletas, coca-cola) que, más que beneficiar a los niños, afectan su salud puesto que cada vez más son los alimentos *chatarra* de fabricación industrial masiva que los niños adoptan desplazando su alimentación tradicional que en mi concepto es menos nociva para su salud. Los niños ya no quieren comer sus alimentos típicos: frutas, maíz, frijol, atole, etc.



Estudiantes de derecho. 2007

Las actividades realizadas por las maestras en homenaje a los niños apuntaban claramente a destacar el traje tradicional indígena (algo poco común que no se repitió en otras festividades) y los bailes típicos de México. También se desarrollaron actividades recreativas por parte del grupo de estudiantes de derecho. Al entrevistar a una de las alumnas de licenciatura, me dijo que no sabía porque los habían enviado pero que era algo así como social. Los regalos de los niños no incluían ni un solo material pedagógico.



Foto alumno grado Primero. 2007



Alumno del grado 5 con su regalo. 2007

Al igual la comida especial que se repartió a los niños por parte de los maestros incluía también refrescos, bolis, gelatina etc. La tienda que funciona en el albergue sólo vende dulces a los niños. Los niños presentan graves problemas de piel, dientes y desnutrición. Los niños consumen muchos dulces y *comida chatarra*, pero una vez más no hay adultos que controlen sus costumbres alimenticias. Algunos padres les dejan dinero a los niños y ellos lo gastan en refrescos y dulces.

En el transcurso de la fiesta, justo cuando se acababan de repartir los regalos a los niños, llegó una comisión del gobierno del Estado de Chiapas la cual comunicó que iban a desalojar a los niños del albergue, ya que se plantea poner una venta de artesanías en este lugar. El director, en un discurso claro y enérgico, contestó a estos señores que no era justo que se repartieran todos estos juguetes baratos para un rato después comunicar que los niños se tendrán que ir del albergue. El director se dirigió a los niños para hablarles de la corrupción política y de cómo no pensaban irse hasta que el gobierno no les asigne otra locación donde trasladarse. Hay que subrayar que el mismo director participa en la política local de la ciudad de San Cristóbal.



Comité del gobierno en su visita. 2007

En la cartelera del albergue por lo general se exhibían varios trabajos escritos por los niños, dibujos y algo que me pareció curioso observar noticias de prensa de eventos sociales como bodas, grados, etc. Después de las vacaciones del mes de abril, que duran 15 días encontré expuestos los trabajos de los niños que hacían referencia a las actividades realizadas durante las vacaciones. La mayoría de los textos relataban algunas de las actividades que los niños realizaron en sus comunidades, como son: trabajar en la milpa, cuidar los animales, traer leña, las niñas ayudar a sus madres en la cocina. En las encuestas que realicé una gran mayoría percibía la vida de la comunidad como pesada por las labores en que tienen que colaborar y a las cuales se han desacostumbrado con la vida en el albergue.



Dibujo realizado por un niño del grado 5. 2005

En los talleres que se realizaron se incluyó uno de literatura indígena. Se trabajó con el sexto grado y se propuso uno de los libros de cuentos de tradición tsotsil: “El indio y el mestizo”. A los niños les gustó mucho oír acerca de la comunidad de Oxchuc y del origen de su nombre. En la clase había niños de este pueblo que no conocían el cuento, ni el origen del nombre de su pueblo. La lectura del cuento se realizó en tsotsil y español, se lanzaron preguntas en tsotsil a los niños para saber si comprendían el cuento, naturalmente los niños respondieron en español.

En el desarrollo de la actividad se solicitó a uno de los niños tsotsil para que leyera el cuento, se mostró animado, tomó el libro y leyó. Les pregunté a los niños si comprendían lo que el niño leía en tsotsil y algunos contestaron que sí, otros que no. La lengua tsotsil presenta muchas variantes locales, por ejemplo no se habla igual en Zinacantán que en Chenalhó o Chamula. Esto a pesar de que se trata de la misma lengua tsotsil, pero presenta pequeñas variantes fonéticas y ortográficas que todavía los escritores no han unificado en los textos. El niño que leyó me dijo que le parecía difícil leer en tsotsil, pues no estaban acostumbrados a hacerlo. Los niños del albergue poseen una actitud positiva frente a la lengua de escolarización que en este caso es el español. Por el contrario, su actitud con respecto a la lengua indígena es de extrañamiento y falta de conocimiento de su lecto- escritura. En las declaraciones, estudios, metas y servicios que se ofrecen por parte del sector educativo, la SEP (Secretaría de Educación Pública) y la DGEI (Dirección General de Educación Indígena) consideran que lo que se imparte en la escuelas a las que asisten los niños indígenas de por sí es bilingüe y bicultural porque se utilizan maestros bilingües que pertenecen al grupo étnico del lugar o a otro y también por el uso de cartillas en lengua materna. Estas declaraciones desconocen el hecho que no se toma en cuenta el criterio lingüístico en la asignación de puestos (de hecho, hay maestros tseltales en comunidades choles, tsotsiles en comunidades tojolabales etc.) y que los materiales pedagógicos o cartillas son sencillamente traducciones de materiales ya existentes en castellano y no elaboraciones destinadas específicamente al contexto indígena.

Problemas análogos se presentan cuando se consideran los materiales escritos en idiomas indígenas, no específicamente escolares, que se encuentran a disposición de los jóvenes de edad más avanzada (de 12 años en adelante). En el caso de la poesía indígena chiapaneca el proceso es similar al de los materiales didácticos: muchos de los poetas indígenas primero escriben en español para después traducirse a su lengua materna. En este sentido no se trataría de auténtica poesía indígena, sino de una traducción del conjunto de sus pensamientos en español y dificulta mucho las respectivas lenguas indígenas. El resultado es un estilo demasiado literario y alejado del empleo oral de los idiomas indígenas que vuelve muy difícil la comprensión de sus textos para la gran mayoría de los niños del albergue. Muchos de estos poetas que trabajan en instituciones indígenas no

admiten de manera abierta que no conocen bien su lengua materna, pues algunos están demasiado preocupados por vender la imagen del “*indio auténtico*” para enfrentarse a los problemas que tienen de pérdida de su idioma. Este proceso de pérdida de la lengua se debe en parte a que toda su formación escolar se lleva a cabo en español desde la primaria hasta la universidad. Incluso muchos de ellos sólo llegan a apreciar su lengua indígena en el periodo de la universidad, cuando se enteran de que las instituciones que trabajan con población indígena les exigen el uso de las lenguas tradicionales. El contexto institucional exige más el uso del español que el de sus lenguas indígenas. La lengua indígena se reserva para el uso no institucional y la comunicación con la familia. En las diversas entrevistas que tuve con los niños, muchos ya tienen claro que no regresarán a sus comunidades, y se refieren en términos bastante despectivos a elementos culturales como el vestido, la comida, la forma de vida en el campo.

En el albergue casi todos los niños tienen la percepción que consiguiendo su grado de primaria por lo menos se garantizarán algún empleo en San Cristóbal de las Casas para no regresar a sus comunidades. Algunos niños afirmaban que tenían pocas probabilidades de sobrevivir en sus comunidades, puesto que no es fácil conseguir un trabajo y la única posibilidad para ellos es dedicarse a la milpa como sus padres, cosa que ellos no quieren. Muchos de ellos ya se han desacostumbrado después de tantos años en el albergue al trabajo manual y tampoco han adquirido la formación necesaria de sus padres que pudiera permitirles retomar su trabajo agrícola al salir del albergue (tiempos de siembra, conocimientos de las características del terreno, conocimiento de las semillas etc.). En este punto cabe destacar que el albergue no les ofrece a los niños ninguna clase o formación en actividades que tengan que ver con el trabajo del campo, como tampoco actividades de desarrollo físico. Este aspecto es relevante en la medida que en su formación indígena tradicional tienen que desempeñar diversas labores de tipo práctico (cargar leña, caminar largas distancias para ir a la milpa, traer el agua, cuidar y pastorear animales etc.) que requieren cierta preparación y ejercicio, condición que van perdiendo por completo en el albergue, donde adquieren hábitos sedentarios acostumbrándose a un gran número de horas de inmovilidad frente al televisor.

Los maestros ven con desconfianza la práctica de jugar al fútbol en las horas libres, temiendo que los niños se accidenten, y no vacilan en pinchar los balones, volviéndolos inservibles, cuando se presenta alguna irregularidad en el juego. Hay que destacar que los balones así dañados eran propiedad de los niños, asignados como premio por la participación destacada en talleres literarios y artísticos. Nunca observé en el albergue la presencia de material para baloncesto, siendo este deporte el más popular en Chiapas (mucho más que el fútbol), y tampoco para otros deportes.

Algunos de los padres de familia que tuve la oportunidad de entrevistar comentaban que el establecimiento de los albergues estatales es de gran beneficio para ellos y las comunidades indígenas, ya que de lo contrario no podrían enviar a estudiar a sus hijos. La mayoría de padres son gente de bajos recursos (muchos de ellos monolingües) que vive en zonas retiradas de San Cristóbal de Las Casas, y que en su mayoría se dedican a la agricultura de autoconsumo. Algunos padres me explicaron que casi no visitan a sus hijos porque no tienen dinero para desplazarse desde las comunidades. Usualmente, son las madres las que visitan a los niños para traerles algunos materiales escolares y de aseo personal para todo el año. Los niños cada vez más van rompiendo el contacto socio-cultural con sus comunidades de origen.



Graduación alumna de Sexto. 2007

La des-estructuración familiar y comunitaria salta a la vista. Estando en el albergue están prácticamente desconectados del contexto social de sus comunidades: ellos no pueden salir del albergue y sus padres casi no los llevan a las comunidades. De esto deriva un poco la indiferencia que encontré en algunos niños frente a sus orígenes indígenas pues, al crecer prácticamente solos y aislados de sus comunidades no se crea un vínculo fuerte ni con sus padres, ni con sus aldeas de procedencia y menos con sus tradiciones culturales. Por el contrario afirmaban que cuando regresaban a sus comunidades ya no les gustaba estar allí, porque cuando se encontraban en el albergue podían jugar, ver televisión y no tenían que trabajar. La imagen que tienen los niños indígenas de sus comunidades no es muy positiva: algunos consideraban que sus pueblos son muy sucios y atrasados, señalando por ejemplo que en muchas comunidades no existen los servicios sanitarios sino las letrinas. La estancia en el albergue afecta la organización social y cultural de las comunidades indígenas, puesto que un gran número de estos niños no regresarán a sus comunidades, quedando sólo la gente mayor en el campo. “El principio básico que implica la permanencia prolongada de los niños lejos de sus familias y su comunidad afecta el núcleo fundamental de reproducción de su cultura, constituido por la relación lengua-pensamiento al impedir la participación de los niños en la cotidianidad. La ruptura de esa cotidianidad en términos de carencia afectiva y desvinculación del contexto concreto de participación en el trabajo y otras formas de organización social no se subsana fácilmente. Así el hecho de que los niños regresen a sus casas los fines de semana no evita el desarraigo. Las actitudes que se incorporan en los padres como en los niños a partir de la separación suelen provocar conflictos que se manifiestan, entre otras formas, como sobreprotección o exigencia por parte de los padres y desobediencia y agresividad por parte de los niños” (Lara 2002:153).

Frecuentemente constaté a lo largo de los talleres que los niños tenían cierto recelo a revelar sus elementos culturales de procedencia, por ejemplo al leer un cuento tsotsil acerca de un curandero sólo después de muchas vacilaciones reconocieron que en sus comunidades había médicos tradicionales y ceremonias de curación. Al encontrar en otro cuento una referencia a un personaje que tenía “nagual”, muchos niños afirmaron que esta propiedad era mala y que el señor era un brujo, nadie reivindicó los poderes del personaje como un valor cultural

positivo. En algunas de las entrevistas que realicé a los niños pregunté si se consideraban indígenas, y muchos coincidieron en la respuesta: “no porque los indígenas murieron en 1492” o “indígena es alguien que no sabe hablar español”. Esta clase de afirmaciones dan cuenta de la influencia de los discursos educativos oficiales, en donde la imagen que se maneja del indígena es muy lejana, y usualmente está enmarcada en un célebre pasado histórico. Frente al concepto abstracto de “indígena” algunos niños hablantes del tsotsil reconocen que no saben definirlo, mientras otros, que no se comunican en idioma indígena, lo identifican con la noción privativa de alguien que no habla bien español; los más destacados desarrollan un discurso indigenista que parece orientado a complacer personas externas al albergue que fueron a dictar talleres. Largamente compartido, sin embargo, es el entusiasmo para las ruinas mayas de Palenque y Toniná, que los niños del sexto grado fueron a visitar en 2007. La propuesta de un taller de lectura y dibujo del *Popol Vuh* permitió constatar un alto grado de identificación de los niños con los personajes míticos de este texto clásico.



Dibujo realizado por alumno del grado 5. 2007

Al igual la presentación del mundo tradicional de la Selva Lacandona a través de las palabras del líder espiritual lacandón *Chankin Viejo* en un documental de producción norteamericana despertó entusiasmo, sobre todo por la presencia de animales no completamente extraños al contexto rural de algunos niños, que viven en la zona cultivada al margen de la antigua área selvática. Resultó imposible desarrollar a partir de esta identificación espontánea un discurso de tipo ecológico acerca de la explotación de la Selva, ya que los niños tienden a rechazar cualquier puesta en relación de los contenidos literarios o visuales con su propio contexto comunitario. Sus conocimientos geográficos resultan muy limitados: a pesar de la gran admiración por todo lo norteamericano debida al fenómeno migratorio y a la producción cinematográfica de corte comercial, falta por ejemplo cualquier conocimiento de los distintos ambientes naturales de Estados Unidos.

Los jóvenes al establecerse en la ciudad para trabajar o estudiar van perdiendo la costumbre del cultivo de la tierra, y cabe recordar que la producción del maíz no sólo es la base de la sustentación alimenticia sino que desempeña un papel muy importante en el sistema de cargos. Éste un importante elemento socio-cultural que concede el prestigio en las culturas indígenas. Esta cosmovisión que se ha mantenido por muchos siglos la tienen presente los padres indígenas y por ello muchos no quieren que sus hijos vayan a la escuela ya que esto significa que sus hijos tendrán que irse a la ciudad y después irán perdiendo sus costumbres culturales. “Para los tsotsiles y los tseltales, la educación es un proceso largo que empieza al nacer el niño y dura hasta llegar a la cúspide de la vida. Se considera como una adquisición lenta pero constante, paulatina del alma (*ch’ulel*). Esos pueblos estiman que la formación de una personalidad es la edificación constante y diligente de lo que culturalmente se considera como el hombre y la mujer ideales; expresiones como hazte hombre, hazte mujer son el mejor consejo que se da a los jóvenes” (Arias, 1975: 29)

El promedio de indígenas que pueden estudiar en el Estado de Chiapas es mínimo, ya que la mayoría de padres no tienen cómo pagar los estudios a sus hijos. Las becas que ofrece el gobierno para la población indígena son exiguas. Se suma a esto la discriminación social y cultural que padecen los indígenas en las ciudades. En la ciudad de San Cristóbal de Las Casas se puede observar que las

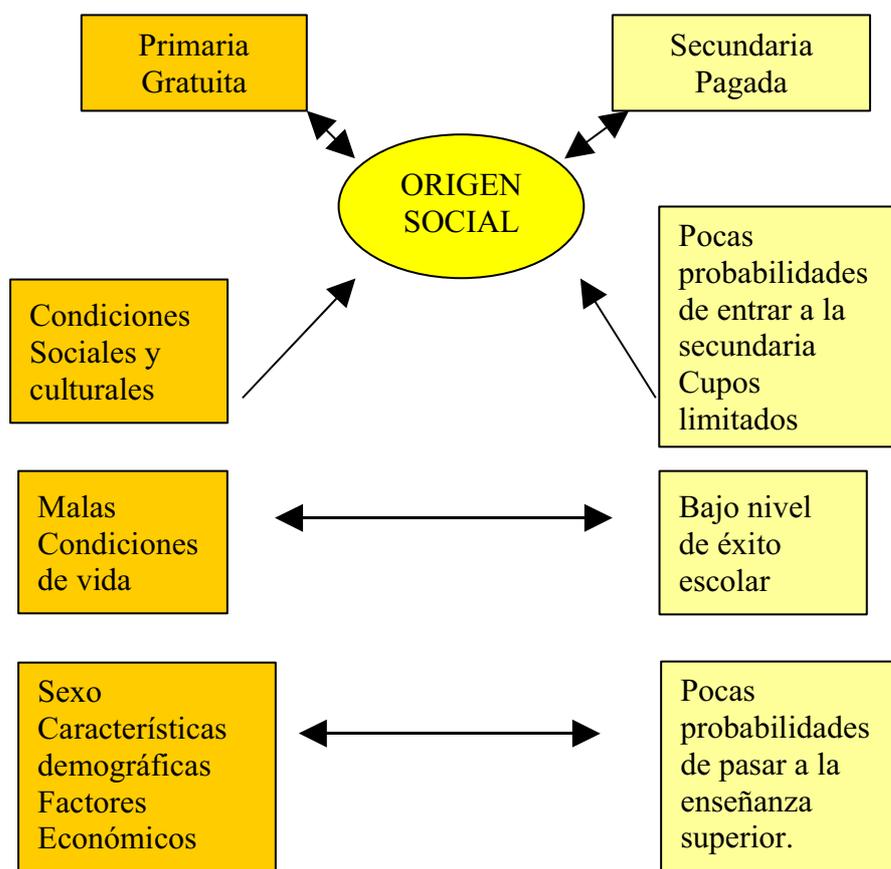
probabilidades escolares y el éxito escolar están en relación directa con la representación de las diferentes clases sociales, ya que las condiciones de enseñanza resultan muy distintas para ricos y pobres. No cabe duda que existe una relación directa de ventajas y desventajas determinadas por el origen social. En padres, alumnos, maestros se siente una profunda resignación a la hora de hablar de cambios sociales o posibles progresos en la educación indígena. Para los indígenas la limitante de no saber el idioma español, de no tener formación académica y ser pobres hace que en conjunto sea difícil progresar en un medio social dominado económicamente por los mestizos.



Jardín infantil San Cristóbal de Las Casas 2007

Para algunos científicos sociales la educación no sólo reproduce la desigualdad social, sino que también legitima el privilegio. El bajo nivel escolar, afirmaban ciertos profesores, se debe al origen social de los indígenas. Esta afirmación es discriminatoria, puesto que, si el nivel del maestro es mediocre, no puede pedir más de lo que da. Por ejemplo algunas maestras del albergue se limitaban a darle a copiar textos a los niños sin ninguna previa explicación de conceptos que eran nuevos para ellos y que inclusive los maestros por su mala formación académica desconocían. “En la zona de los Altos, la selección, capacitación y supervisión del personal docente bilingüe ha dejado mucho que desear. En primer lugar, la selección de candidatos a promotores y maestros con frecuencia no se ha hecho estrictamente con base en los requisitos que exigía la DGEI sino más bien en la venta de plazas por parte de ciertos líderes “ilustrados” que controlan los servicios

educativos en la región. O también se han hecho con base en favores y concesiones entre amigos y parientes del reducido círculo dirigente a cambio de lealtades al mismo. Así ha habido casos de directores de escuelas o profesores presidentes municipales que apenas sabían leer y escribir” (Ruz y Viqueira, 1995: 288)



El gobierno mexicano ha venido ofreciendo otro tipo de ayudas económicas para que los niños tengan acceso a la educación: entre ellos se destaca el programa *OPORTUNIDADES*. Con respecto a este programa me comentaban las mujeres que no les beneficiaba igualmente a los niños, puesto que los padres recibían una cuota de dinero mensual para que ellos mismos pagaran la educación a sus hijos y en muchos casos se emborrachaban con este dinero, dejando sin posibilidad de estudio a sus hijos. Las instituciones que trabajan con población indígena no han tenido ningún tipo de presencia en el internado Xicotencatl. Ni los alumnos ni los maestros del albergue conocían los libros publicados por el CELALI (institución que lleva 10 años funcionando) en las lenguas indígenas, ni las obras de teatro indígena producidas por SNA JTSIBAJOM (institución que lleva 20 años

funcionando), ni el CIDECI (institución que lleva 20 años funcionando) con sus programas de albergues multiculturales indígenas etc. Se observó a través del trabajo de campo que la reafirmación de la identidad indígena está relacionada con una serie de elementos creados o inventados enfocados más hacia los extranjeros que hacia los jóvenes y niños indígenas. Éstos últimos perciben instintivamente que el discurso “indianista” y de reivindicación indígena permanece ajeno a su contexto de vida y tienden a rechazar, por ejemplo, los textos de los poetas indígenas con motivaciones en apariencia fútiles (como por ejemplo que no emplean la variante tsotsil propia de su comunidad), detrás de las cuales se reconoce la falta de interés para su contenido. Una actitud relativamente más favorable se percibió en algunos niños fuertemente arraigados en su contexto cultural de procedencia frente a textos descriptivos de fiestas y ceremonias. En el caso del CELALI (Centro de Lenguas, Artes y Literatura Indígena) se observa que la institución está centrada en la producción de una serie de materiales escritos en lenguas indígenas para adultos y en materiales de aprendizaje de las lenguas indígenas para los extranjeros y mestizos interesados en trabajar con los pueblos indígenas (médicos, abogados, profesores etc.), descuidando la población indígena de las comunidades y más aún de los barrios marginales urbanos. Al respecto el escritor tsotsil Nicolás Huet afirmaba que: “No creo // estoy mintiendo si estos textos, todo lo que producimos se está leyendo en la escuela. Se nos ha dificultado la promoción, sensibilizar a los maestros que estamos produciendo textos que pueden utilizar al interior de la escuela, apenas estamos abriendo las puertas institucionales en diferentes niveles que los textos entren y se utilicen con los alumnos. Hasta ahora los niveles de textos que producimos los escritores indígenas en distintas instituciones yo creo que la demanda es todavía más de los compañeros extranjeros que no son de la lengua indígena, menos de la lengua indígena”.

La secretaria del albergue que lleva más de cinco años en la institución me comentaba que en una ocasión vinieron de una institución con la promesa de traer computadores al albergue e hicieron que las maestras se pusieran el traje típico y se tomaran unas fotos frente a una computadora y, como era de esperarse, nunca llegó nada. Dos pintores indígenas ofrecieron en 2007 talleres a título individual, no como representantes del CELALI o de la asociación de artistas mayas

Bombayel Mayaetik (“Pintura de mayas”). La obra de los pintores indios contemporáneos despertó cierto entusiasmo, sin que se percibiera una actitud básicamente distinta respecto a la manifestada frente a imágenes impactantes de otra procedencia.

En la segunda parte del trabajo en el año 2007 la desconfianza del primer año había sido dejada atrás. La intención de este nuevo acercamiento era ya no sólo limitarme a la observación sino poner en práctica una propuesta de cartilla trilingüe, pues al contar con alumnos tsotsiles, tseltales y choles no podía descuidar ninguna de estas lenguas. Un objetivo importante de mi trabajo en esta última fase era no limitarme a describir el fracaso de la educación indígena que había percibido en mis primeras observaciones, sino ir más allá intentando formular una propuesta de material pedagógico. El principio inspirador del proyecto fue el estimular la reflexión de los niños acerca del valor del aprendizaje de sus lenguas maternas. Para mis 305 alumnos fue importante saber que existían libros, películas, obras de teatro en sus lenguas indígenas.

A través de los talleres se intentó modificar la actitud pasiva de los niños frente a la expresión audiovisual convencional ofreciéndoles un ciclo de películas relacionadas con las culturas indígenas de Chiapas y, en general, con las manifestaciones de diversidad cultural a nivel mundial. Se aplicó una metodología interactiva: los niños tenían que dibujar las escenas que los habían especialmente impactado o, en alternativa, resumir el contenido de las películas. En algunos casos esta metodología encontró una respuesta muy positiva por parte de los niños, por ejemplo cuando se proyectó la película *El protector de sueños*, un compendio de la mitología de los indios norteamericanos de notable impacto visual, que despertó entusiasmo a pesar de ser hablada en inglés. Los dibujos realizados reflejan la sensibilidad visual de los niños; en cambio pude constatar una total falta de comprensión de estructuras narrativas relativamente sencillas, debida a la incapacidad de entender un nivel de español hablado ligeramente superior a la variante regional. Ya hemos comentado la insuficiencia de los documentales y argumentales en idioma indígena. Frente a películas sociales y políticas se observó la incapacidad de contextualizar las escenas de violencia, que los jóvenes están acostumbrados a disfrutar por su carácter espectacular. Ninguno

de los niños que asistieron a la proyección de *Camino a Guantánamo* se dio cuenta de que la película de Michael Winterbottom tenía que ver con la actuación de las fuerzas armadas de Estados Unidos. La proyección del documental mexicano *Emiliano Zapata* permitió constatar una genérica información escolástica acerca de la revolución mexicana y cierta desconfianza hacia los neozapatistas como elemento del entorno cotidiano de los niños en sus comunidades de procedencia, a pesar de que afloraran unas posiciones izquierdistas acerca de la tenencia de la tierra en algunos niños más informados.

En la realización de los diversos talleres de lecto-escritura se intentó aplicar un método multilingüe (tsotsil, tseltal, chol, español). La mayoría maneja muy bien la oralidad de su lengua materna, pero la escritura nunca les ha sido enseñada. En el taller de lecto-escritura dictado por una poetisa de origen tsotsil, Ruperta Bautista, propuesto a todos los niños del albergue asistieron sólo 15 niños de los 140 que habitan en el albergue, pues los niños más grandes ya no quieren que se les hable en su lengua materna. En las últimas semanas del trabajo de campo los niños rechazaron la presencia de Ruperta Bautista negándose a participar en su taller de lecto-escritura tsotsil. Los niños que están entre los 15-18 años evidencian un fuerte desencanto por su cultura indígena y un gran rezago en el aprendizaje del español. El estigma negativo por su cultura indígena llega al punto de avergonzarse de sus propios padres, cuando éstos llegan descalzos a las puertas del albergue a visitarles. En ciertas ocasiones yo traté de acercarme a saludar a estos padres, pero los niños no querían que sus padres hablaran conmigo. Era una situación muy tensa entre hijos y padres. Los padres han dejado al albergue toda la responsabilidad para criar a sus hijos, adquiriendo una posición subalterna ante los maestros. Afirmaba un profesor tseltal (2007) que lo único que les interesaba a los padres era saber si sus hijos habían aprendido español, estos no presentaban ninguna preocupación para los otros contenidos educativos.

En las ocasiones en que hablé con algunos padres lo más común era escuchar que no querían que sus hijos sufrieran como han sufrido ellos y por eso afirmaban que era mejor que estuvieran en el albergue estudiando. La des-estructuración familiar y comunitaria está muy avanzada: la gran brecha que se perfila entre los jóvenes y los adultos, llevará en un futuro probablemente al abandono del campo y de todo

lo que implica el aprendizaje de la tradición cultural indígena. Paradójicamente algunos niños que ya viven en la ciudad y no hablan la lengua porque sus padres (tsotsil y tseltal) no se la han enseñado, no muestran una actitud negativa hacia los elementos culturales indígenas. Se da el caso de maestras del albergue que tampoco ya han enseñando su lengua indígena a sus propios hijos.

En el 2007 noté en el albergue la presencia de nuevo personal externo, un joven tseltal que estudia en la Universidad Intercultural y que les dicta a los niños clases de guitarra y marimba, así como un joven coeto (mestizo) que viene de la escuela de lenguas mayas y les da clases de español para ayudar a nivelar los niños que van con rezago. En ocasiones me tocó obligar a los niños para que se quedaran en estas clases de español y el maestro pudiera realizar las actividades que les proponía. También se presentó una profesora de antropología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Intercultural, graduada de la UNACH, que estaba haciendo su investigación y tesis de maestría. Estos jóvenes externos que vienen sólo a cumplir algún tipo de trabajo social se permiten alguna crítica al sistema educativo, a diferencia de los maestros del albergue. Lastimosamente las críticas se quedan en el aire porque ellos no hacen ningún aporte real para mejorar el rezago educativo de los niños. En el caso de los maestros, al ser cambiados cada año, no hay un proceso educativo continuo, de ahí también el poco compromiso que asumen con los niños.



Maestro grado tercero. 2007

Los niños cada año tienen que retomar las prácticas educativas que implementan sus nuevos profesores. Por ejemplo en el año 2007 en el grado tercero tenían un maestro que no les gustaba a los niños, porque decían que llegaba borracho. Muchas niñas me preguntaban que porqué les tocaba un profesor así, que si yo no podría decirle al director que lo cambiara. Tristemente me tocó explicarles que yo sólo era una persona que iba haciendo un trabajo externo al albergue y no podía intervenir en el asunto.

En una entrevista obtenida con uno de los alumnos egresados del albergue en el año 2005, me explicó cómo había sido difícil el cambio de vida del internado a la escuela secundaria por los problemas de rezago que traía del albergue, sumado esto a que tenía que trabajar toda la mañana para conseguir el dinero para pagarse su estudio y comprarse los materiales escolares. “Cuando los niños indígenas terminan la educación primaria se encuentran con el problema de que en su comunidad no existe escuela secundaria, teniendo que viajar diario a las escuelas tele-secundarias o secundarias técnicas que en la mayoría de los casos están en las cabeceras municipales, teniendo que caminar una hora más para poder asistir a la escuela, en otras ocasiones tienen que viajar a una hora en carro para poder llegar al centro educativo, por eso el emigrar a la ciudad es la opción más frecuente, para que puedan seguir estudiando la secundaria” (Poo Hess, 2004:71).

Trabajar y estudiar no es fácil para un joven indígena, pues por lo general viven solos en la ciudad y tienen que pagar una renta, además tienen que responder por su sustento. En la mayoría de los casos trabajan como empleados domésticos, donde les proporcionan casa, comida y un sueldo muy bajo y en algunas casas solamente les dan libre un domingo cada quince días. En el nivel secundario todas las clases son impartidas en lengua castellana y son planeadas para estudiantes que hablan español, se imparten asignaturas que los estudiantes indígenas desconocen completamente y no existe una clase en donde se les enseñe a hablar español, sino por el contrario se les exige que aprendan inglés. Cierta miedo a la secundaria está relacionado también con la conciencia de estar saliendo de un mundo sofocante pero protector para enfrentarse a los problemas sociales del barrio. Los jóvenes del sexto grado del albergue tienen frecuentemente un imaginario poblado por conflictos de pandillas y se figuran ingenuamente como

actores en este contexto. Por otro lado, muchos tienen conocimiento de la existencia de un mercado ilegal de las drogas y buscan orientación ética acerca de estos aspectos. Hay que señalar la casi total falta de educación sexual, promoción de salud y prevención de drogadicción y alcoholismo, excluyendo un pequeño folleto acerca de la sexualidad que, según afirmación de los niños, difundieron unos jóvenes que no tuvo oportunidad de conocer.

## **6.9 Escuela Emiliano Zapata**

En el transcurso del último trabajo de campo en el año 2007 visité la comunidad zapatista de Emiliano Zapata, ubicada en el municipio autónomo San Manuel que hace parte del Caracol de La Garrucha. Esta comunidad pertenece a la zona Selva Tseltal, caracterizada por valles de clima caliente ( Las Cañadas), abundancia de ríos e importante actividad ganadera. Hasta 1994 la mayoría de los indígenas de la región, de habla tseltal, trabajaban en las fincas como peones en condiciones que variaban desde cierta amabilidad paternalista (un señor me contó que en su juventud los dueños de la hacienda, pertenecientes a la familia Vega, daban media hora de clase en español a los trabajadores después del trabajo) hasta un autoritarismo opresivo (“nos chicoteaban”, es decir, “nos pegaban”). En 1994 se produjo una amplia recuperación de tierras a raíz del levantamiento zapatista. El gobierno del Estado de Chiapas indemnizó a los antiguos dueños y se quedó como propietario formal de las tierras recuperadas, que anda vendiendo a distintas organizaciones campesinas (ARIC Independiente, OPDDIC – Organización para la Defensa de los Derechos Indígenas y Campesinos - y otras), cuyos títulos de propiedad entran en conflicto con los derechos fácticos de los zapatistas que necesitan las tierras recuperadas para sobrevivir. Por lo tanto muchas de las 57 comunidades del municipio autónomo San Manuel están divididas entre zapatistas y anti-zapatistas y resultan afectadas por conflictos agrarios que degeneran en actos de violencia como destrucción de alambrados y tuberías del agua potable y a veces en amenazas y agresiones físicas. Este tipo de episodios no se ha producido en la comunidad Emiliano Zapata ya que las 47 familias del lugar (que cuenta con aproximadamente 250 habitantes) pertenecen todas a la organización zapatista. Sin embargo, al ser la cabecera del municipio autónomo y uno de los lugares

más poblados de la cañada, la comunidad de Emiliano Zapata resulta condicionada por una atmósfera de tensión. Los adultos están preocupados, pero esta preocupación no parece reflejarse en la vida cotidiana de los niños y niñas de la comunidad. Una consecuencia del conflicto en la zona es la presencia constante de voluntarios de muchas organizaciones de derechos humanos (como el Centro de Derechos Humanos “Fray Bartolomé de Las Casas” y el Centro de Análisis Política y Social CAPISE) que documentan las agresiones que han recibido los zapatistas.

Llegué a Emiliano Zapata después de haber pedido autorización a la Junta de Buen Gobierno en La Garrucha para quedarme una semana en la comunidad. La autorización fue expedida rápidamente y sin ninguna dificultad, ya que tuve la suerte de tener un contacto previo con la comunidad a través de un voluntario de CAPISE y los dos promotores de la escuela primaria se habían declarado de acuerdo con la propuesta de impartir unos talleres y distribuir unos materiales didácticos. Aproveché de la ocasión para reportar a los miembros de la JBG de La Garrucha el episodio del verano de 2005, cuando no se pudo entregar una donación de materiales escolares al municipio autónomo Francisco Gómez debido a la negligencia del chofer de la camioneta de la clínica autónoma de La Garrucha, el cual me dejó tirada en Ocosingo con los materiales comprados para la escuela. Un anciano de la JBG llamado Adán expresó su desconcierto, y me preguntó cuánto había sido el daño económico, al que contesté que el problema no era el dinero, sino no haber podido cumplir con las expectativas de los promotores de educación del municipio Francisco Gómez al prometerles algo que nunca llegó. Adán como vocero de la Junta me pidió disculpas añadiendo que ya no podían reprender al chofer pues había dejado de trabajar con ellos desde hacía un año. Para el día siguiente tomé transporte para Ocosingo desde donde sale el bus o la “redila” con destino Las Tazas, que después de una hora de carretera pavimentada y dos de terracería llega a la comunidad Emiliano Zapata. Allá fui recibida por los promotores de educación y me alojé en el campamento, donde compartía la cocina con un grupo de trabajadores procedentes de comunidades aledañas que estaban construyendo el edificio destinado a servir como clínica del municipio autónomo San Manuel.

El centro de la comunidad es una plaza rectangular que cuenta con una pequeña cancha de voleibol y una de básquetbol. Alrededor de la plaza se encuentran los edificios públicos. Por el lado de la carretera están dos tiendas comunitarias con pequeñas pinturas murales (Emiliano Zapata cabalgando), que permanecen cerradas la mayor parte del tiempo. En el lado opuesto a la carretera, donde empieza la pendiente que lleva al río, se ubica el edificio del Consejo municipal, que se elige cada tres años y está integrado por representantes de las distintas comunidades. En el lado izquierdo de la plaza se encuentran sucesivamente la cancha de cemento utilizada para proyección de películas, el campamento, usado por los visitantes extranjeros, una pequeña capilla, la cocina del campamento y la farmacia del pueblo, que ocasionalmente ofrece alojamiento a algunos visitantes y está pintada con una imagen del sub-comandante Marcos, “Delegado Zero” de la así dicha “Otra campaña” del EZLN.



Campamento Civil. 2007

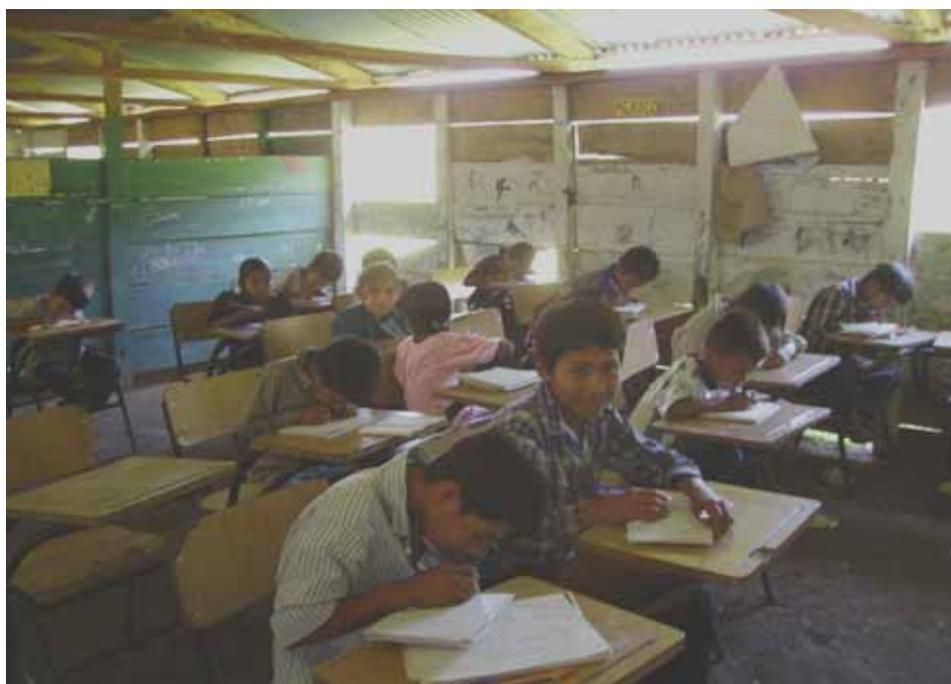
La comunidad es de religión católica (mientras que en la zona en la que se ubica –Cañadas- se van expandiendo las iglesias evangélicas). En Emiliano Zapata se encuentra un catequista que posee la Biblia y hay una pequeña casa de madera que les sirve de capilla y es el lugar de reunión para el pueblo. La lengua tseltal está muy presente en el uso cotidiano. En el pueblo también hay familias

tsotsiles procedentes de los Altos de Chiapas (San Pedro Polhó) desde donde fueron expulsadas por ser zapatistas y recibieron tierras para cultivar en el municipio de San Manuel. Rituales y saberes tradicionales parecen haber desaparecido: bajo este punto de vista la situación de la Selva Tseltal es parecida a la de la Selva Tojolabal, a la cual pertenecen Guadalupe Tepeyac y La Realidad. La medicina natural se reduce al conocimiento de una o dos especies y en la farmacia del pueblo se encuentran algunos remedios químicos, pero ningún extracto vegetal; no hay huerta de plantas medicinales. Por lo que se refiere a los modelos culturales, fue interesante observar la velación de un niño muerto al poco rato de nacer, en que participó toda la comunidad. Esta estuvo acompañada por la proyección de un video de canciones rancheras del Norte de México. Ya no existe ni en hombres ni en mujeres un traje tradicional, muchos niños y adultos usan vistosas camisas floreadas con imágenes de águilas, botas camperas y cinturones negros con ornamentos de latón, que conforman en la imaginación colectiva el paradigma del “*charro mexicano*”.

Los dos edificios escolares se encuentran en el lado derecho de la plaza. Como los otros edificios públicos, son ranchos de madera con techo de lámina, son muy sencillos (en cambio la clínica autónoma se está construyendo en cemento). La escuela tiene dos aulas, cada una con sus ventanas, y está pintada en azul; un letrero en rojo proclama en tseltal que “los niños tienen sus derechos” (*sderechoik*, una palabra tomada del español y pluralizada acorde a la morfología tseltal). Ambas aulas tienen pizarra. El suelo es en tierra. Los alumnos están repartidos en cuatro niveles: preescolar y tres niveles de primaria. Hay que señalar que la repartición en niveles varía entre comunidad y comunidad al interior del mismo municipio: por ejemplo en Las Tazas, ubicada a hora y medio de carro de Emiliano Zapata, hay seis niveles de primaria. Los alumnos de Emiliano Zapata reciben generalmente clases en aulas distintas (el primer nivel se junta con el preescolar y el segundo nivel con el tercero).

La escuela cuenta con aproximadamente 60 alumnos. Una cuantificación exacta es difícil pues la asistencia es libre, así el número de los niños que asisten a clase es variable acorde a las necesidades de los labores agrícolas. Asistieron a mi taller 5 niños de tercer nivel, 10 de segundo nivel, aproximadamente 15 de

primer nivel y 10 de preescolar. La dotación de material de las aulas es limitada, pero mejor que en otras comunidades visitadas en la zona zapatista.



Alumnos del grado segundo y tercero. 2007

En una de las aulas hay un mapa político del mundo hecho a mano: los niños se divierten identificando los países de los voluntarios extranjeros que todo el tiempo visitan la comunidad. En la otra se encuentra un dibujo del ciclo del agua, un mapa de México y otro de América. La dotación de tizas, cuadernos, lápices es suficiente, debido a que muchos visitantes extranjeros hacen donaciones. Hay unos estantes de madera donde se acumulan algunos libros y materiales didácticos en desorden. Pero la mayor parte de los libros se encuentran en la biblioteca, un pequeño edificio adyacente a la escuela que también se utiliza para clases. Este edificio es muy oscuro ya que no tiene ventanas y sólo recibe luz por la puerta.

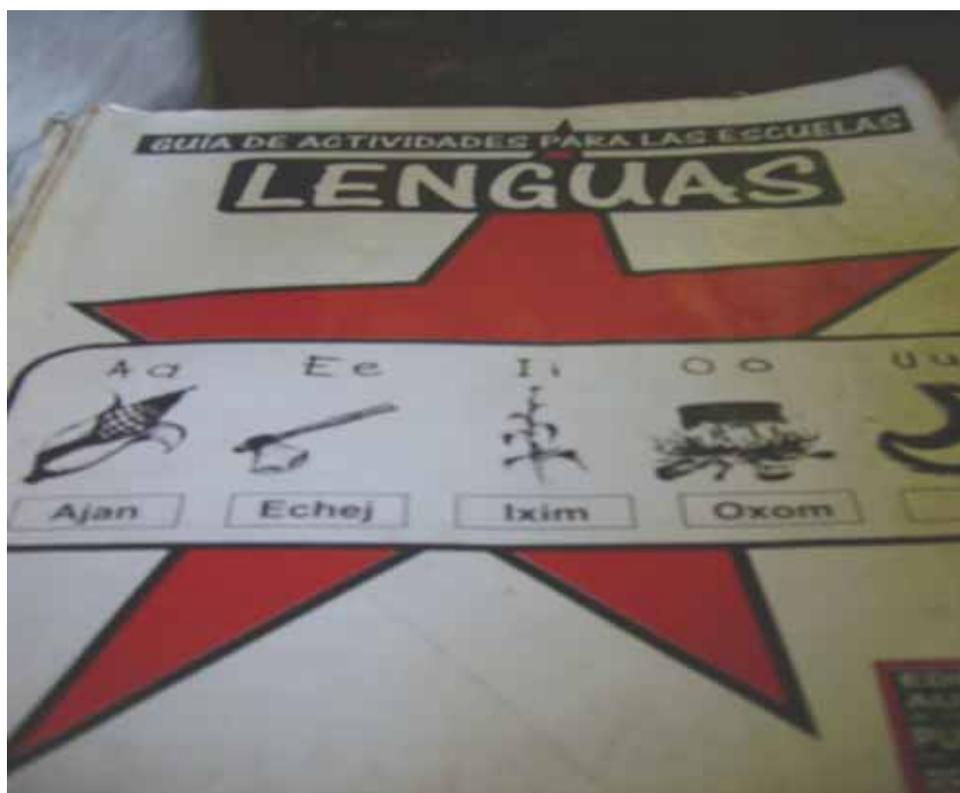
La mayor parte de los libros de la biblioteca no tienen utilidad didáctica: son textos de literatura, ciencia, historia y más que donados parecen “abandonados” por extranjeros, algunos están escritos en inglés (por ejemplo un manual de matemática vectorial). Sin embargo la biblioteca incluye unos textos escolares producidos por la SEP, entre otros *Historia e Historia de México*, una antología

de cuentos infantiles con láminas de colores y una enciclopedia de animales. Estos libros se encuentran en desorden debido a la falta de espacio, están repartidos entre los estantes y los bancos de madera que se utilizan para la clase. En cambio en el edificio principal los niños tienen sillas de madera con soporte para escribir en sus cuadernos. Durante la clase no se cierran las puertas, así que los edificios escolares no permanecen aislados del ambiente de la plaza donde continuamente se producen pequeños acontecimientos (la llegada de una camioneta, el pasar de los animales sueltos, como caballos y cerdos, el ruido de los obreros trabajando en la construcción de la clínica etc.)

La revisión del material escolar me permitió constatar la presencia de una guía redactada por un grupo de promotores zapatistas: *Guía de actividades para las escuelas – Educación Autónoma de los Pueblos en Resistencia* (no tiene fecha ni lugar de impresión). Ya me habían hablado de este material los promotores de educación del municipio autónomo Francisco Gómez, pero ellos no lo tenían, así que se trató de un descubrimiento. Sin embargo, el hecho mismo de no haber encontrado este texto en La Garrucha, ni en comunidades de la zona zapatista pertenecientes a otros Caracoles como Guadalupe Tepeyac y Oventik (para no hablar de la ciudad de San Cristóbal) confirma que su circulación ha permanecido estrictamente local. Según me comentaron los promotores, inicialmente estaba planeada la publicación de cuatro guías para cada una de las áreas del sistema educativo rebelde autónomo zapatista: Lengua, Matemática, Historia, Vida y medio ambiente. Pero por falta de recursos se editaron sólo las primeras dos. Este dato me confirmó la prioridad acordada a la lecto-escritura en español y matemática básica, un rasgo en que la escuela zapatista coincide con la escuela oficial.

La guía de “Lengua” plantea una educación bilingüe, en tseltal y en español, pero de hecho está escrita en español y renuncia a cualquier comparación con la lengua indígena. Las referencias a esta última son esporádicas y poco específicas, por ejemplo a página 11 se lee: “El promotor va escribiendo las letras en el pizarrón y al lado las escribe en tseltal. Los niños las copian en sus cuadernos en las dos lenguas”. La primera parte del libro, dedicada al aprendizaje de la escritura de las letras, expone algunos juegos didácticos e

insiste mucho en la creatividad del promotor que debe saber inventar nuevos juegos sin limitarse a aplicar las propuestas de la guía.



Guía de los promotores zapatistas. 2007

La segunda y tercera parte, mucho menos lúdicas, exponen una gramática española elemental: concordancia en número y género, sujeto y predicado, conjugación. Hay una tendencia a contextualizar arbitrariamente las frases sugeridas como ejemplo en el sentido de un “abecedario rebelde”, por ejemplo: “Nosotros los zapatistas comemos poco. Ustedes los políticos comen pura carne de res. Los gringos no comen tortilla”. La guía se concluye con una sección de poesías infantiles, una de canciones revolucionarias, un esquema de cómo levantar un acta y un anexo de cuentos populares tseltales, desde luego en español. Algunos de estos cuentos son religiosos y mezclan la narración evangélica con elementos apócrifos, como “La persecución y muerte de Dios padre”, otros relatan transformaciones en animales con moraleja tradicional (un hombre holgazán se vuelve zopilote). El relato es plano, en el estilo de una recopilación folclórica sin elementos didácticos. La guía se reduce al texto, faltan casi completamente las ilustraciones, probablemente porque hubiesen vuelto más cara la edición: sólo el *Himno zapatista* está ilustrado con dibujos

muy esquemáticos en el género de la tira cómica. En los días en que dicté talleres los promotores no utilizaron la guía para sus clases, sin embargo me mostraron las canciones revolucionarias que los niños sabían cantar y me preguntaron si conocía otras. Debido a la presencia de voluntarios italianos habían aprendido la canción *Bella ciao*, que en aquel país se enseña en la escuela primaria. Una italiana les había dictado un taller de guitarra y les había enseñado a fabricar instrumentos musicales.

En el primer día de mi estadía me informé acerca de la organización de la escuela. Los niños tienen clase desde las 8 de la mañana hasta las 2 de la tarde tres días por semana, lunes, martes y miércoles. A las 11,30 tienen un receso de 1 hora, en que van a sus casas a tomar pozol. Después del intervalo las niñas se quedan en la casa, mientras que los niños dedican 40 minutos al deporte. Como se ha señalado, en el pueblo existe una pequeña cancha con red para el voléibol, pero este juego es más de los jóvenes mientras que los niños prefieren jugar baloncesto. Después se reanuda la actividad didáctica. Los niños no se bañan después del deporte, ya que ir al río implicaría demasiado tiempo, tampoco hacen ningún tipo de ejercicios de calentamiento.

La escuela tiene dos promotores, ambos jóvenes entre los 20 y los 25 años. La función de promotor se concibe como un cargo comunitario. El promotor Roberto me contó que él no eligió ser promotor, sino que fue designado por la comunidad tomando en cuenta sus capacidades de lecto-escritura. Este mismo promotor se encarga también, en rotación con otros miembros de la comunidad, de atender en una de las tiendas comunitarias y desempeña otros servicios como turnos de guardia nocturnos. Los promotores reciben un pequeño apoyo en comida por parte de la comunidad, pero tienen que cultivar su milpa y cuidar sus animales, ya que este apoyo no les alcanza para subsistir (se trata de jóvenes casados con 2 o 3 hijos). Estos compromisos de los maestros, sumados a los que los niños vienen adquiriendo en el contexto familiar, imponen un horario escolar de tres días por semana en lugar de cinco. Un joven de la comunidad Las Tazas llamado Pedro, que vino a Emiliano Zapata para participar en el trabajo comunitario en la clínica autónoma, me relató que después de varios años había abandonado el trabajo de promotor porque la comunidad no había cumplido con

el compromiso de trabajarle la milpa. Hay muchos indicios de que la labor educativa no goza de especial consideración al interior de las comunidades autónomas. Por ejemplo una de las personas más politizadas de Emiliano Zapata, Vicente, responsable del campamento y miembro de la JBG de La Garrucha como representante del municipio San Manuel, no demostró ningún especial interés para los contenidos de mi colaboración con la escuela ni para los materiales que iba donando a la comunidad. Desde luego existe un comité de educación a nivel comunitario y otro a nivel municipal, que hacen parte de la estructura de cargos autonómicos de la zona zapatista. Pero a lo largo de mi estadía no constaté ninguna presencia de estas instituciones en la vida escolar: tal vez los padres que integran estos comités intervengan sólo en el caso de graves faltas disciplinarias de los maestros (alcoholismo etc.), cómo acontece también en algunas comunidades no zapatistas. Hay excepciones individuales, como en el caso de otro miembro de la JGB que vive en Emiliano Zapata, Fidelino, que me expresó su deseo que su hijo de trece años fuese a la secundaria autónoma de Oventik “para saber más de la lucha”: la motivación era ideológica más que propiamente cultural y Fidelino, como otros “*compas*” de la zona (“*compa*”, abreviación de “compañero”, es la forma común de designar a un integrante de la organización zapatista), agradecía al EZLN el reparto de tierras de 1994.

Los dos promotores de la comunidad fueron capacitados por el colectivo “Yaxal Achi” (del que ya me habían hablado en La Garrucha en el año 2005). Los promotores no cuentan con ninguna otra formación pedagógica ni han salido nunca de su comunidad. A ellos parece preocuparles más la socialización de los niños que las prácticas didácticas. Los promotores están muy integrados con los niños, ya que conocen muy bien a cada uno de los niños y a sus familias, en ocasiones los tratan como si fueran sus propios hijos. En una de mis primeras visitas observé manifestaciones de cariño en el transcurso de la “dinámica de presentación”, en que todos los niños y niñas hicieron un círculo para después adelantarse unos pasos y presentarse. Con un abrazo y algo de broma los promotores animaban a los niños más tímidos a hablar. Este tipo de dinámicas, a pesar de quitar mucho tiempo a las clases, son consideradas importantes pues fortalecen en los niños el espíritu de grupo. Los promotores son muy tolerantes

hacia la distracción de los niños y los dejan a veces salir del salón de clases (sobre todo a los más pequeños). A veces el promotor llama la atención jalando literalmente las orejas, a algunos niños pequeños especialmente agitados y ruidosos. Esta práctica despertó las críticas de algunos voluntarios extranjeros. Por mi parte, observé en el contexto educativo que existe un trato familiar entre maestros y alumnos y los niños no sienten miedo frente a los promotores representantes de la autoridad pedagógica; esta es una de las diferencias que encontré entre la primaria autónoma de Emiliano Zapata y algunas de las escuelas de gobierno visitadas. La interacción entre niños y promotores resulta especialmente positiva en el contexto de la actividad deportiva, que apasiona mucho a ambos. El maestro, renunciando a cualquier postura de autoridad, se quita la playera y juega con los niños como si fuera uno de ellos. Sin embargo el deporte es un contexto de socialización exclusivamente masculino (a diferencia de lo que pasa en el Caracol Morelia). En general se puede decir que niños y niñas a pesar de compartir el mismo espacio escolar, forman dos grupos netamente separados, que sólo se fusionan en raras ocasiones (como en el juego de la “bandera”, que se jugó una vez en el receso en lugar del deporte). Dos niñas de tercer nivel que tienen buen nivel de lecto-escritura “ayudan a los promotores” a dictar clases a los alumnos de pre-escolar. Sin embargo su actitud es de timidez y sumisión. Esto corresponde evidentemente a una identificación de género típica de las comunidades indígenas por lo menos en esta zona (los voluntarios extranjeros de CAPISE que han visitado el municipio autónomo San Manuel relatan que en las asambleas comunitarias a las cuales asistieron para documentar las violaciones de derechos humanos no participaba ninguna mujer). Al evitar los excesos de autoritarismo e incluso de violencia, la educación autónoma, en el caso de Emiliano Zapata, cumple efectivamente con una exigencia expresada por los indígenas zapatistas en los Caracoles de Oventik, Morelia, La Garrucha.

Entre algunas de las características que se observan en la educación impartida en Emiliano Zapata cabe destacar que no se da ninguna ruptura de la relación vertical entre maestro y alumnos para fomentar la discusión crítica a partir del planteamiento de un problema que se origina de una situación de vida comunitaria. La educación primaria es decisiva para impulsar en los niños una

actitud autónoma, pero se constata por lo contrario, que se impulsa una actitud sumisa, escasamente conciente a nivel personal. Los promotores piensan de una manera un tanto ingenua que la autonomía es sólo posible a partir de la educación secundaria: es evidente que una discusión propiamente dicha exige cierto grado de desarrollo intelectual que no está al alcance de los niños, sino de los adolescentes, pero al mismo tiempo su formación primaria debería ser pensada como fomento de actitudes interactivas por parte de los alumnos en el terreno de la creatividad y de la lúdica que les permitan desarrollarse en sus estudios secundarios. Hay que añadir que en la comunidad ni siquiera los promotores cuentan con una educación secundaria.

Precisamente el elemento interactivo que tendría que estimular la pedagogía zapatista acorde a sus formulaciones teóricas estuvo ausente de las clases a las cuales asistí, dominadas (al igual que en las escuelas oficiales) por la preocupación de hacer bien la tarea de lecto-escritura en español y en segundo lugar las cuatro operaciones básicas de matemáticas: en el preescolar el maestro lee una palabra y los alumnos repiten, en segundo y tercer nivel el maestro escribe y los alumnos copian, pero no proponen contenidos propios, no se expresan, ni siquiera dicen claramente si la clase les ha gustado o no. A pesar de que no haya casi separación física entre el espacio de la comunidad y el espacio de la enseñanza, la lecto-escritura, principal contenido de la vida escolar, sigue apareciendo a los niños una imposición externa y no una forma de expresión que tenga alguna relación con su vivencia cotidiana. Los alumnos más disciplinados se adaptan fácilmente a esta imposición, ya que los promotores se la presentan con suavidad y son personas que hacen parte de su entorno y hablan su idioma materno: no se genera por lo tanto un rechazo violento, como podría tener lugar cuando la educación indígena estaba en mano de maestros mestizos o por lo menos fuertemente influenciados por la cultura urbana. Un aspecto relevante es que ni los promotores ni los alumnos interiorizan las habilidades proporcionadas por la escuela como un elemento orgánico de su formación como adultos de la comunidad. Por el contrario, se percibe un dualismo entre la educación informal comunitaria y la educación escolar que permanece fuertemente desarticulada de su contexto social general. La educación escolar enseña básicamente a los niños a defenderse frente al mundo externo por medio de un español elemental y de

una matemática adecuada a la administración de tiendas aldeanas, pero no de cooperativas regionales que exijan una contabilidad rigurosa.

En efecto en Emiliano Zapata no existe ningún proyecto productivo relacionado con la escuela, así que los niños no adquieren en su proceso de escolarización ninguna habilidad práctica que puedan integrar con las habilidades tradicionales desarrolladas en su entorno comunitario. En otros lugares de la zona zapatista se ha planteado la cuestión de la rentabilidad productiva de la escuela en el conjunto de la vida comunitaria: en Oventik una parte de la actividad escolar está dedicada a la preparación de abonos orgánicos y otra a la enseñanza de la elaboración del textil; en el municipio autónomo “17 de noviembre”, que incluye el Caracol de Morelia, hubo una huerta escolar, aunque ahora ha dejado de funcionar. En la cabecera municipal de Emiliano Zapata, en cambio, no existe ni una carpintería, ni una tienda comunitaria de textiles, ni una huerta escolar, es decir, no se dan las condiciones para ofrecer a los niños ningún tipo de actividad que establezca un puente entre el modelo de educación formal enfocado hacia la lecto-escritura del español y las exigencias concretas de la vida comunitaria.

Los niños de tercer nivel escriben relativamente bien, si se considera el reducido número de horas de clase que reciben en comparación a las escuelas urbanas, pero escriben frases ya preparadas del tipo “Emiliano Zapata fue un luchador bravo y fuerte. Nuestra comunidad se llama Emiliano Zapata por honor y respeto para él”.

Por lo general la enseñanza consiste solo en repetir y esto genera una actitud pasiva que les impide comunicar una vivencia personal. Se observa que no van a leer y a escribir por su gusto personal, sino para cumplir con una tarea, por ejemplo levantar un acta en el estilo burocrático aunque a veces incorrecto que caracteriza la mayor parte de los documentos producidos por las Juntas de Buen Gobierno. El factor del bilingüismo pesa mucho en las deficiencias de su expresión escrita y en su escasa afición a la lectura. En la comunidad no se muestra un desprecio hacia la lengua tseltal, la ideología zapatista afirma en principio la igualdad del español y de las lenguas indígenas como parte de su

reivindicación de la “*dignidad indígena*”. Pero sería equivocado pensar que en Emiliano Zapata se esté practicando una verdadera educación bilingüe intercultural.



Promotor zapatista. Oventik 2007

Los niños de tercer nivel pueden escribir tseltal con mayor fluidez que español, pero pocas veces se les ocurre hacerlo porque no hay razones para ello. El uso de la *Guía para promotores* hace énfasis en la lecto-escritura en español y después añade el tseltal; en cambio la comunicación oral entre el maestro y los alumnos es en su mayoría en tseltal -hasta el segundo nivel- y prevalece en tseltal incluso en el tercer nivel, cuando ya no plantea problemas para la comprensión de un español básico. Por lo tanto se mantiene una dicotomía entre la dimensión escrita y la dimensión oral que no fluyen una con otra. Con frecuencia se presenta la necesidad de “explicar” en tseltal un contenido que ha sido concebido en español.

La consecuencia práctica de esta situación inicial es que el tseltal se vuelve en términos de uno de los promotores zapatistas “*parásito*” del español. Por ejemplo, al traducir el promotor la frase “Emiliano Zapata fue un luchador bravo

y fuerte” el concepto ideológico de “luchador” pasa tal cual al tseltal, así como “derechos de los pueblos” se vuelve “sderechoik te pobreetik” etc. El resultado es un idioma híbrido y artificial que se percibe muy alejado del tseltal oral. La situación básica de interacción entre las lenguas produce dificultades cuando se intenta utilizar textos escritos en lengua indígena en la praxis escolar. Los textos escritos en lengua tseltal tuve que llevarlos, pues los promotores tienen pocas ocasiones de ir a San Cristóbal de Las Casas y no tienen el dinero para comprar en las librerías de la ciudad un texto en tseltal o tsotsil que cuesta aproximadamente 10 dólares. El texto de literatura indígena que se utilizó en los talleres fue *La aurora lacandona* del escritor tseltal Josías López Gómez (Josías Kana’), que no presenta especiales dificultades conceptuales. Al pedir a los niños de tercer nivel y después al promotor que leyeran un apartado del cuento y después hicieran un resumen en tseltal me di cuenta que ellos leían mecánicamente, puesto que sabían leer, pero no entendían buena parte de las palabras. En seguida el promotor me explicó que en Oxchuc, municipio de procedencia de Josías López Gómez, “hablan un tseltal puro, mientras que nosotros mezclamos muchas palabras en castilla”. En efecto, el grupo de lingüistas y escritores indígenas del CELALI, al cual pertenece López Gómez, se preocupa mucho por enriquecer el léxico de los idiomas indígenas para adecuarlos a nuevos elementos que se han incorporado a la vivencia de los hablantes sin necesidad de recurrir a la mediación del español.

Los escritores indígenas que por lo general ya viven en San Cristóbal de Las Casas trabajan sin contacto con la realidad de los hablantes indígenas y por ello en las comunidades indígenas se presenta cierto rechazo inconsciente para los libros que ellos producen. Un tseltal literario “*bien escrito*” que a los intelectuales indígenas y aún más a los escritores mestizos que los asesoran (que son los que realmente cuentan en la poco democrática república de las letras chiapaneca) parece una gran conquista autónoma de los pueblos indios, resulta en el contexto escolar bilingüe tan difícil y artificial cómo el español escrito. Los promotores encontraron distantes de su contexto social los textos de literatura tseltal que publica el CELALI.

Los niños no tienen formas de expresión distintas a la escritura, ya que, como hemos observado, en el contexto escolar no se desarrollan actividades artesanales o agrícolas e incluso se utiliza muy poco el dibujo. Existe en la educación autónoma una escasa valoración de la expresión gráfica y plástica, lo mismo que sucede en la educación primaria mexicana oficial. Los promotores no saben cómo integrar pedagógicamente actividades lúdicas que no estén directamente encaminadas a la adquisición de conocimientos elementales bien sea de lecto-escritura, de matemática básica o de ideología (la historia de Zapata y del levantamiento de 1994). Los aportes en el sentido del juego y de la expresión creativa proceden más bien desde fuera: los promotores me comentaron que los niños habían participado en un taller de títeres con una voluntaria italiana representando la historia de la comunidad. Estas iniciativas tienen carácter ocasional y no están integradas establemente a la metodología de los promotores. Sin embargo, éstos se plantean a veces la oportunidad de contextualizar la intervención de los voluntarios extranjeros, pidiéndoles de “hablar de su propio país”. El elemento más típico se considera las fiestas. En cierta ocasión se pidió a un campamentista de Italia hablar en la escuela del calendario de las festividades en su nación, sin duda porque otro voluntario italiano en la semana anterior había hecho dibujar a los alumnos las fiestas de Emiliano Zapata: una iniciativa relacionada con el contexto de vida de los niños y que parece haber despertado interés y encontrado participación. El intento de informar acerca del clima y de los cultivos típicos de Italia fracasó parcialmente (a pesar de que se realizaran algunos dibujos) frente a la escasez de conocimientos geográficos básicos por parte de los niños, que no tienen idea de nociones elementales como “continente” y, por lo tanto, ven todo el mundo fuera de México como una unidad indiferenciada donde supuestamente se habla inglés.

En un taller de construcción de cuento, en que participó también una voluntaria neozelandesa del Centro de Derechos Humanos “Fray Bartolomé de Las Casas” que se encontraba en la comunidad, pude apreciar las dificultades expresivas de los niños. Los niños no están acostumbrados a leer cuentos en la escuela. Les pedí que narraran un cuento de los abuelos, obviamente en tseltal. La intención

era que cada uno narrara una parte del cuento en su idioma materno, para después dibujarlo y/o escribirlo en español y tseltal (esta última tarea sólo se proponía al segundo y tercer grado). Los niños afirmaron que no conocían ningún cuento, aunque el promotor afirma que ellos “sí saben”, nada más que no están acostumbrados a asociar relatos orales con la situación escolar. Por lo tanto fue necesario que el promotor introdujera la noción de “historia” (Zapata, la recuperación de tierras, pequeños sucesos de la vida de la comunidad), con lo cual los niños se orientaron pero siguieron incapaces de integrarse a la dinámica de grupo. Los niños con mayor capacidad de escritura escribieron en la pizarra o en sus cuadernos cuatro relatos breves, parcialmente ayudados por otros. Los más pequeños no pudieron dibujar la historia, ya que no saben dibujar, y prefirieron salirse de la actividad. Dos “historias” fueron pequeñas anécdotas, tal vez acontecimientos que los niños pudieron observar en la comunidad: un cazador dice a su esposa de prepararle “caliente tortilla” porque va a matar a un palomo que vuela en el monte; una gallina come maíz envenenado, sus dueños comen la gallina y se envenenan también. Los otros dos relatos fueron la historia de Zapata y el relato de la vida en las fincas anterior a la toma de tierras de 1994, que algunos niños escribieron en español en la pizarra para que después el promotor los tradujera al tseltal (esta tarea no fue realizada de manera interactiva, sino que el promotor reflexionaba largo rato acerca de la traducción de un concepto español y mientras tanto los niños se distraían). Los niños que mejor escriben son también los que mejor dibujan, así que realizaron también algunas ilustraciones, a veces copiando una fotografía en colores de Zapata de la guía de *Historia* de la SEP. El nivel de estos dibujos es muy infantil, esquemático, lo que resulta impactante comparándolo con los dibujos realizados por los alumnos del albergue indígena Xicotencatl, cuyo nivel de lecto-escritura en muchos casos no es muy superior al de los niños de Emiliano Zapata. Evidentemente el contexto urbano está cargado de estímulos visuales que faltan en el medio rural, donde los animales selváticos están rápidamente desapareciendo y ya no hacen parte de la vivencia cotidiana. La proyección de películas es una actividad de la comunidad, no de la escuela, y generalmente los niños no asisten puesto que se realiza en horas de la noche, además las películas que se escogen (cine de combate norteamericano o cine mexicano norteamericano) no son adecuadas para los niños. La iniciativa de proyectar una película no es de los

promotores, sino de la comunidad, la cual reúne dinero para comprar gasolina para activar un motor (en Emiliano Zapata no hay todavía luz eléctrica): la persona que posee el lector de DVD se encarga de organizar la proyección. La finalidad es el entretenimiento y nadie concibe la posibilidad de utilizar el cine con finalidad pedagógica. Hay algunas positivas excepciones (por ejemplo, los niños conocen algunas películas de Chaplin), pero falta continuidad y método en el empleo didáctico del medio audiovisual.

Al igual que había hecho anteriormente en el albergue Xicotencatl, dediqué parcialmente la última semana en Emiliano Zapata (quince días después de mi primera visita) a la proyección de películas destinadas específicamente a los niños de la escuela. Hubo una respuesta positiva por parte de los promotores, que se encargaron de traer los pesados equipos (televisor y motor de gasolina) desde la casa del “*compa*” donde se guardan elementos escolares. Una de las películas que se mostraron fue *La historia del camello que llora*, de contenido “étnico” y que presenta la vida de los pastores tradicionales de Mongolia. Esta película despertó mucha curiosidad y participación. Cuando apareció en la pantalla el primer pastor mongol, el promotor de educación Romualdo exclamó: “¡indígena!”. Durante la segunda película, *Chankin Viejo, el sabio de la Selva Lacandona*, niños y promotores exclamaron “¡Caribe!” al ver imágenes de vegetación selvática. Resulta claro que ellos identifican lo indígena con un escenario exótico y primitivo, lo curioso es que tienden a alejar este escenario de su propia ubicación espacial (la Selva Lacandona, donde se desarrolla la película *Chankin Viejo*, empieza a unos 50 Km. de Emiliano Zapata, mientras que el Caribe se encuentra mucho más lejos). No se da una reflexión que intente relacionar este vago concepto de lo indígena con su propia identidad (ni con el contexto ecológico, al cual alude explícitamente el sabio lacandón *Chankin Viejo* denunciando la deforestación). Por otro lado la relación entre hombre y animal constituye un tópico muy cercano para los niños y niñas de este pueblito ganadero, que miraron con mucha atención las dos películas. Una verificación tanto oral como escrita (por medio de dibujos y frases escritas en la pizarra) me permitió constatar un buen nivel de comprensión de los contenidos. Hay que resaltar que los niños identificaron muchos animales que aparecían en las

películas (por ejemplo *ik'*, el gavilán) comentando animadamente en su lengua materna.

Otras actividades que se realizaron con los niños fueron dos talleres de juegos matemáticos y un taller de lectura de la edición infantil del *Popol Vuh*. Los niños de segundo y tercer nivel supieron solucionar con algunas dificultades sumas y restas con una o dos cifras. La narración del *Popol Vuh*, a diferencia de lo que había pasado en el albergue Xicotencatl, les resultó difícil y les aburrió, en parte por su limitada comprensión del español y en parte porque no mostraron interés por dibujar las figuras del libro. Los niños de tercer nivel escucharon atentamente, pero no hicieron ningún comentario. En cambio el promotor afirmó que le había gustado el cuento.

Después de una semana de talleres en la comunidad Emiliano Zapata pude llegar a la conclusión que no existe un proyecto coordinado de educación a nivel del municipio autónomo o de zona Selva Tseltal. Entre comunidad y comunidad se dan diferencias enormes: mientras que en Emiliano Zapata hay enseñanza regular, en muchos otros lugares no existe ni siquiera un edificio escolar y los niños reciben clases debajo de un árbol lo que comentaban algunos indígenas “es muy difícil con la lluvia”. En la comunidad Rafael Moreno, ubicada a media hora de camino de Emiliano Zapata, hay un solo promotor de educación, que al parecer vive en otro pueblo y la enseñanza escolar es extremadamente irregular. Unos señores procedentes de la comunidad San Miguel, que se encontraban en Emiliano Zapata participando en la construcción de la clínica autónoma, me comentaron que su comunidad estaba sin escuela pues el único promotor se había mudado a otro pueblo y no encontraban a nadie con suficiente preparación en la lecto-escritura, aunque comentaron que había un muchacho de 13-14 años que “hubiera podido ser promotor si se encontraba quién lo capacitara”. Sin embargo, en la misma Emiliano Zapata se pierden con frecuencia días de clases pues los alumnos o los mismos promotores tienen que atender a sus milpas: pasé tres semanas en esta comunidad y pude constatar que en la segunda y tercera semana hubo solamente dos días de clases en lugar de los tres días oficiales.

Los promotores a pesar de su seriedad y compromiso personal con los niños desempeñan su oficio como un cargo comunitario y no tienen muchas oportunidades de formación. La presencia extranjera garantiza ciertas ventajas materiales, pero su utilidad pedagógica es dudosa porque sus estadías son cortas y sus iniciativas puramente individuales: además algunos voluntarios de derechos humanos se desinteresan de la escuela pues están imbuidos de la ideología de la “no intervención” en asuntos comunitarios que les inculcan en las inducciones de las Ongs humanitarias. Los promotores presentan dos actitudes opuestas e igualmente exageradas frente a los extranjeros, que lleva por un lado a negar tajantemente el acceso a la escuela (como en Oventik), por el otro a acomodarse a cualquier propuesta de taller ofrecida por los extranjeros sirviendo voluntariamente de traductores del español al tseltal, pero sin entender exactamente el alcance de la propuesta y su relación con el plan de estudios general, que es responsabilidad de ellos y del comité de educación autónoma.

El concepto zapatista de autonomía presenta ciertas debilidades al momento de dibujar una política de educación coherente en todas las comunidades. Las JBG se limitan a coordinar y “equilibrar el apoyo”: sus integrantes pueden exponer de forma estereotipada los principios de la educación autónoma, y de hecho lo hacen, pero la responsabilidad concreta de organizar la educación recae en los municipios. No existe al interior de las JBG algo así como unos encargados de educación, sino que todos se ocupan en la misma medida de todos los asuntos. Los comités de educación a nivel municipal parecen tener más autoridad que la JBG en cuestiones educativas, como reveló mi experiencia en Oventik. Cualquier pedido de apoyo (por ejemplo en materiales didácticos) no procede de las JBG, sino de los municipios a través de las JBG, que autorizan la estancia de los cooperantes y en principio tendrían que encargarse también de la distribución de los materiales aunque de hecho no sea así. La comunicación entre las JBG y los municipios no es fluida, debido en parte a las grandes distancias y las dificultades del transporte. El mismo dualismo se reproduce entre municipio y comunidad: cada comunidad es responsable sólo del apoyo a sus propios promotores según un mecanismo de compensación del tiempo perdido para los trabajos de la milpa que varía de lugar a lugar, pero no existe una planeación de cuántos promotores se necesitan para satisfacer las exigencias

de todo el municipio y qué esfuerzo económico se requiere para cubrir sus exigencias. Por lo tanto no llega a formarse un grupo especializado de promotores capaz de intercambiar experiencias a nivel municipal y menos regional; parece que la tendencia colectivista de la zona zapatista y el recuerdo negativo de los maestros de gobierno actúan en contra de una relativa “profesionalización” que por otros aspectos se vería necesaria. Para realizar una educación enfocada hacia las necesidades de la comunidad, como afirman los voceros zapatistas, sería preciso que toda la comunidad expresara claramente sus exigencias frente a unos encargados gratificados por un adecuado reconocimiento social. Se exigiría, además, que hubiese comunicación entre las comunidades para proyectos culturales y productivos de largo alcance. Al no darse estas condiciones, la escuela zapatista acaba por reproducir involuntariamente el modelo de la escuela oficial, escasamente eficaz pues sus contenidos formales permanecen aislados de la vivencia de los niños. Sin embargo, hay una diferencia esencial: al no otorgar autoridad a título individual a una persona extraña a la comunidad, la escuela zapatista evita fenómenos de autoritarismo brutal y abuso de poder que parecen muy comunes en las escuelas “de gobierno”.

## **7. Sistema Indígena Intercultural -CIDECI (Centro de Capacitación Indígena)**



CIDECI. 2007

La visita a este centro fue posible gracias a un rico empresario italiano que visitaba esporádicamente Chiapas para dar su apoyo a las instituciones zapatistas. Este señor al saber de mi interés por los espacios educativos relacionados con los indígenas decidió invitarme para presentarme en el CIDECI y para que yo pudiera preguntar si podría realizar parte de mi trabajo de campo en esta institución. Esta institución es un tanto anónima, pues no se encuentra publicidad por ninguna parte de la ciudad pese a que funciona desde hace 20 años y se presente como “Universidad descalza”. La visita en primera instancia fue con el director de la institución, el señor Raymundo Sánchez Barrada, sacerdote formado en la Universidad religiosa Santo Tomas de Bogotá, Colombia. Él nos comentaba que en sus primeros años de existencia esta institución dependía del gobierno de Chiapas pues él era empleado estatal. Cuando el gobierno decidió suspender las ayudas para su financiación vinieron duras crisis, como nos explicó Raymundo, pero sin embargo el proyecto siguió adelante. Después con el levantamiento zapatista y gracias a las donaciones internacionales este centro siguió funcionando. Según Raymundo en un año pueden atender entre 800 y 900 alumnos. El sistema de funcionamiento es abierto y no tiene un calendario fijo. La población que atienden oscila entre los 12 y los 25 años.



Carpintería CIDECI. 2007

A los jóvenes que ingresan no se les piden requisitos de educación formal. Raymundo asegura que tienen sus carreras, sus planes de estudios, su curriculum, pero éstos se han ido construyendo sobre la marcha combinando ciertas habilidades, talleres y módulos como son:

- Carpintería
- Herrería
- Construcción
- Electricidad
- Dibujo técnico
- Computación
- Agro-ecología
- Hidro-topología

La presentación que nos hizo Raymundo acerca del funcionamiento de la institución era bastante idealizada, pues aparentemente todos los servicios que se ofrecen a estos jóvenes indígenas son de manera gratuita. Pero la realidad es que están obligados a trabajar un buen número de horas por día en toda clase de labores, pues el centro tiene cría de conejos, de gallinas, de pavos, sembradío de plantas y cultivo de alimentos.



Conejeras en el CIDECI. 2007

Para ingresar en esta institución se tienen que cumplir dos requisitos: ser zapatista y católico. Es así que se realiza la pre-selección de los alumnos que pueden ingresar en este centro. De algunos jóvenes indígenas egresados del CIDECI escuché comentarios acerca de cómo han tenido la necesidad de “mentir”, afirmando ser católicos para poder tener acceso al centro. A pesar de que Raymundo insistiera desde su discurso un tanto “cargado de consignas anti-capitalistas, anti-yanquis, anti-europeas” que el CIDECI funciona de manera horizontal y que esto lo diferencia de las instituciones de gobierno, a mi modo de ver los principios son análogos, pues el autoritarismo y la jerarquía de la institución resultan obvios: a primera vista, los jóvenes indígenas son tratados como empleados (no remunerados). Raymundo Barrada, director del CIDECI, en la conferencia ofrecida al grupo de visitantes extranjeros habló de su institución como de su “*pequeña isla*”. Obviamente en donde él es el rey.



Conferencia Raymundo Barrada. CIDECI 2007

La visita de la delegación italiana tenía el objetivo de realizar un video documental acerca del CIDECI y de sus instalaciones con el fin de conseguir recursos en Europa para apoyar al movimiento zapatista. Así como esta institución son muchas de las Ong's: funcionan sin ningún criterio de ayuda específica a las

comunidades indígenas y se presentan como intermediarias entre los indígenas y los turistas americanos y europeos. Un estudiante indígena me comentaba que eran muy estrictos con los horarios y los levantaban bien temprano en la mañana para iniciar labores y que los únicos días en que comían bien era cuando tenían visitas de los extranjeros.

Raymundo considera que la formación ideológica es lo principal a la hora de educar a los niños indígenas. Se refirió de manera exagerada al orgullo que deberían sentir los alumnos indígenas de su institución al servirle al subcomandante Marcos y a los dirigentes del ELZN. Sin embargo algunos jóvenes comentaban que este proyecto de capacitación disfraza más bien la explotación de la mano de obra, pues son muchas las labores manuales que los jóvenes tienen que realizar de manera gratuita al interior de la institución.



Alumna CIDECI. 2007

## 8. Conclusiones

En el Estado de Chiapas hay dos tipos de instituciones que se hacen cargo de las necesidades educativas de las comunidades indígenas. Por un lado los “sistemas educativos institucionales” que brinda el estado mexicano se encuentran totalmente sometidos al control burocrático. Por otro lado han surgido los

“sistemas educativos rebeldes autónomos zapatistas” como consecuencia del levantamiento indígena en 1994. Pese a tener distinta procedencia estos sistemas educativos funcionan de manera muy similar. La aplicación estricta de normas que caracteriza los sistemas educativos tanto “institucionales” como “zapatistas” obliga a todos los sujetos que participan en el proceso pedagógico a desempeñar un rol fijo dentro de la organización jerárquica interna. En ambos sistemas educativos el alumno es el último eslabón de la cadena jerárquica. Como afirman Sánchez y Ruiz (2004): “El maestro es quien educa, sabe, piensa, habla, disciplina, actúa, manda y enseña. Los alumnos, en cambio, son los educandos, no saben, no piensan, no hablan, son disciplinados, no actúan, se adaptan, se acomodan a los contenidos escolares, son objetos, son sujetos pasivos” (Sánchez y Ruiz, 2004:21).

El cargo de director de una escuela o albergue es muy importante dentro de la organización jerárquica institucional, ya que todas las decisiones que se toman en nombre de la institución tienen que pasar por su aprobación. Los demás empleados de la institución no están capacitados para tomar decisiones autónomas, por lo general en el caso de los profesores se les permite poca independencia; más bien se espera de ellos que se adapten por sí mismos a las decisiones que otros han tomado en lo que respecta al contenido de su trabajo. Las escuelas autónomas zapatistas funcionan de forma similar, pues toda decisión por pequeña que sea tiene que pasar primero por los coordinadores educativos mientras que los promotores, que se encuentran un poco más abajo en el orden jerárquico, carecen de iniciativa personal. El sistema zapatista, pese a su crítica de las formas burocráticas institucionales del gobierno mexicano, ha retomado la misma forma de administración. Esta paradójica convergencia de dos sistemas supuestamente antagónicos no extraña si se toman en cuenta los rasgos característicos del contexto social en que están enmarcadas las distintas prácticas pedagógicas. La escuela, en efecto, es una síntesis de la totalidad social y por lo tanto expresa y está condicionada por la mentalidad autoritaria que prevalece actualmente en Chiapas.

Después del levantamiento zapatista muchas Ong's se establecieron en Chiapas y surgieron distintas instituciones en los ámbitos de salud y educación que tenían

como objetivo específico atender a la población indígena. También varios grupos indígenas sintieron la necesidad de organizarse de manera autónoma fundando sus propias instituciones culturales, especialmente en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas. En otros casos se fortalecieron instituciones ya existentes. Esta dinámica social impulsada por el levantamiento zapatista resultó ser un fenómeno positivo que despertó en muchos indígenas un sentimiento de orgullo y favoreció la toma de conciencia del valor de su identidad, tradición y costumbres, disminuyendo el complejo de inferioridad que había sido alimentado a lo largo de siglos por el desprecio de los *kaxlanes* o mestizos. Muchos indígenas se animaron a seguir desarrollando sus estudios y proyectos culturales que ya venían adelantando pero careciendo de adecuado reconocimiento. A pesar de estos significativos elementos de cambio en la valoración social de lo “indio”, la apropiación de la cultura indígena sigue desempeñando un papel muy limitado en la formación escolar de los niños mayas bilingües.

Durante el trabajo de campo se constató la desconfianza que inspiraba la participación de un observador externo en las prácticas pedagógicas. Las instituciones escolares tanto “oficiales” como “zapatistas” están rodeadas por una atmósfera de recelo, como si ambos sistemas constituyesen unos centros de poder pedagógico y más ampliamente social cuyas funciones hubiese que ocultar por lo menos en parte a la mirada del observador externo. En varias ocasiones la actitud del personal de algunas instituciones ante mi investigación me dejó desconcertada. Las preguntas estereotipadas que me hicieron fueron: “¿Qué les iba dar a cambio por dejarme realizar el trabajo de campo?” y “¿Qué haría con los resultados del trabajo?”. Así no sea explícito en la comunicación, los integrantes de las instituciones educativas esperan que el visitante, como extranjero e investigador, ofrezca alguna donación; algunas personas llegaron a pedirme dinero directamente por realizar una entrevista o visitar una escuela. La actitud de muchas Ongs favorece esta tendencia, ya que fortalece el estereotipo del “gringo” con poco nivel del español y escaso conocimiento de la situación social específica de los grupos indígenas. Este imaginario se presta para que colectivos de trabajadores sociales manipulen de forma corrupta las ayudas y donaciones que reciben en nombre de los indígenas.

En el transcurso del trabajo etnográfico resultó evidente la escasez de textos didácticos y materiales en lenguas indígenas tanto en las escuelas institucionales como en las escuelas autónomas zapatistas que se visitaron. Los profesores de algunas escuelas bilingües de San Cristóbal de Las Casas afirmaban que los materiales educativos en lenguas indígenas no les llegaban. Los libros que tienen son los que reciben de la SEP y están escritos en español. El empleo didáctico de los escasos materiales disponibles es muy reducido, a pesar del interés manifestado por los alumnos fuera del aula, debido a la inclinación de los maestros a modificar las actividades contempladas en los libros de texto, adaptándolas a los modelos tradicionales de enseñanza. Esta tendencia refleja la influencia de las normas y rutinas que regulan desde hace décadas la conducta de los maestros indígenas, que refrenan el impulso de los proyectos bilingües por cambiar las prácticas pedagógicas tradicionales.

En los talleres que realicé con los alumnos del albergue Xicotencatl trabajé con textos literarios en lengua indígena (tsotsil, tseltal y chol). La mayoría de los alumnos desconocían su existencia. En la mayoría de las escuelas tanto institucionales como zapatistas no había materiales para la enseñanza de las lenguas indígenas, mientras que en el albergue Xicotencatl había un solo libro en lengua tsotsil (el manual de enseñanza del tsotsil como segunda lengua *Chano bats'i k'op*) que había donado en mi primera visita pero que no se utilizaba. En San Cristóbal de Las Casas algunas instituciones indígenas como el CELALI (Centro de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas) y SNA JTSIBAJOM (Casa del Escritor) han editado libros de texto en las lenguas tsotsil, tseltal, chol, tojolabal y zoque. Por lo general los materiales que se encuentran en lengua indígena son poesía o cuentos tradicionales de diferentes comunidades. Los textos expuestos en las librerías son demasiado costosos para que un niño indígena del albergue Xicotencatl o de cualquier otra escuela pueda adquirirlos. Los libros de literatura en lenguas indígenas que se están vendiendo son destinados a indígenas alfabetizados en su lengua materna y no todos los niños indígenas tienen ese privilegio, ya que la mayoría lee su idioma materno con más dificultad que el español. Un curso de tsotsil vale 300 pesos (25 euros aproximadamente) por trimestre en el CELALI mientras que en la Casa del Árbol, que es una escuela privada de idiomas, vale 60 pesos mexicanos (5 euros) por hora. Hay talleres de

alfabetización en el idioma materno en las Casas de la Cultura de algunos municipios como San Juan Chamula, Zinacantán, Oxchuc y otros; sin embargo estas instituciones se centran más en actividades musicales y folclóricas. Estos talleres están organizados por el CELALI y SNA JTSIBAJOM son gratuitos. En la ciudad misma no se ofrece este tipo de talleres.

Los alumnos evaluados en el transcurso de la investigación en las escuelas tanto institucionales como zapatistas tienen un nivel muy bajo en lecto-escritura del español y de su lengua materna. En algunas comunidades zapatistas los padres no estaban aparentemente interesados en que sus hijos aprendieran la lengua indígena, pues preferían que perfeccionaran el español. En ocasiones los padres indígenas más jóvenes ya no enseñan la lengua indígena a sus hijos. El uso del idioma indígena se ve reducido al ámbito familiar. La educación secundaria en todo el Estado de Chiapas se imparte exclusivamente en español. En la escuela presencial y en la tele-secundaria se exige a los alumnos el aprendizaje de algún idioma extranjero, por lo general el inglés. La inmensa mayoría de los niños manifiesta un gran entusiasmo ante la perspectiva de aprender este idioma. El diverso valor que se asigna al aprendizaje de diferentes lenguas tiene que ver por lo general con los imaginarios sociales que les corresponden. La mayoría de los jóvenes indígenas ya no quiere quedarse en sus comunidades de origen porque la situación económica presiona a salir para buscar empleo. En este sentido el aprendizaje del español con fines instrumentales les garantiza poderse enfrentar mejor a los retos de la vivencia urbana volviéndose el objetivo básico y exclusivo del proceso educativo. Sin embargo con la migración a Estados Unidos también el inglés ha ido adquiriendo creciente importancia para ellos. En algunas comunidades zapatistas los niños pedían a los campamentistas extranjeros que les dieran clases de inglés (el mismo entusiasmo para este idioma se constataba en el albergue Xicotencatl).

El aprendizaje de la lengua indígena se produce por vía oral: el conocimiento lingüístico y cultural se trasmite en el contacto social que el niño tiene con sus padres y con la comunidad. Pero el énfasis que los maestros ponen en el aprendizaje del español hace que poco a poco los niños vayan desplazando su lengua indígena para hablar castellano. En el caso del albergue Xicotencatl, cómo

los niños ya no viven en sus comunidades, se produce un mayor desarraigo y un menor uso de sus lenguas indígenas. Algunas tendencias generales que se pudieron detectar en el transcurso del trabajo etnográfico son:

- Incoherencia entre los contenidos de la enseñanza escolar y los intereses, necesidades y vivencias de los niños indígenas.
- Deficiencia en la distribución y aplicación de materiales didácticos en lenguas indígenas y propuestas pedagógicas para su uso.
- Uso del español para enseñar a los niños indígenas también por parte de maestros hablantes de uno o más idiomas indígenas.
- Escaso impulso a la lecto-escritura en lenguas indígenas.

Estos rasgos de la práctica didáctica en el albergue Xicotencatl cobran todo su sentido si se considera el contexto general de la interacción social en esta institución. La información conseguida por medio de encuestas que se aplicaron tanto a los maestros como a los alumnos permite enumerar los siguientes fenómenos de carácter general:

- Desinterés de los padres por sus hijos y el albergue.
- Escasas visitas de los padres al albergue para informarse acerca de los contenidos que sus hijos están aprendiendo.
- Impulso por parte de los maestros a la participación en actividades como música y tejido.
- Los padres esperan que con el aprendizaje del español sus hijos tengan un mejor futuro lejos de sus comunidades de origen.
- Rezago educativo especialmente en las áreas de español y matemáticas.
- Falta de adaptación: algunos niños extrañan mucho a sus padres y no se acostumbran a vivir en el albergue.

La escuela institucional no ha sido capaz de resolver de manera satisfactoria la inclusión de las lenguas indígenas en sus contenidos educativos. Un modelo de educación bilingüe debería implicar enseñar no sólo el español sino también la

lengua materna de los niños, puesto que la participación e interpretación adecuada de su lengua forma parte importante de la relación que entablará con la comunidad a la que pertenece. En la escuela autónoma zapatista se han realizado algunos esfuerzos para el rescate de las lenguas indígenas, pero los resultados no han sido los esperados por falta de recursos económicos y técnicos para crear y producir materiales. Afuera de la zona controlada por el movimiento zapatista no circula ningún material pedagógico elaborado por el sistema educativo autónomo; en los mismos “Caracoles” me informaron que se habían producido ciertos materiales, pero no pude inspeccionarlos, ya que las bibliotecas estaban cerradas indefinidamente o no contenían textos en lengua indígena. Una propuesta de intervención (imprimir en cierto número de ejemplares, obviamente sin costo para los beneficiados, la cartilla trilingüe interactiva realizada con los niños del albergue Xicotencatl) fue presentada a la JBG de Morelia, pero no recibió ninguna respuesta.

La infraestructura escolar en la zona zapatista es muy deficitaria, en ocasiones los alumnos no cuentan con lo mínimo: un cuaderno o lápiz para tomar su clase. La educación zapatista sigue siendo bastante precaria, pues los promotores no son numerosos y no tienen un nivel muy alto de enseñanza. En general el EZLN se ha comprometido a garantizar a los promotores por lo menos la alimentación básica y ayudas en el trabajo de la milpa. Pero la realización efectiva de estas condiciones no depende del EZLN, sino de las autoridades de los municipios y comunidades autónomas, que muchas veces no están en condiciones de cumplirlas. Por lo tanto el cargo de promotor no resulta especialmente atractivo y el número de aquellos que lo asumen por un plazo más o menos largo sigue siendo mínimo comparado con él que sería preciso para satisfacer las necesidades educativas de las comunidades. Muchas familias se han retirado del zapatismo pues en sus comunidades no funciona la escuela autónoma, pero ellos quieren que sus hijos tengan la oportunidad de estudiar y han preferido desertar de la educación autónoma zapatista para aceptar nuevamente la institucional. Cabe destacar que el gobierno del Estado de Chiapas después del levantamiento zapatista impulsó con cierto éxito una serie de programas de carácter *asistencialista* para quitar adeptos al movimiento.

El sistema educativo oficial, a pesar de contar con mayores recursos materiales que las iniciativas zapatistas, tampoco ha solucionado los problemas estructurales. La distribución de las escuelas en el área rural es deficiente mientras tiende a centralizarse en las ciudades y sus cercanías. Algunas de las nuevas escuelas bilingües no tienen condiciones materiales adecuadas para ofrecer a los niños los estímulos necesarios para el aprendizaje. La SEP ha intentado mejorar la atención en muchas poblaciones indígenas ampliando la planta de maestros. Se ha logrado así la cobertura de los puestos, sin que esto implicara automáticamente un mejor nivel de aprendizaje. En efecto, algunos de los profesores indígenas sólo cuentan con la secundaria, pues la SEP los ha nombrado sin exigirles cursar una escuela normal. Se supone que ellos vayan formándose profesionalmente a través de la misma práctica didáctica y pedagógica. Además no se respeta el principio de repartir a los profesores hablantes nativos en escuelas donde los alumnos comparten su idioma materno.

Frente a las deficiencias reconocidas de la rutina escolar, diversas organizaciones mexicanas y más recientemente Ongs internacionales han ido formulando proyectos y propuestas para promover la educación indígena bilingüe. La mayoría de las intervenciones carecen de coordinación y proceden de forma no sistemática. Por lo tanto no se muestran capaces de aportar soluciones concretas a un problema que lleva años y me atrevería a decir por las fuentes consultadas siglos de existencia. En el caso de la población indígena en Chiapas el rezago educativo no se presenta de forma aislada sino que encaja en la situación extrema de marginación social, económica y cultural en que han permanecido los grupos indígenas en todo el territorio mexicano y que hoy en día parece más “blanqueada” por un asistencialismo superficial que realmente superada.

En la tradición mexicana ha prevalecido la utilización de la escuela como instrumento de aculturación. A la aculturación en la escuela mexicana se aplican las consideraciones de Freire, según el cual: “Condición básica para el éxito de la invasión cultural es que los invadidos se convencen de su inferioridad intrínseca (...) En la medida que los invadidos se van reconociendo como “inferiores”, irán reconociendo necesariamente la “superioridad” de los invasores. Los valores de éstos pasan a ser la pauta de los invadidos. Cuanto más se acentúa la invasión,

alienando el ser de la cultura de los invadidos, mayor es el deseo de éstos por parecerse a aquellos: andar como aquellos, vestir a su manera, hablar a su modo” (Freire, 1970:200).

Debido a la no inclusión de la cultura indígena en los sistemas educativos, las desigualdades sociales que han vivido los indígenas en las distintas etapas de la historia de la educación en México se perpetúan hasta hoy en día. “La mexicanización de los indios se justifica con el nombre de integración o unificación del país, puesto que los aculturadores dan por sentado que el atraso de México se debe a la diversidad étnica que (para el espíritu de esas personas) es sinónimo de etnicidad indígena. De allí que aculturación no signifique otra cosa que integración de los indios al resto de la nación” (Arias, 1975: 84).

La educación bilingüe debe evitar aislar a los niños de la comunidad lingüística en la que participan y otorgarles las herramientas culturales para reconocerse en su contexto social de pertenencia. Tanto la comunidad académica institucional como la escuela autónoma zapatista tienen que reflexionar acerca de las funciones propias de los sistemas educativos bilingües-biculturales, puesto que la escuela como institución social debe cumplir con la función de introducir a los niños y adultos en una experiencia cultural y lingüística distinta sin alejarlos de sus propias culturas. Pero este equilibrio entre lo indígena y lo occidental de hecho no se da. Tampoco se ha producido una renovación metodológica. Extraña constatar cómo un modelo pedagógico básicamente autoritario, como el que ha sido aplicado en México y muy especialmente en Chiapas, se haya mantenido por tanto tiempo y de forma tan generalizada a pesar de haber sido enérgicamente cuestionado repetidas veces, tanto desde el punto de vista teórico como en el marco de concretas luchas políticas y sociales. Evidentemente intereses socioeconómicos fuertemente arraigados han contribuido al estancamiento de la teoría y práctica pedagógica bilingüe-bicultural en el Estado de Chiapas. “Al Estado no le ha interesado la preservación de las culturas indígenas, la pervivencia actual de estas es más el resultado de las luchas políticas de algunas organizaciones indígenas y especialmente de la resistencia étnica que de una acción eficaz del Estado por resolver los problemas sociales que éstas enfrentan; por lo regular el

Estado trata de resolver los problemas sociales de los indígenas con políticas integracionistas” (Lara, 2002:166).

## 9. Aplicación práctica de la investigación

El proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura para niños indígenas tiene que desarrollarse en primera instancia en la lengua materna que el niño indígena conoce. Se intenta que el niño no quebrante la identificación con su propia cultura. La lengua materna como medio de comunicación y expresión de la forma de ver el mundo (cosmovisión) indígena adquiere vital importancia para la educación del niño. Es por ello que se debe impulsar la necesidad de conservar el lenguaje materno de los niños. El ingreso en la escuela es un cambio importante para la vida del niño y también para el funcionamiento de la vida social indígena, pues se sabe que los niños apoyan con labores menores pero muy importantes a la hora de conseguir lo básico para el sustento de la familia. Cuando los padres trabajan en el campo (en la cosecha y siembra), los niños (as) más grandes cuidan a sus hermanitos menores (entre 6 y 10 años) siendo una mano de obra importante también en la recolección de productos, cuidado y pastoreo de los animales.

Los aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de elaborar materiales pedagógicos para el aprendizaje de las lenguas indígenas son:

**Aspecto Cultural:** hay que tomar en cuenta los diversos aspectos de la vida cultural y social del niño indígena.

**Aspecto Pedagógico:** Es de vital importancia que el proceso de lecto-escritura se lleve a cabo en la lengua materna del niño. Se busca la identificación del niño para que emprenda su nuevo aprendizaje.

**Aspecto Lingüístico:** El contenido lingüístico de la cartilla se determinó de acuerdo a las características propias de cada lengua y al vocabulario que usualmente tiene un niño entre los 5 y 6 años de edad.

Se pretendió que los niños valoraran su medio social y cultural, puesto que es muy importante que los niños conserven sus lazos afectivos y sociales con su comunidad de origen. Es preciso que los niños desarrollen su capacidad de expresión oral en su lengua materna pero que también aprendan la escritura de la

misma, pues la escritura es un elemento significativo en la preservación del saber cultural de su grupo. No debemos pasar por alto la importancia de la oralidad en la relación social que establece el niño con su comunidad, familia y entorno. La metodología que se propuso para enseñar a leer y escribir tuvo en cuenta las características socio-culturales de los niños.

La presentación del alfabeto y las vocales en las lenguas tsotsil, tseltal y chol está basada en los acuerdos realizados por investigadores y lingüistas (véase bibliografía general) estudiosos de las lenguas mayas. La presentación del alfabeto en las lenguas tsotsil, tseltal y chol tiene por objetivo servir al maestro como una guía para la enseñanza de la lecto-escritura. Es muy importante que el maestro se familiarice con la escritura de las diversas lenguas. Los conocimientos de la cartilla son muy básicos, pero pueden servir como apoyo a los niños indígenas que llegan monolingües por primera vez a la escuela. En cada apartado de la cartilla se intentó presentar grupos de palabras en sus lenguas maternas (tsotsil, tseltal, chol) que pueden ayudar a los niños en el aprendizaje de la escritura de su lengua materna. El contenido de la cartilla está identificado por el manejo de cuatro colores: El rojo **Tsotsil**, El verde **Tseltal**, El azul **Chol**, El negro **Español**.

La palabra escrita debe ser reconocida por todos los hablantes de una lengua indígena. Una de las principales ventajas de la escritura es la preservación y difusión de las lenguas indígenas. Por lo tanto el consenso es muy importante a la hora de definir qué variante será la que se utilice por la mayoría de hablantes. De lo contrario si una comunidad minoritaria hablante escribe la misma palabra con diferentes letras y no acepta un convenio lingüístico con la evasiva de que se trata de una variante dialectal, se desperdiciarán las ventajas reales de la escritura. Las variantes dialectales son una riqueza expresiva de la lengua, pero a la hora de formalizar la escritura de las lenguas indígenas es preciso llegar a ciertos convenios con el fin de salvaguardar y preservar las lenguas nativas.

Al mismo tiempo estando consciente de la importancia del aprendizaje del español como segunda lengua (pues es el español necesario para que los jóvenes puedan conseguir trabajo en la ciudad y para ingresar en el sistema educativo

formal), quise incluir en la cartilla la debida traducción. El español es el idioma de la comunicación con el mundo *Kaxlan* o mestizo, además es usado como lengua de contacto entre los distintos grupos indígenas mayas. La cartilla apunta al fortalecimiento y aprendizaje de la escritura en las lenguas indígenas y a la iniciación del niño en el aprendizaje de la lecto-escritura en español. Es importante que las imágenes u objetos que se presentan al niño indígena formen parte de la realidad que lo rodea, así como también es necesario que gradualmente se introduzcan elementos nuevos para ampliar su relación con el contexto mayoritario. Durante el proceso de elaboración de la cartilla se intentó dar un acompañamiento de elementos visuales para ayudar al niño a que identificara con elementos de su propia cultura. El ejercicio de lecto-escritura que propone la cartilla está presentado de manera tal que el niño aprenda conjuntos de elementos en forma global: el alfabeto, el artículo, animales, alimentos, saludos etc. Así mismo se pidió a los niños que ilustraran su entorno social y parte de las ilustraciones se incluyeron en la cartilla.

Es importante destacar que el proceso de aprendizaje de los niños es paulatino y ellos irán aprendiendo nuevas palabras conforme vayan avanzando y ampliando sus conocimientos. Este proceso de aprendizaje es muy importante para el desarrollo de la confianza y creatividad de los niños, y por eso que debe ir acompañado de la escritura de enunciados, pruebas de comprensión de lecto-escritura y realización de dibujos. Durante toda la aplicación de talleres se pretendió que los niños vincularan los conocimientos adquiridos con su entorno socio-cultural familiar y escolar. Con el fin de conseguir mejores resultados en su proceso de aprendizaje. Cómo la actividad favorita de los niños es el juego se aplicó el principio "*aprender jugando*". No se tiene que olvidar que la labor del profesor trasciende el aula de clase y su labor debe intentar afectar de manera positiva la relación que tiene el niño indígena con su entorno. Si el profesor se muestra parco con el uso de la lengua materna del niño, seguramente para que este se rehúse en un futuro a expresarse en ella, distanciándose de su cultura. El nexo familia, escuela, comunidad debe ser fortalecido por la escuela, invitando a la participación colectiva de los diferentes sujetos, para que el aprendizaje del niño indígena no lleve un proceso de desarraigo.

# COYAIMA

## LA TIERRA DE LAS ARAÑAS



*Tejiendo culturas*

Nancy Ramírez Poloche

# CARTILLA DE LECTURA Y ESCRITURA

Nivel Básico

**Tsotsil**  
**Tseital**  
**Chol**



# EL ALFABETO TSOTSIL

El alfabeto tsotsil está compuesto de 26 grafías que incluyen 5 vocales glotalizadas y 5 consonantes glotalizadas.

<b>a</b>	<b>b</b>	<b>ch</b>	<b>ch'</b>	<b>e</b>	<b>i</b>	<b>j</b>	<b>k</b>
<b>k'</b>	<b>l</b>	<b>m</b>	<b>n</b>	<b>o</b>	<b>p</b>	<b>p'</b>	<b>r</b>
<b>s</b>	<b>t</b>	<b>t'</b>	<b>ts</b>	<b>ts'</b>	<b>u</b>	<b>v</b>	<b>x</b>
<b>y</b>	<b>( )</b>						

### Vocales glotalizadas:

<b>a'</b>	<b>é</b>	<b>i'</b>	<b>o'</b>	<b>u'</b>
-----------	----------	-----------	-----------	-----------

### Consonantes Glotalizadas:

<b>ch'</b>	<b>k'</b>	<b>p'</b>	<b>t'</b>	<b>ts'</b>
------------	-----------	-----------	-----------	------------

### Ejemplos;

**ajan** elote

**a'yej** información

**ekel** comercio

**te'** árbol

**ik'** negro

**yi'** arena

**om** araña

**vo'** agua

**uch** tlacuache

**mu'** cuñada





# EL ALFABETO TSELTAL



El alfabeto tselal consta de 26 grafías incluyendo 5 vocales glotalizadas (').

a	b	ch	ch'	e	i	j	k	k'	l	m	n
o	p	p'	r	s	t	t'	ts	u	w	x	y
(')											

**Vocales glotalizadas:**

a'	e'	i'	o'	u'
----	----	----	----	----

**Consonantes Glotalizadas:**

ch'	k'	p'	t'	ts'
-----	----	----	----	-----

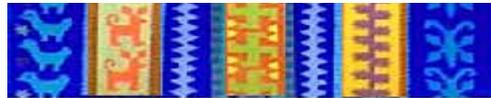
**Ejemplos;**

<b>Ch'a</b>	Amargo	<b>Ch'ak</b>	Pulga
<b>Ch'e</b>	Cueva, cima	<b>Ch'etel</b>	Despeinado
<b>Ch'iwich</b>	Mercado	<b>Ch'ix</b>	Espina
<b>Ch'okowil</b>	Anillo	<b>Ch'ojel</b>	Tirar
<b>Ch'ulelal</b>	Espiritu, Alma	<b>Ch'ujtil</b>	Estomago





# EL ALFABETO CH'OL



El alfabeto chol está formado por 22 grafías que incluyen 6 vocales glotalizadas

<b>a</b>	<b>b</b>	<b>ch</b>	<b>e</b>	<b>i</b>	<b>j</b>	<b>k</b>	<b>l</b>
<b>m</b>	<b>n</b>	<b>ñ</b>	<b>o</b>	<b>p</b>	<b>r</b>	<b>s</b>	<b>t</b>
<b>tz</b>	<b>u</b>	<b>ü</b>	<b>w</b>	<b>x</b>	<b>y</b>	<b>( )</b>	

## Consonantes Glotalizadas:

<b>ch'</b>	<b>k'</b>	<b>p'</b>	<b>t'</b>	<b>ts'</b>
------------	-----------	-----------	-----------	------------

## Vocales Glotalizadas:

<b>a'</b>	<b>e'</b>	<b>i'</b>	<b>o'</b>	<b>u'</b>	<b>ü</b>
-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	----------

Ejemplos;

**Te'** árbol

**P'o'** Vestido

**Tz'i'** Perro

**Alob** Niño

**Bu'ul** Fríjol

**Chitam** Marrano

**Ek'** Estrella

**Pom** Incienso

**Woch'** Tostada

**Ujkuts** Paloma





# Haciendo amigos



**¿K'usi abi?**

**¿Cómo te llamas?**

**Ja'jbi**

**Mi nombre es...**

**¿Bu likemot tal?**

**¿De dónde vienes?**

**Likemon tal ta**

**Vengo de...**

**¿Bu nakalot?**

**¿Dónde vives?**

**Nakalot ta**

**Vivo en...**

**¿Mi chachanvun?**

**¿Estudias?**

**Ja jech**

**Así es...**

**¿Bu chachanvun?**

**¿Dónde estudias?**

**¿K'usi yan chapas?**

**¿Qué más haces?**





# Conociendo a tus compañeros



**Binti abil**

**¿Cómo te llamas?**

**Banti nakalat**

**¿dónde vives?**

**Nakalon ta....**

**Vivo en ...**

**Jayeb' awabilal**

**¿Cuántos años tienes?**

**Tseltal bal at**

**¿Eres tseltal?**

**Tseltal on**

**Soy tseltal**

**Ay bal awix**

**¿tienes hermana?**

**Muc bal ana**

**¿Es grande tu casa?**





## Mis compañeros



**Chuki a- k'aba'**

**¿Cómo te llamas?**

**J- K'aba'**

**me llamo...**

**Baki an awotot**

**¿dónde esta tu casa?**

**Ya chumulon ti lum**

**Vivo en el pueblo**

**Machki awik'ot ti chuntöl**

**¿Con quién vives?**

**Kik' ot kyat kña'**

**Con mi madre y con mi padre**

**Am- ba aw-öskuñ'o'**

**¿Tienes hermanos?**

**Chuki pök' öl ti achol**

**¿Qué sembraste en tu milpa?**



## Pronombres personales

### tse'ital

Persona	Singular	Plural
Primera	<b>Jo'on</b> Yo	<b>Jo'otik</b> Nosotros Incluyente
		<b>Jo'ontik</b> Nosotros Excluyente
Segunda	<b>Ja'at</b> Tu	<b>A la ja'ex</b> Vosotros <b>Ja'ex</b> Ustedes
Tercera	<b>Ja</b> Él, ella	<b>Ja'ik</b> Ellos

### Ch'ol

Persona	Singular	Plural
Primera	<b>Joñon</b> Yo	<b>Joñonla</b> Nosotros Incluyente
		<b>Joñon lojon</b> Nosotros Excluyente
Segunda	<b>Jatet</b> Tu	<b>Jatetla</b> Ustedes
Tercera	<b>Jiñi</b> Él, ella	<b>Jiño'</b> Ellos, ellas <b>Jiñob</b> Ellos, ellas

### Tsotsil

Persona	Singular	Plural
Primera	<b>Vo'on</b> Yo	<b>Vo'otik</b> Nosotros Incluyente
		<b>Vo'onkotik</b> Nosotros Excluyente
Segunda	<b>Vo'ot</b> Tu	<b>Vo'oxuk</b> Ustedes
Tercera	<b>Le' (Le'e)</b> Él, ella	<b>Le'ik</b> Ellos, Ellas



## EL ARTÍCULO TSOTSIL



Los artículos en tsotsil se presentan de una manera indefinida, ya que dependiendo del contexto y de la variante dialectal se utiliza **li** o **ti**. Cuando se escribe o pronuncia el artículo con el sustantivo se agrega una -e- a la palabra, ya sea singular o plural.

### Artículo Singular

**Tseb** muchacha  
**Li tsebe** La muchacha

**Mexa** mesa  
**Li mexae** La mesa

**Vun** Libro  
**Li vune** El Libro



**Li vo'e** El agua

### Artículo plural

**Li tsebetike** Las muchachas

**Li vunetike** Los libros

**Li mutetike** Los pájaros



**Li nichemetike** Las flores



# Li tsebetike

Las Mujeres (jóvenes)



# Li Keremetike

Los Hombres (jóvenes)



# EL ARTICULO TSELTAL

En la lengua tselstal hay dos elementos que siempre se usan para acompañar al sustantivo: **“TE”** y **“JA’TE”**

<b>Artículo singular</b>	<b>Artículo Plural</b>
<b>Te</b> el, la, lo	<b>Te</b> los, las

El segundo **JA’TE** tendría la acepción de la 3 era persona del verbo “ser” que corresponde a “es”, ejemplo;

**Te alal** El niño

**Ja’te alal** Es niño



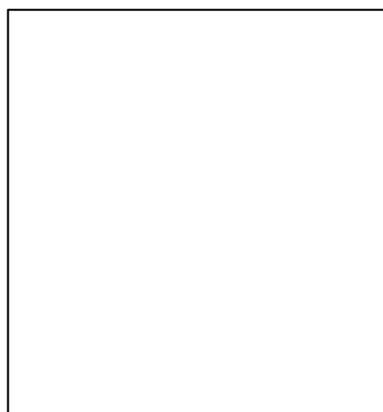
### Artículo Plural

Se identifica por el uso del sufijo **“ETIC”**

**Te antsetic** Las mujeres

**Te queremetic** Los Jóvenes

**Ja’te achixetic** Las señoritas



**Te winiquetic** Los hombres

# Ja´te tut quereletic

Los niños



# Ja´te tut achi´etic

Las niñas



# Artículo Chol

En la lengua chol encontramos la partícula “**jiñi**” que equivale al artículo “el” y “la” en español.

**Jiñi awakaty** El aguacate

**Jiñi kaxa** La caja

**Jiñi kawayu'** El caballo



**Jiñi arus** El arroz

**Jiñi ch'olubü** Los choles



# ¿K'usi ve' tital oy?

¿Qué hay de comida?



<b>Lobol</b>	Plátano	<b>Tuix</b>	Cebolla
<b>Ixim</b>	Maíz	<b>Axux</b>	Ajo
<b>On</b>	Aguacate	<b>Chichol</b>	Tomate
<b>Paxac</b>	Piña	<b>Ajan</b>	Elote
<b>Chenek</b>	Fríjol	<b>Ich</b>	Chile
<b>Tibol</b>	Carne <b>Bek'et</b>	<b>Pats'</b>	Tamal
<b>Alaxa</b>	Naranja	<b>Ts'ol</b>	Calabaza pequeña



**Vaj**

**Tortilla**



**Choy**

**Pescado**

# We´el cotiC

Nuestro Alimento



## Itaj Verduura

<b>Ch´um</b>	Calabaza	<b>Tibal</b>	Carne
<b>Ich</b>	Chile	<b>Ajan</b>	Elote
<b>Chenec</b>	Fríjol	<b>Ton mut</b>	Huevo
<b>Ichiloc</b>	Jitomate	<b>Yalel</b>	Jugo
<b>Xiin</b>	Papa	<b>Culix</b>	Repollo
<b>Baj</b>	Tortilla	<b>Waj</b>	Piña
<b>Lo´bal</b>	Plátano, guineo	<b>Caxlan ixim</b>	Trigo



**Chin** Papa



**Tibal** Carne

# **¡ bül lak ñük'**

**Nuestro alimento**



**Ja'as**

**Plátano**

**Sa'**

**Pozol**

**Wajtan**

**Elote**

**Chöy**

**Pescado**

**Tümut**

**Huevo**

**Ixim**

**Maíz**

**Ich**

**Chile**

**Wut te'**

**Fruta**

**Kököw**

**Cacao**

**Ni 'uk**

**Chayote**

**Waj**

**Tortilla**

**Bu'le waj**

**Memela de frijol**

**Limonix**

**Limón**

**Ilmunix**

**Sik'üb**

**Caña**

**Sik'u**



**Bu'ul** Fríjol



**Ñuki Koya'** Tomate Grande



# Animales



**Ts'í'**

Perro

<b>Vo</b>	mosca	<b>Ka'</b>	Caballo
<b>Xenen</b>	zancudo	<b>Mute</b>	Pájaro
<b>Xik'</b>	Gavilán o Águila	<b>Xinich</b>	Hormiga
<b>Chij</b>	Borrego	<b>Xulem</b>	Zopilote



**Xoch'**

**Lechuza**

**Pepen**

**Mariposa**

**Xpok'ok**

**Sapo**

**T'ul**

**Conejo**

**Ts'unun**

**Colibri**

**Bus**

**Cangrejo**

**Uch'**

**Piojo**

**Ch'el**

**Cotorro**

**Us**

**Mosquito**

**Om**

**Araña**

**Vivich**

**Pollito**

**Muk'ta Bolom**

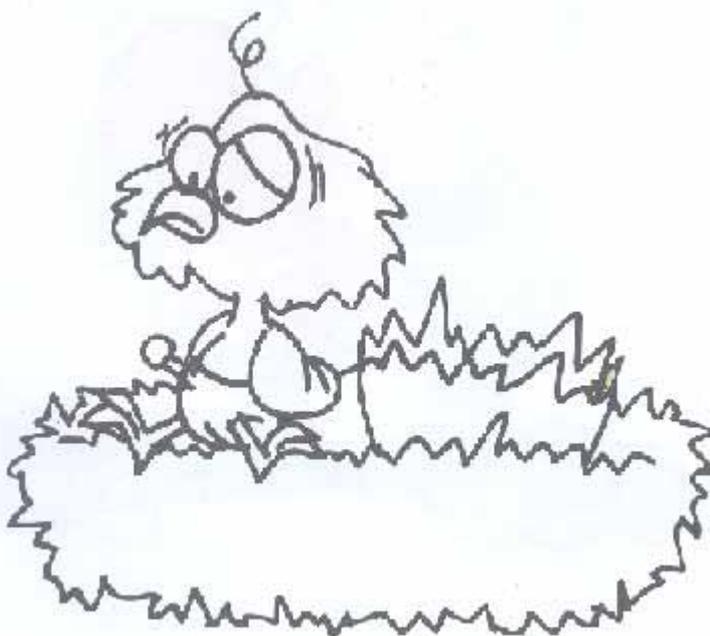
**Jaguar**

**Ok**

**Tortuga**



**VIVICH**



Pollito



# Animales



**Chambalam** Animal



**P'ol** Paloma

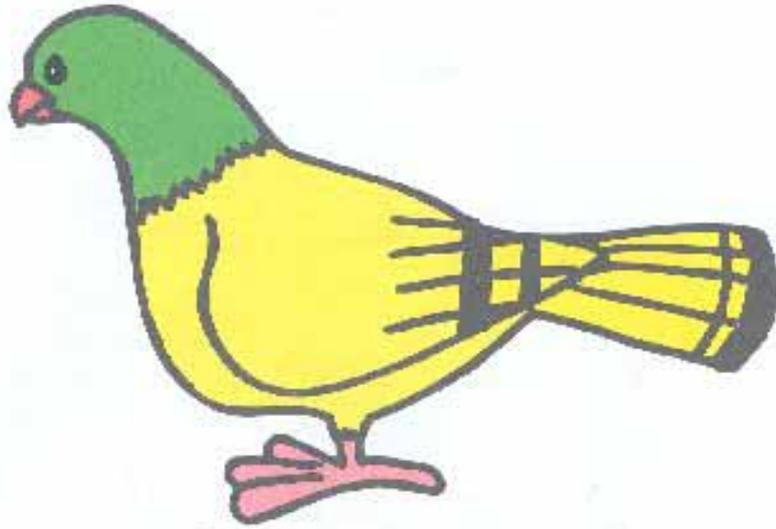
<b>Ch'ak</b>	<b>Pulga</b>	<b>Uch</b>	<b>Tlacuache</b>
<b>Ch'o</b>	<b>Rata</b>	<b>K'intun</b>	<b>Lagartija</b>
<b>Uch'</b>	<b>Piojo</b>	<b>Ja</b>	<b>Mosca</b>
<b>Chitam</b>	<b>Puerco</b>	<b>Ts'i'</b>	<b>Perro</b>



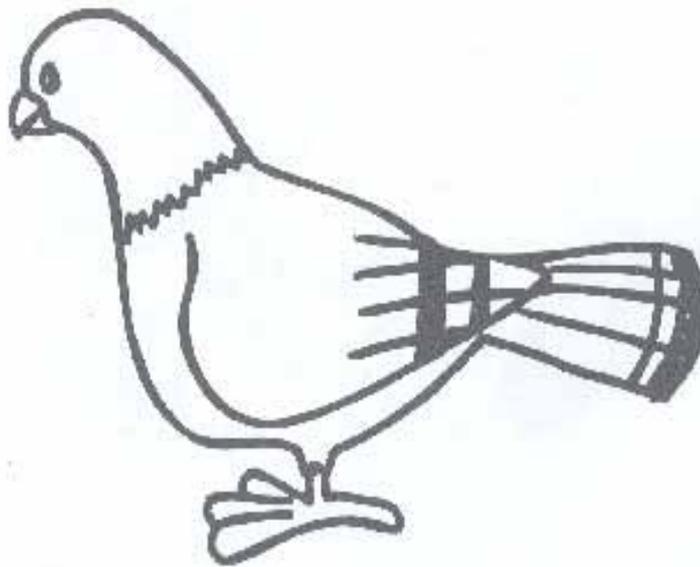
# Chan

Culebra

<b>Ts'unun</b>	Colibri	<b>Likawal</b>	Gavilan
<b>Am</b>	Araña	<b>T'ul</b>	Conejo
<b>Nep'</b>	Cangrejo	<b>Tat mut</b>	Gallo
<b>Tat wacax</b>	Toro	<b>Me'vacax</b>	Vaca
<b>Me mut</b>	Gallina	<b>Cawu</b>	Caballo
<b>Mut</b>	Pájaro	<b>Xanich'</b>	Hormiga
<b>Chitam</b>	Puerco	<b>Tuluk'</b>	Guajolote- pavo



**P'ol**



**Paloma**



# ANIMALES



**Buruí**

Burro

**Ajlum**

Golondrina

**Ujrich**

Loro

**Ñakob**

Codorniz

**Chuch**

Ardilla

**Tz 'i'**

Perro

**Chitam**

Marrano

**Ejmech**

Mapache

**Mut**

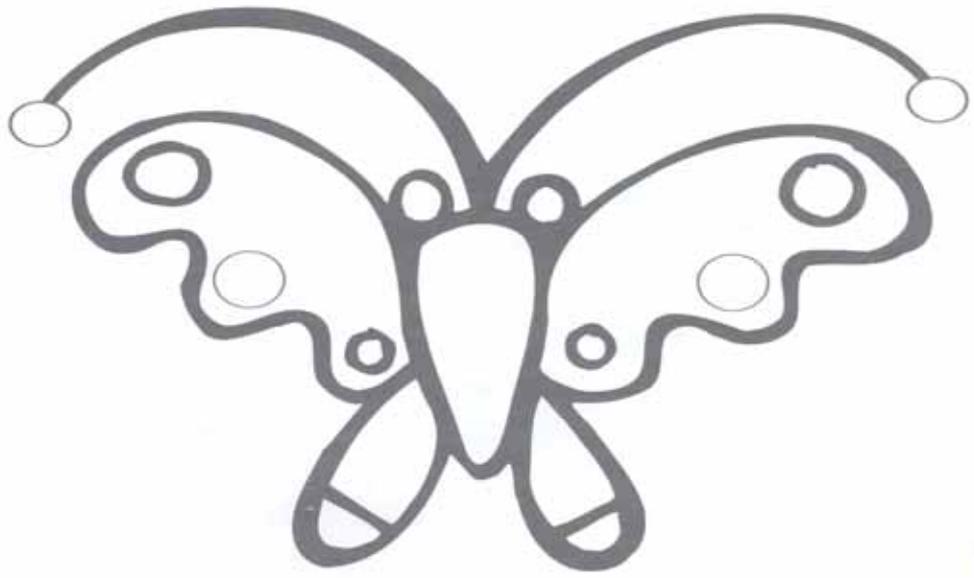
Pollo, aves



# Bajlum

Tigre

<b>Sutz</b>	Murciélago	<b>Tzuk</b>	Ratón
<b>Xux</b>	Avispa	<b>Xiye'</b>	Gavilan
<b>T'o't</b>	Caracol de monte	<b>T'ul</b>	Conejo
<b>Tat mut</b>	Gallo	<b>Ta'jol</b>	Zopilote
<b>Popok</b>	Sapo	<b>Müch</b>	<b>Ña'mut</b> Gallina
<b>Tz'uñun</b>	Colibri	<b>Ak'ach</b>	Guajolote-pavo
<b>Me'</b>	Venado	<b>Majmaj ul</b>	Mariposa pequeña
			<b>Pepeñ</b>



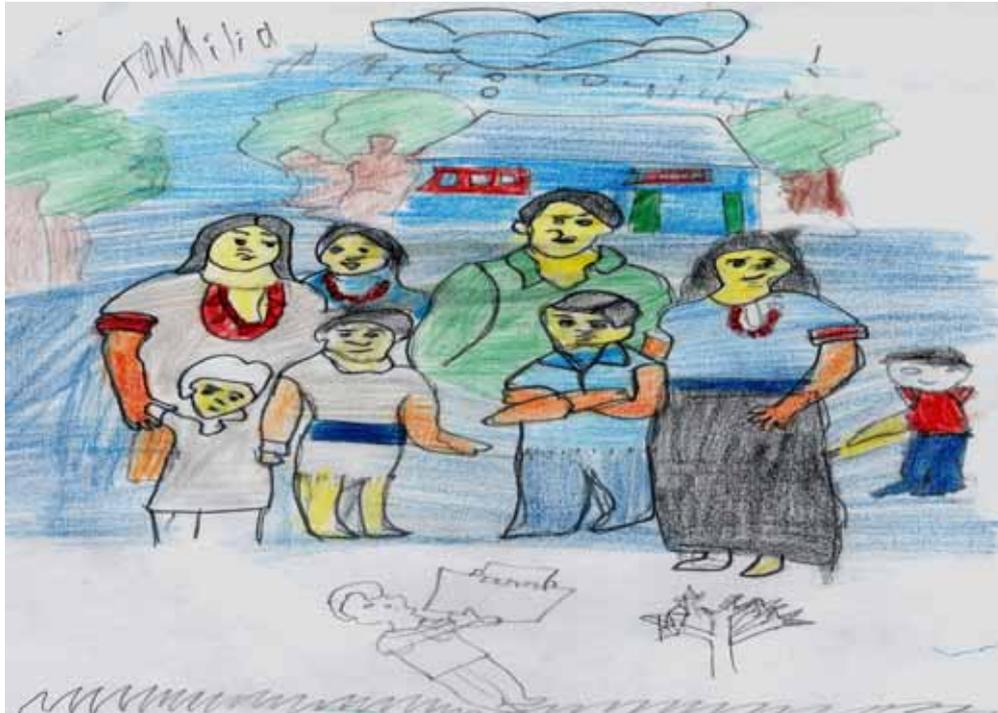
**Majmaj ul**



**Tat mut**

# La familia Tsel'tal

**Me tat tic** Padres de familia



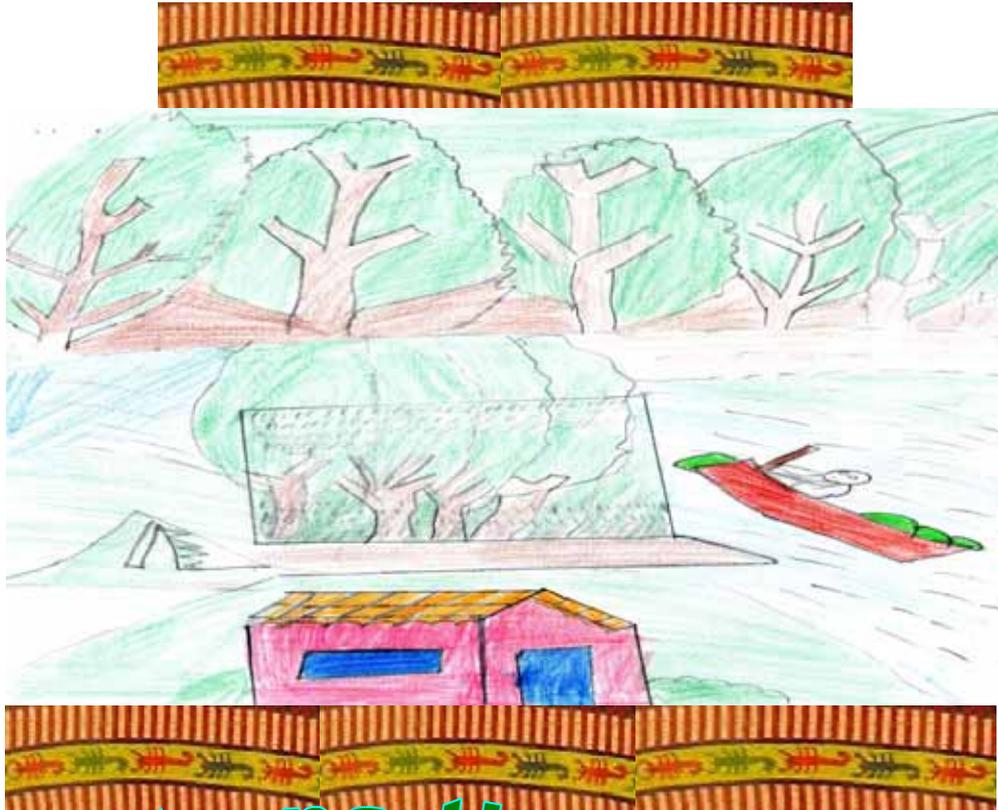
## Molol

Parientes

<b>Lol mal</b>	Abuelo	<b>Chuchu'</b>	Abuela
<b>Nan me'</b>	Mamá	<b>Tat</b>	Padre
<b>Yalib'</b>	Suegra	<b>Jawan</b>	Suegro
<b>Inam</b>	Esposa	<b>Mamalal</b>	Esposo
<b>Banquil</b>	Hermanos Mayores	<b>Me'jun</b>	Tía materna
<b>Itsin</b>	Hermanos menores	<b>Tat jun</b>	Tío paterno

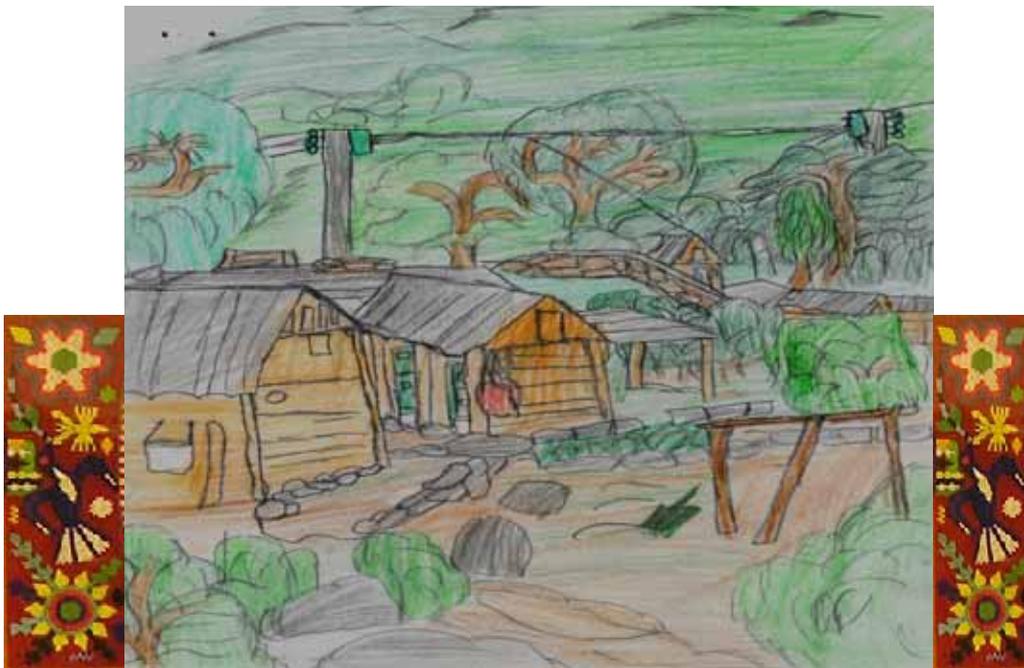
# Lum lum tic

Nuestros Pueblos

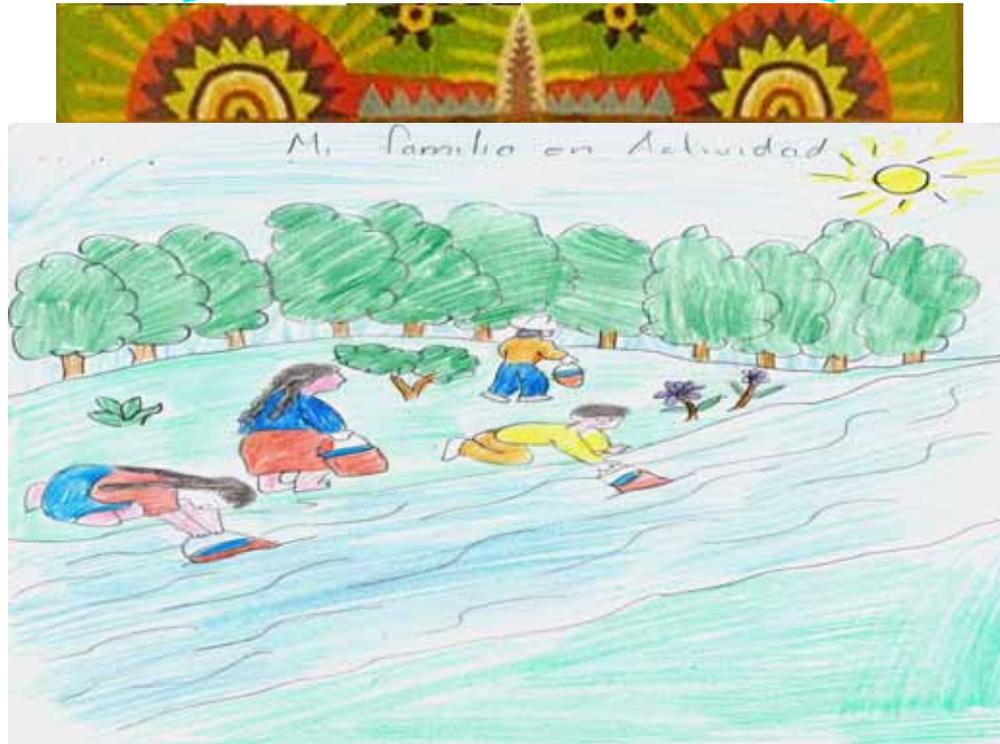


# Na na tic

Nuestras Casas



# La familia tsotsil

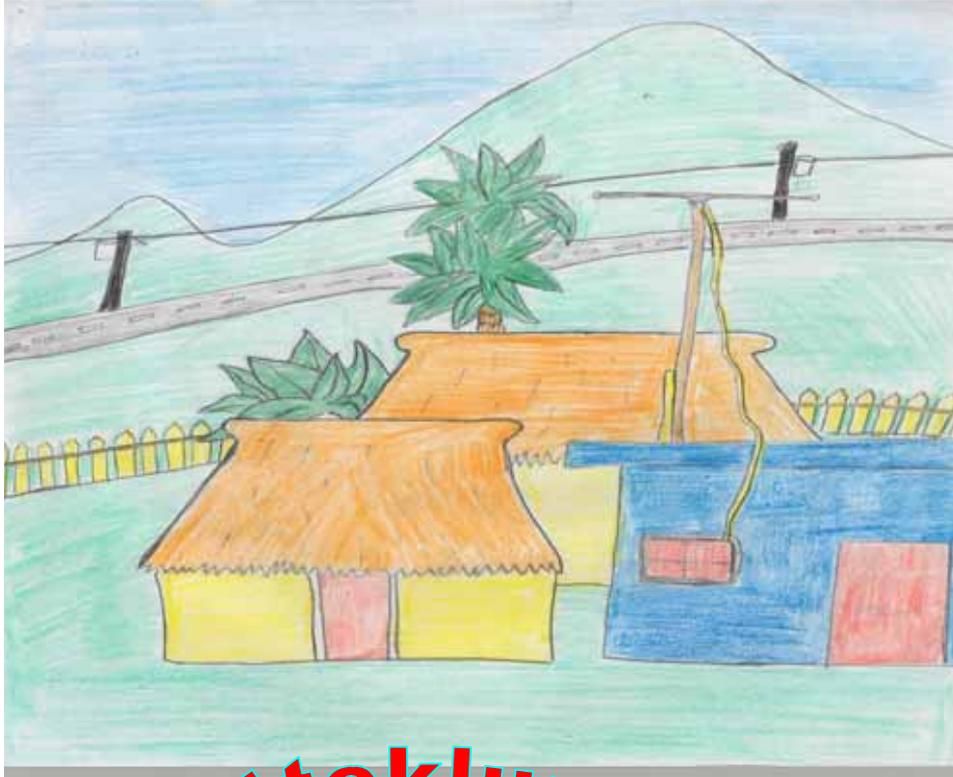


## Chi'lil o uts'alal Parientes

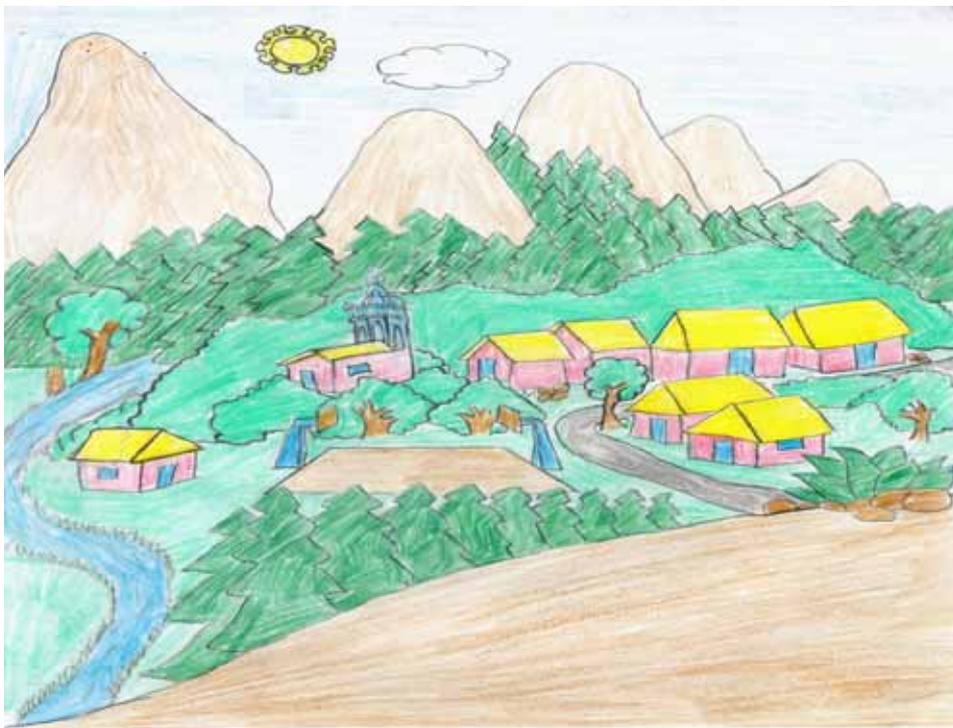
<b>Totil</b>	Papá	<b>Bankilil</b>	Hermano pequeño
<b>Me'il</b>	Mamá	<b>Vixil</b>	Hermana
<b>Muk'tatotil</b>	Abuelo	<b>Malalil</b>	Marido
<b>Muk'tame'il</b>	Abuela	<b>Ajnilil</b>	Esposa
<b>Bolil</b>	Cuñado	<b>Javanil</b>	Cuñada
<b>Momil</b>	Nieto (a)	<b>Ni'molil</b>	Suegro
<b>Ni'me'elil</b>	Suegra	<b>Kumaleil</b>	Comadre
<b>Ni'il</b>	Yerno	<b>Kumpareil</b>	Compadre

# K'upil sba li jnae

Mi casa es bonita



**yteklum** Pueblo



# FAMILIA CH'OL



**Tat** Papá **Alo'bil** Hijo (de hombre)

**Ña'** Mamá **Ixik'al** Hija (de mujer)

**Ixik'p'eñal** Hija de Hombre **Al** Hijo (de mujer)

**Ñij ta** Suegro **Ñij ti ña'** Suegra

**Jala tat** Padrino **Jala ña'** Madrina

**Ñox tat** Abuelo Materno **Ko'** Abuela paterna

**Ñox ña** Abuela Materna **Ñox yum** Abuelo paterno

**Chich** Hermano mayor (mujer) **Ñox icham** Hermano mayor (varón)

# Jumilla

Nuestro pueblo



# Jamil

Campo



# Albergue Indígena Xicotencatl



Maestras y personal que labora en el albergue. 2007

Director



Maestras y personal que labora en el albergue

Maestras y personal que labora en el albergue



Albergue Xicotencatl

## **10. Anexos**

En este apartado se compilaron algunas de las entrevistas que nos aportaron gran parte de la información a lo largo del trabajo de campo como son: encuestas, entrevistas, formatos de los talleres realizados con los diversos niños (305 alumnos), mitos, información de prensa relacionada con la educación compilada a lo largo de todo el proceso de investigación.

### **10.1 Entrevistas**

#### **Entrevista 1**

**México- Chiapas**

**Comunidad indígena Zapatista “Guadalupe Tepeyac”**

#### **Ficha personal: (grabación)**

Nombre: Dionisio

Sexo: Masculino

Edad: 65 años

Grado escolaridad: Ninguno

Idioma: Español (regional) y Tojolabal

Estado civil: Casado

En donde vive: Guadalupe Tepeyac, Estado de Chiapas, México

Profesor hablante del Tojolabal

#### **Ficha técnica**

Investigador: Nancy Ramírez Poloche

Datos identificadores de las grabaciones: Metodología observación participante.

Fecha de grabación: Junio 2004

Tiempo de la grabación: 45 minutos

Lugar de la grabación: Comunidad Guadalupe del Tepeyac

Hora de grabación: 4:30 PM

Tema: Enseñanza del Tojolabal

Propósito: Obtener información acerca de la enseñanza en la comunidad

Tipo de conversación: coloquial

Entrevista semi- estructurada

Numero de participantes: 3

Descripción de los participantes:

- Entrevistador
- Entrevistado
- Acompañante del Entrevistador

### **Contexto general**

Los tojol winikotik u hombres legítimos, como se designan a sí mismos los tojolabales, constituyen uno de los veintisiete grupos mayences actuales distribuidos en México, Belice y Guatemala y son junto con los Tsotsiles, Tseltales, Choles, Lacandones, Mames, Mochos, Tecos, Kanjobales, Jacaltecos una de las nueve etnias de filiación maya localizadas en el Estado de Chiapas.

La entrevista se realizó en el marco de la investigación que vengo adelantado sobre los sistemas educativos en el Estado de Chiapas. Se escogió la comunidad de Guadalupe Tepeyac por ser una de las más afectadas por la situación de desplazamiento que han vivido y por el especial arraigo que han demostrado al reclamar ante el Gobierno mexicano su autonomía cultural (que incluye enseñanza del idioma, rescate de las tradiciones, manejo de la tierra y de los recursos naturales) en el marco de las diferentes luchas del Movimiento Zapatista.

### **Contexto físico**

La entrevista se realizó en casa del Señor Dionisio, en horas de la tarde, pues es el momento que tienen los indígenas para descansar después del trabajo en la *milpa* (cultivo). La entrevista fue solicitada en días anteriores, pues estábamos asistiendo a sus clases, cosa que a él le llamó mucho la atención, así como a los niños.

Como estrategia en la obtención de datos se eligió la observación participante (Cicourel 1972) por considerar que, actuando periódicamente en la escuela y en sus diversas actividades, se crea una relación más espontánea con los alumnos y el profesor. De esta manera la presencia del investigador se constituye en algo

cotidiano. Cabe recordar que toda participación es una intervención; es decir que a través de la participación comunicativa y de interacciones verbales se modifican los contextos desde donde proceden los datos. De ahí que pasaran unos días para que optara pedirle al profesor una entrevista en su casa como algo más privado y a su vez para establecer un contexto práctico u ocasional (la ocasión de hablar, la particular coyuntura subjetiva u objetiva en la que ocurre el discurso).

(Coseriu 1967).

### **Evento comunicativo**

En este caso se caracteriza por ser dialogico es decir, por la participación de más de un hablante. Los turnos de palabra son la unidad básica de la entrevista. La participación en la entrevista supone cierta competencia cultural inmanente reconocimiento de ciertos turnos de habla (conjunto de normas implícitas). La participación de más de un hablante hace necesaria la sucesión de los interlocutores en el desarrollo de la entrevista. Además de la toma de palabra como estrategia de comunicación, existen regulaciones internas a los intercambios verbales que hace necesaria la aparición de la voz del otro hablante. La interacción comunicativa se abre o se cierra de acuerdo a ciertas intervenciones entre las cuales la “pregunta” (usada reiterativamente) es la forma más usada en la entrevista. Esto con el fin de provocar e indagar una diversidad de opinión. El mantenimiento de la entrevista se caracterizó por la existencia de una “cooperación” (Grice 1975) para su desarrollo y en varias ocasiones por las inferencias conversacionales (Gumperz 1982) que se pueden observar en las constantes interrupciones que se dieron en el transcurso de la entrevista.

### **Entrevista semi-estructurada**

La entrevista se considera una buena herramienta para obtener datos o informaciones. Usualmente las entrevistas semi-estructuradas ya están previamente planificadas por el investigador. Por lo tanto la intervención de éste último es mínima, pues el objetivo es dar la palabra al entrevistado: sólo se recurre a la intervención como estrategia para orientar la información y continuar el dialogo.

Objetivo y propósitos de la entrevista semi-estructurada:

- Obtener de una parte de la población información específica cuantificable
- Obtener el corpus para el análisis.

Principales beneficios:

- La entrevista semi-estructurada impulsa la comunicación en doble vía. Por esto implica menos desventajas para las personas que son entrevistadas.
- Este tipo de entrevista confirma (califica) lo que ya es conocido, pero también concede la oportunidad al aprendizaje.

### **Descripción de la herramienta**

Las entrevistas semi-estructuradas proporcionan las bases para orientar la comunicación oral de doble vía con el fin de obtener información. La entrevista se orienta de tal forma que solamente es necesario disponer de un juego de subtemas u otra forma de guía de entrevista identificada con anticipación. No todas las preguntas se diseñan o estructuran de antemano. La mayoría son ideadas en el momento mismo de la entrevista permitiendo, tanto al entrevistador como al entrevistado, hacer flexible el sondeo en busca de detalles o la discusión de los temas.

Recursos requeridos:

Tiempo: varía de acuerdo con la profundidad del tema (individual-grupal).

Capacitación: el entrevistador debe tener habilidad para la comunicación de doble vía.

### **Convenciones de la transcripción:**

1) cada línea de dialogo esta numerada para distinguir los cambios de hablante.

2) Aparecen las siguientes abreviaciones:

**E:** Entrevistadora

**D:** Dionisio

**AC:** Acompañante de la entrevistadora

/ Pausa breve

// Pausa media

(n) Pausa mayor

::: Alargamiento de sonido final

= Solapamientos

-- Interrupciones frase inacabada E

--- Interrupciones frase inacabada D

---- Interrupciones frase inacabada AE

xxx Fragmentos incomprensibles

(?) Fragmento dudoso

(v) vacilaciones

### **Transcripción:**

1. **E:** ¿Quién le enseñó Tojolabal a usted?

2. **D:** mande!

3. **E:** ¿Quien le enseñó el lenguaje?

4. **D:** ¿este? / va usted a ver que yo no (v) yo no fui enseñado / sin que mi papá es, era tojolabalero de por sí / nada eso nacidos to/ tojolabalero. Éramos de allá ::: ¿sabe usted donde? Allá por Chiapas, Chiapas aquí xxx

5. **E:** humm!!

6. **D:** se llamaba San Pedro Soledad allá vivía mi apa, pero en un año /¡ chums! si como que:::le digo cuanto /si como ochenta, noventa años que nos concentramos--

7. **E:** ah!! Qué bueno y su mamá también era de la misma zona

8. **D:** de la misma familia /sí sí/de allá

9. **E:** osea, que usted desde pequeñito ya le (v) fueron enseñando

10. **D:** ¡Sabe! entonces vinieron concentrándose /tuvieron ahí un rancho que se llamaba Santa Isabel, vinieron a posesionarse ahí/ pero ya de ahí no pudieron vivir// ya vinieron hasta aquí /cuarenta y ocho años

11. **E:** ¿aquí? En esta--

12. **D:** mis hermanos mayores ora vea pues//este ya se murió/ así//

13. **E:** ¿y sus hermanos?/

14. **D:** un rancho Guadalupe//si compramos un ranchito ahí vivíamos/ y ahí se murió el/ ahora mi ama que se vino a morir(n)

15. **E:** ah/ ¿llego usted acá con su mama?

16. **D:** si/si entonces los dos eran tojolabaleros no hablaban en castilla

17. **E:** ¡aja!
18. **D:** entonces por eso yo fui tojolabalero de por si
19. **E:** ¡claro! ¿Y como aprendió usted el español?
20. **D:** este//bueno ya como nos reuníamos con varios/ con varios entonces es donde fui aprendiendo/ aprendí desde muy chiquito
21. **E:** sí
22. **D:** pero aprendí más//yo salí allá en Margarita Comitán yo recibí el servicio militar entonces ahí aprendí más
23. **E:** ah claro ya le--
24. **D:** tres años
25. **E:** en el servicio militar ah--
26. **D:** en el servicio militar ahí aprendí más/ si bien pasado/ cualquier empleo//me han puesto el cargo y es donde fui aprendiendo
27. **E:** y claro con la--
28. xxx conociendo Tuxla //San Cristóbal, Comitán todo eso/ y su terreno xxx
29. **E:** ¿y le enseñó usted Tojolabal a sus hijos?
30. **D:** ¿este?// Va a creer que no /eso sino aprendieron/
31. **E:** ¿y por que?
32. **D:** por que no los enseñe(n)
33. **E:** ¡aha! Risas (n)
34. **E:** ¿y su esposa?
35. **D:** me//(v)/si algunas palabras entiende/ si entiende/ pero casi//casi
36. **E:** ¿y ahora que esta de profesor?
37. **D:** ahora pues como nos están exigiendo //de nuevo hablar /no cabe duda que van aprender//yo los voy a enseñar//y voy aprender//aprender/ estaba pue/(v)/iban en la escuela cuando tabamos en exilio//ya taba aprendiendo (n) pero como suspendió otra vez //dejo de ir a la escuela /y no ya no aprendió más //pero que yo le enseñe Tojolabal va aprender//aprender
38. **E:** ¿cuántos alumnos tiene?
39. **D:** pues a veces te llega treinta y a veces veinte y hay tardes que me llega diez no más //risas pero me dicen porque/ es porque los mandan a hacer mandados/ que no se qué!! Y así/ pero yo no los aborresco//parar lo que llegue(n) lo que llegue y ellos lo buscan ya/si ya me viene a llamar que si va a ver clase//que no se//si ahí

voy //si /voy a clase //el lunes y el viernes ya sabe que lunes y viernes//pero los otros días no // pa que ni ustedes no se vayan a fastidiar//bueno

40. **E:** claro ¿Hay otras personas mayores que también hablen Tojolabal?

41. **D:** pues no mucho/

42. **E:** ¿cuántas?//

43. **D:** solo este mi hermano que vive por allá/cito/ y otro mi primo que vive por allá//son como tres /como cinco/ no más y otro mi sobrino que vive allá abajo//sí es el único de ahí los demás nada/

44. **E:** ¿y ellos sí le enseñan a sus hijos?

45. **D:** no, tampoco

46. **E:** ¿y porqué no le enseñan?

47. **D:** va usted a ver/ como bueno este es una orden que se//que los van a enseñar los niños pero creo que los papas no quieren(n) porque yo ya se los dije que así llegaran a cuarenta, cincuenta los voy a enseñar y los voy a hablar si pero no /no los mandan//

48. **E:** ¿y por qué será?

49. **D:** treinta si llegan, tarde si//ya les quedo allí les explico como es/y me entienden todo//

50. **E:** risa(n) claro ¿y por que cree usted que los padres no--?

51. **D:** pues la ignorancia(n) la ignorancia//eso es//

52. **E:** que de pronto creen que no les va a servir?

53. **D:** pues creerán que no les va servir(n) creerán que no les va a servir

54. **E:** ¿y usted sí confía en que eso les va a servir?

55. **D:** ¡mande!

56. **E:** ¿usted sí cree en que eso les puede ayudar y servir a las--?

57. **D:** como ¡no! Es que/ mucha gente viene//muchos hablan el Tojolabal y lo saben// nos hablan en castill(v)en español//si les entendemos bien y a veces nos hablan así(n)Tojolabal//sss(onomatopeya)/como cuando no los entiende uno se queda uno mirando//no responde//risas//no responde nada/ eso es lo que pasa//sabiendo cualquier lugar pues que hable en castilla/ que hablen Tojolabal//no hay problema//por que yo he ido en varios lugares/ me hablan el Tojolabal me hablan español a veces me hablan en este//así en tseltal entiendo unas palabras porque estuve un mes en San Cristóbal estaba dos de ahí//de ahí no más/de ahí no más como llaman este(n)San Andrés/ estuvimos ahí un mes/

estuvimos xxx en las tardes//practicábamos y preguntábamos yo como que palabras son el contenido//que hable/ como se dice las cosas algunas//cosas que/se tienen nombre/ ahí me las dice como se llaman//y también ella me preguntaba que los tojolabales/ le decía como//y así xxx nos enseñábamos//ya yo le enseñe un mes//por que yo por allá /yo aprendí//risas//pero es más duro también /es más duro para aprender

58. **A E:** y la iglesia también/ los diáconos los catequistas quieren que se hable Tojolabal

59. **D:** quieren//eso es lo que más quieren...si eso que les leía de dios...ayer en la tarde porque allí todos los(v)los seguidores de cristo hablaban de cuando recibieron el espíritu santo empezaron a hablar cualquier idioma//cada y quien con su idioma Tojolabal el Tseltal, Chol y cualquier palabra y cada y quien con su idioma, entonces le decían alguna/a las nueve de la mañana//estos están borrachos porque ya tán hablando//risas//entonces, por eso los catequistas//xxx deben de hablar Tojolabal y esa es la exigencia que están haciendo

60. **E.** claro ¿y no hay como--?

61. **D.** por parte de las diócesis// xxx

62. **AE.** pero ellos el presidente de la iglesia/el diacono sí sabe Tojolabal o no?

63. **D.** pues(n) entienden, entienden pero no lo hablan/sí/entienden pero no lo pronuncian//eso es lo que sucede/no hablan el Tojolabal pero entienden sí ---

64. **E.** ese libro que me mostró ayer que estaba en Tojolabal//ese libro es su (v) que (v) ¿De quién es?// ¿Quién lo hizo?

65. **D.** lo hicieron//un señor que vino de México

66. **E.** /umm//que han estudiado ya...

67. **D.** que han estudiado eso y lo mandaron a ver//lo mandaron a escribir todas las palabras y lo sacaron con un señor---

68. **E.** ¿y usted ya sabía escribir la (v) la escritura//?

69. **D.** sí a veces//no muy todo//porque hay palabras muy cerradas(n) risas/pero fue hecho por los indígenas ahí dice todo donde jue(v)fue de(v) por Ocosingo, los Choles//este ahí dice los nombres de los lugares por ahí/por aquí//por allá de Comitán, por allá de Margarita todos son los que hablaron ahí xxx los primeros libros-ahí dice todos los nombres

70. **E.** ¿usted cree que deberían enseñarle Tojolabal también a los padres// no solo a los niños?

71. **D.** ah no(n)// xxx pero aquí no // no les gusta / no les llama la atención cuando menos no/ no hay exigencia pues/ quisiera pues no exigieran/ pero exigieran/ pero no nos han dicho nada sólo a los niños

72. **E.** sólo a los niños

73. **D.** (xxx) ya tienen un año que taban exigiendo, pero no encontraba yo/ esperaba yo/ xxx// pero no hubo respuesta / entonces ya para tanto que estaba xxx como van a aprender y todo/ entonces les dije si quieren yo les enseño/ sabemos:::es más yo les dije que no supiera o así/ sabemos y no esfuerzo tanto el libro esto así xxx palabras::: lo que hablamos lo que estamos aprendiendo (n) por eso estamos recién empezando todavía // son seis tardes que llevamos todavía// pero::: los niños están xxx a larga seguro van aprender pronto (n)

74.**E.** pero/ ya después de enseñarles palabras entraría como usted /a enseñarles como/ cuentos/ee::: tradición oral::: como enseñanza ya que tenga por decir algo que tenía sus padres bien/ costumbres-

75. **D.** sí les voy a enseñar que aprenda otra cosa/ a que entienda más fácil, van aprender entonces si lo saben más/ hablar el Tojolabal ya es más fácil decirles las cosas xxx eso es muy largo esta historia del Tojolabal

76: **E.** ¡sí!

77.**AE.** sus papás conocían unos cuentos---

78. **D.** como no

79. **AE.** Muy de acá

80. **D.** sí sí // de todas manera (n) y eso pues// hay falta todavía falta xxx

81. **E.** claro

82. **AE.** hay libros de cuentos tojolabales::: también

83. **D.** hay libros de cuentos tojolabales claro

84: **E.** hay alguna/ historia así en especial que le guste mucho/ sobre --

85. **D.** también, sacando no/ por ejemplo (v) cuento de así xxx se le puede sacar y ya se le pronuncia Tojolabal// se le puede sacar si /porque si es la misma palabra xxx traducida así xxx yo por ejemplo si yo leo un cuento así este// pa mi yo lo saco en Tojolabal// si::: todo se le puede // o espero así un cuento también directamente en Tojolabal sacarlo xxx:::

86. **AE.** sí

87. **E.** claro es que nosotros tenemos un libro de cuento que es para/ pues para niños no/ ---

88. **D.** humm---
89. **E.** y allá ido su nieto creo que es su nieto el que va allá a que Luca le lea cuentos
90. **D.** este Darinel/
91. **E.** creo que si
92. **AE.** sí Darinel
93. **E.** sí son cuentos de tradición oral de grupos indígenas también::: no/ si - -
94. **D.** (n) sólo este uno tiene (?)
95. **E.** así::: es el único que tenemos claro que le serviría----
96. **AE.** no, tenemos dos claro que se lo podemos dejar
97. **E.** podíamos dejarle---- =
98. **AE.** tenemos dos sí sí --- =
99. **AE.** como no podíamos dejarle =
100. **E.** claro que sí--=
101. **E.** como no
102. **E.** como para que si para que los niños --=
103. **D.** como no
104. **E.** como dice usted que los puede tras---
105. **D.** mire que tengo yo allí/ libros pero de Tojolabal ---
106. **E.** sí
107. **D.** pero/ hay uno es una Biblia el uno::: y el otro también es uno es hecho pues como lo que tamos diciendo no sirve muchísimo
108. **E.** claro// por ejemplo me gustaría por ejemplo ahí este párrafo no/-- como que me leyera un poquito de Tojolabal
109. **D.** eso
110. **E.** como se leería
111. **D.** y como se le hace //
112. **E.** así, bueno

## **Entrevista No2**

**México- Chiapas**

**Comunidad indígena Zapatista “Guadalupe Tepeyac”**

### **Ficha personal: (grabación)**

Nombre: Everto

Sexo: Masculino

Edad: 21 años

Grado escolaridad: Primaria

Idioma: Español (regional)

Estado civil: soltero

En donde vive: Guadalupe Tepeyac Estado de Chiapas, México

Promotor de educación autónoma.

### **Ficha técnica**

Investigador: Nancy Ramírez Poloche

Datos identificadores de las grabaciones: Metodología observación participante.

Fecha de grabación: Junio 2004

Tiempo de la grabación: 45 minutos

Lugar de la grabación: Comunidad Guadalupe Tepeyac

Hora de grabación: 4:30 PM

Tema: Enseñanza del Tojolabal

Propósito: Obtener información acerca de la enseñanza en la comunidad

Tipo de conversación: coloquial

Entrevista semi- estructurada

Numero de participantes: 3

Descripción de los participantes:

- Entrevistador
- Entrevistado
- Acompañante entrevistador

### **Convenciones de la transcripción:**

1) cada línea de dialogo esta numerada para distinguir los cambios de hablante.

2) aparecen las siguientes abreviaciones:

/ Pausa breve

// Pausa media

**(n)** Pausa mayor

::: Alargamiento de sonido final

= Solapamientos

-- Interrupciones frase inacabada E

--- Interrupciones frase inacabada D

---- Interrupciones frase inacabada AE

**xxx** Fragmentos incomprensibles

**(?)** Fragmento dudoso

**(v)** vacilaciones

### **Transcripción:**

1. **E:** bueno, Evertto ¿tu qué opinas de la educación?
2. **EV:** eh// que como que educación/ la educación autónoma de aquí de las comunidades// bueno este// eso aquí en las comunidades/ este que estamos formando nosotros la educación autónoma, pues vemos que está funcionando bien la educación porque:: en las comunidades y //en cada comunidad tiene form (v) este nombrado un promotor de educación o dos dependiendo la cantidad de niños// entonces esto con eso// nosotros nos capacitamos en un centro de/ la realidad que tenemos ahí// este para ver como vamos a enseñar/ que actividades vamos a dar a los niños/ entonces ya// vamos a la realidad venimos a la comunidad a//probarlo si funciona/ entonces, vemos que si está funcionando lo que si nosotros vamos a capacitarnos, lo que nosotros en verdad este/ aprendemos allá lo venimos a impartir aquí con los niños no queda en nosotros el conocimiento sino que/ lo venimos a dar si es con la comunidad, con los jóvenes, con los niños/ venimos a dar el conocimiento de lo que nosotros aprendemos ahí en la educación o en la escuela que estamos/ este haciendo (v)//formando más bien en/ la autonomía de las comunidades.
3. **E:** ¿quién elige los// promotores?
4. **EV:** pues/ que elige los promotores es la comunidad - -
5. **E:** ahí/, se postulan las personas o la comunidad// decide quien tiene más o menos la capacidad para hacerlo

6. **EV:** este// más bien la comunidad si/ este también se fija quien más o menos// le puede echar (v)ganar ahí en la educación, para los niños para sus hijos porque es un bien para la comunidad y para sus hijos también/entonces cuando la comunidad ve/ en una persona entonces dicen//son propuestas que se hacen/ entonces le preguntan a la persona si/ en verdad este// ésta bien/ o él decide que si entra de promotor entonces, si él dice si yo me quedo aquí de promotor yo voy a cumplir o vamos a ver (v)si cumplo o no cumplo//, pero yo si quiero estar de promotor por ejemplo entonces yo digo que sí/ entonces la comunidad preguntan otra vez a las autoridades está bien que quede, entonces la comunidad dice pues sí/ sí es que nos va apoyar, si es que/nos va a apoyar si es que nos va a apoyar la comunidad o dependiendo la comunidad el acuerdo que uno tenga/eso es lo que también se ve/ porque es/ se toma acuerdo pues como va a funcionar también la educación entonces ya la comunidad va viendo ya los medios para que vaya funcionando así sola
7. **E:** ¿cuántos niños /tiene cada promotor para trabajar?
8. **EV:** más o menos aquí en la comunidad tenemos como a 20, 25 cada uno
9. **E:** por ejemplo un promotor que tiene 25 niños//empieza con ellos desde lo más básico aprender a leer y escribir o los van asignado por curso o ¿como es?
10. **EV:** este:::dependiendo de la capacidad de los niños// porque también este /sí dependiendo de la capacidad y el conocimiento de cada niño y también puede/ este/ digamos le damos oportunidades al niño que él decida que es lo que quiere aprender más bien// específicamente se (v) puede también dependiendo el niño (?) porque le han forzado el niño como que a veces no le pone importancia o interés a una cosa que no le gusta entonces el niño también tiene derecho a// decir cuál es lo que sí más le interesa y lo que quiere saber o aprender más bien//
11. **E:** por ejemplo un promotor qué materias enseña
12. **EV:** pues el promotor debe de saber las cuatro básicas/ las materias básicas de la educación interrupción entrevistadora
13. **E:** ¿cuáles son?
14. **EV:** por ejemplo este nosotros tenemos cuatro que/ tenemos uno que se llama vida y medio ambiente,/ lenguas, este matemáticas y// este como se llama

(v)// olvide el otro//historias son esas las cuatro básicas que/ se están formando fortaleciendo más bien aquí en las comunidades

15. **E:** claro

16. **EV:** por que de ahí ya sale// las demás materias pues lo que uno quiere aprender más pero de ahí sale las bases para que/ uno debe de saber más bien

17. **E:** el promotor / ocupa el lugar del profesor o es un apoyo para el profesor?

18. **EV:** este// ahí es el profesor el promotor por que él solo debe de//(V) saber que es lo que va a hacer //es como si es profesor porque tiene que ver él por los niños

19. **E:** ¿acá la educación funciona hasta qué grado?

20. **EV:** pues aquí // este más bien no tiene grados la educación sino que es por niveles dependiendo el conocimiento(n) del niño si vemos que un niño ya puede funcionar o ya puede tomar cargo en la comunidad pues si ahí él decide si quiere seguir estudiando o no quiere seguir él puede decir yo aquí me quedo pues se queda ya también ya// por ejemplo damos una presentación o una evaluación en la comunidad y entonces la comunidad ve también a veces que/(v) porque cuando el niño sabe puede ser algún(v) puede tener algún cargo en la comunidad// porque ya más o menos sabe//las cuatro/ este/ cuatro materias bases// son los que ya más o menos entonces ya con eso puede tener algún cargo en la comunidad o la comunidad ve/ puede dependiendo del conocimiento que tenga el niño o el joven

21. **E:** esto del idioma Tojolabal/ lo enseñan por aparte o// hay también algún promotor que también se encargue de como este lenguaje

22. **EV:** este/pues ahorita no:: ahí algún promotor que este:: por ejemplo enseñando/ pero/ porque también el promotor no sabe pues/ lo que tenemos ahorita, pero /en la comunidad como que se tómo un acuerdo que él que sabe por ejemplo este el // viejito Dionisio él está enseñando ahorita el Tojolabal/ entonces cómo él sabe, él entiende, y él habla y todo, entonces él está enseñando es como un maestro en la lengua pues Tojolabal // pero como nosotros como promotores no sabemos todavía por ejemplo (v) hablarlo entendemos algunas palabras, hablamos algunas palabras pero solo en palabras no lo sabemos desarrollar pues así hablado en frases (interrupción entrevistadora) solo palabras

23. **E:** tu piensas que es importante que aprendan el idioma

24. **EV:** pues si porque es de por si el// el sustento de la comunidad porque el es (v)lo como (v) pues/ este vinimos de esa raza, estamos ahí de por si que somos de esa sangre que viene desde los tojolabales/ porque somos de ahí, somos de aquí //este entonces venimos desde ahí// (v) esta este como digiera/ estamos por ejemplo /que nosotros como no sabemos entonces pensamos que:: como que hace/ falta eso/ hace falta en la comunidad porque es la que:: vemos que es // la(v) lo que el (v)conocimiento que tenia la comunidad pero como se ha perdido entonces estamos pensando a recuperarlo también aunque no sea pronto pero que ya se va ejerciendo ese// ese programa para aprenderlo o una escuela para aprenderlo también el Tojolabal
25. **E:** (v) los recursos económicos para por decir algo materiales en la escuela que tableros, que pupitres, de donde sale para eso
26. **EV:** este /eso a veces nos apoyan algunas organizaciones o // la comunidad aporta también su trabajo o el promotor ve también donde saca porque /aquí más o menos nosotros trabajamos con lo/ que encontramos por ejemplo con/ materiales por ejemplo de aquí del campo lo que se encuentra aquí más o menos lo que el niño conoce más bien por ejemplo con los granos::: con el maíz, con el frijol, con las varitas con piedras con lo que el niño// ve lo que el niño hace diario como agarra a diario//entonces con eso se trabaja también con lo que el niño esta acostumbrado a tener con eso se hace también
27. **E:** tienen algún texto guía para dictar estas materias
28. **EV:** este:::estamos empezando a hacerlo// ya tenemos uno que es de matemáticas// pero nos hace falta tener otros libritos tenemos unos folletos //pero lo estamos //este ejerciendo o haciéndolo más bien // este que sea más amplio porque los tenemos muy (v) pequeño muy chiquito, muy cerrado todavía el conocimiento (xxx) entonces lo estamos este como por ejemplo agrandándolo más poniéndole, agregándole más cosas// que todavía le hace falta o que// vamos encontrando en el trabajo y así lo vamos agregando entonces vamos haciendo más grande el libro o el folleto que tenemos(n)
29. **E:** los promotores serían como//la parte bueno que educa y todo esto ahí algún otro tipo de organización alrededor de la escuela
30. **EV:** este::: si pero, por ejemplo el más fuerte que es// es la educación (xxx) que se está este llevando más bien porque es lo que uno aprende desde niño es lo que se lleva para/ ya dependiendo/ este/ en la comunidad ahí veces que se

toma otro acuerdo o se hace otra cosa pues más grande ya//entonces ya este el niño o la comunidad ve lo que es lo que se va hacer/ por que o// se hace por ejemplo otro(v) otra escuela de otra cosa/ por ejemplo en la carpintería ese es otra escuela de lo que ahí tenemos también este los electricistas, este los promotores de salud este hay también las parteras por ejemplo las niñas// este hay algunos yerberos este/ y así hay diferentes trabajos también pero dependiendo del acuerdo de la comunidad o dependiendo el niño que quiere este aprender entonces ya se va con eso/ este el niño saliendo de la escuela ya toma un por ejemplo un cargo de esos si quiere/ entonces ya él ve que esto (interrupción de la entrevistadora)

31. **E:** ¿cuántos niños están en edad escolar actualmente?
32. **EV:** ahorita hay como unos setenta y cinco niños
33. **E:** ¿cuántas escuelas existen?
34. **EV:** aquí este tenemos tres escuelas //
35. **E:** todas las tres funcionan
36. **EV:** sí
37. **E:** y están a cargo de ustedes
38. **EV:** sí
39. **E:** ¿cuántos promotores hay en total?
40. **EV:** cuatro
41. **E:** cuatro, o sea que entre los cuatro dan curso a estos setenta y cinco niños
42. **EV:** sí, sí//
43. **E:** ¿cómo hacen para repartirlos o sea cómo deciden eso entre ustedes acuerdan o (interrupción everto)
44. **EV:** sí ya entre nosotros vemos el conocimiento de cada niño// entonces este vemos cuáles niños van parejos entonces ya ponemos una parte aquí, una parte aquí y ya cada promotor ve /si a dentro de ese grupo hay otro grupo entonces ya(v) el promotor decide/ si entran los dos juntos o entra un horario distinto cada grupo/ porque los niños hacen mucha bulla entonces ya el promotor ve la forma ya también para este que no hagan mucha bulla o para que ponga atención ya el promotor debe de/ ponerse en su cargo
45. **E:** ¿qué carencias ves en la educación? //
46. **EV:** este// pues yo, lo //que más o menos este pienso o veo es que// también los niños este hay veces que cuando// cuando estamos allí en horario de clase

o //dependiendo pues este los niños hay veces que sí le ponen importancia en la educación y hay veces que(v) clases o actividades que hacemos hay veces que a los niños no les gusta/ entonces este pensamos que/ haber si nosotros estamos fallando o los niños o// entonces pues ya uno se imagina que debe de hacer o buscar otra forma o pues de/ cómo reactivar los niños para que sí siga funcionando bien porque lo que ve la comunidad o lo quiere la comunidad es que el niño avance que el niño aprenda entonces eso es lo que la comunidad quiere y también el promotor porque el promotor lo que debe de hacer es que los niños // su trabajo es que el niño aprenda y que el niño este // como dijera/ también le ponga importancia en su trabajo/ en la educación para que así los dos el promotor y los niños ya pueda hacerlo más rápido el aprendizaje de la educación.

47. **E:** todos los niños cuentan con sus materiales escolares o(v) es que algunos niños no (v) pueden
48. **EV:** bueno este::: con eso este// a veces nos apoyan también con algunos materiales entonces principalmente lápiz, este cuadernos y con eso, algunos colores o algunos (xxx) libros que tenemos entonces con ese material les repartimos uno cuando viene apoyos / entonces le repartimos uno cada uno/ y se acaba hay veces que sobran entonces les damos al que acabe primero y dependiendo/ (v) el acuerdo que este también
49. **E:** si tu pudieras pedir algo para la educación indígena que pedirías
50. **EV:** este por ejemplo materiales o este si en materiales por ejemplo lo básico que/ (v) se hace aquí es por ejemplo cuadernos, este lápices, este colores, hojas blancas por que a los niños les gusta hacer mucho dibujo también (v) también este algunas (xxx) este lo que llevan en la escuela por
51. **E:** (v) ¿cómo ves tú a los padres frente a la educación?
52. **EV:** pues// algunos sí le ponen importancia en la educación casi la mayoría está de acuerdo en la educación que se está haciendo pero //algunos muy pocos pues pero ahí la diferencia que se ve que como que el promotor como que el promotor no lo valora pues lo ve muy como dice lo conoces para que//pero en realidad este que a veces que aprende más el niño con uno que es de la comunidad porque la comunidad / este uno que es de la comunidad sabe la manera de hablar, sabe la manera cómo se trata aquí en la comunidad todo/ entonces todo tiene conocimiento el promotor /pero uno que venga de otro

lado entonces trae otro conocimiento otras características el promotor o el maestro que viene, entonces le cambia la idea el niño y cuando uno es de la propia comunidad tiene el mismo conocimiento, tiene la misma sabiduría que tiene el niño entonces con ese mismo esforzamiento que hace el promotor también el niño se va/ (v) este le va poniendo más gana porque sabe que/ es de la misma comunidad no tiene miedo a hablar, no tiene vergüenza no le da pena pasar adelante porque es de la misma comunidad se conoce o nos conocemos /pero cuando es de otra comunidad no se le dice niño este pásale adelante o pásale al pizarrón a hacer un dibujo entonces el niño como que le da pena entonces no quiere pasar porque ve que como que es de otra comunidad como que le da pena, pero cuando es de aquí // entonces como que el niño se anima más porque de por sí nos conocemos dice el niño / de por sí nos conocemos entonces hay veces que platicamos o todo entonces el niño pasa ahí con gusto o riendo entonces hay veces que les gusta participar a los niños o pasar adelante

53. **E:** bueno: Evertó muchas gracias

54. **AE:** puedo hacer un par de preguntas(n)

55. **EV:** ¿lo autorizas?

56. **AE:** bueno te quería preguntar /cuando tu dices que para asumir cargos en la comunidad ya tienen que haber terminado las cuatro materias básicas y una es lenguas significa que tiene deben saber leer y escribir perfectamente o no?

57. **EV:** sí dependiendo el niño que// le eche ganas si /cuando el niño consciente de que sí sabe entonces el promotor también evalúa si sabe/ entonces preguntan en la comunidad si el niño aprendió entonces/ les dice el promotor testifica si en verdad si aprendió entonces sí sí también puede obtener un cargo

58. **AE:** pero si ya tiene 15 o 16 años y todavía no ha aprendido que se hace

59. **EV:** este::: más bien este esa(v) edad por ejemplo desde que empezó a funcionar la educación autónoma no ha llegado este por ejemplo un niño de 16 0 15 años que no sepa leer // este los niños aprendieron durante la educación que estamos impartiendo aquí en la comunidad //entonces desde los 8, 9, 10 años ya el niño sabe leer, sumar, restar (xxx) la mayoría si cuando el niño vemos que si le pone importancia

60. **AE:** hay alguna materia practica, por ejemplo se hace algo de cultivos con los niños, o aprender nuevos cultivos existe eso o no
61. **EV:** sí cuando/ estamos aquí en(v)metidos en educación sí hacemos por ejemplo hortalizas aquí teníamos hortalizas sembrábamos rábanos, repollos este//cilantro todo lo que es algo así comestible este / poníamos aquí este (v)acuerdos con los niños cómo le vamos hacer a organizarse más bien como organizar los niños o también se deja con los niños que ellos mismos se organicen por grupos porque también se necesita trabajo / si por grupos o este/ o este por/ por parejas dependiendo el acuerdo del niño porque/ hay veces que regamos agua por ejemplo son por grupos o sembramos este/ algunas plantas o quebramos la tierra, pero ya dependiendo del acuerdo de los niños// (n)
62. **AE:** ¿cuándo regresan a las casas los niños? ¿hay como una discusión con los padres sobre lo que han aprendido? y tal vez/ también aprenden en la escuela cosas que son distintas de las que hacen los padres por ejemplo tal vez aquí se quema::: mucho bosque para cultivar y en la escuela les dicen que no es bueno pues se daña demasiado el medio ambiente para hacer un ejemplo hay como discusiones de este tipo en la casa después
63. **EV:** este::: algunos sí este lo han discutido y también en la comunidad ya se discutió porque ya se vio este la forma como(v) como no por ejemplo en eso de la quema de las milpas todo eso/ donde los bosques porque más aquí se hace por la milpa entonces ya se/ vio en la comunidad también eso que ya no es bueno quemar (v)el bosque o más bien la montaña o la milpa o bueno donde se va hacer la milpa porque de por sí dañan mucho al medio ambiente y entonces eso este/ algunos lo están llevando ya acabo aquí y lo están ejerciendo aquí en la comunidad sin quemar ya el monte entonces ya están sembrando su milpa así sólo se roza se tumba el monte entonces ya se /siembra así sin quemar lo que se ha rozado o tumbado
64. **AE:** otra cosa en lo que los niños tal vez tiene que discutir con los padres en la escuela los niños y las niñas están muy juntos verdad todo asisten a las mismas clases no hay ninguna diferencia pero después en las casas se ve que las mujeres están más calladitas, /que los hombres tal vez participan más los niños notan que hay una diferencia ya entre la casa y la escuela los niños llegan a hablar de eso o no

65. **EV:** pues ahorita no(v) hemos comprobado sí /no hemos hecho esa pregunta con los niños si ellos notan esa diferencia/ pero uno de grande o este por ejemplo un promotor sí se da cuenta o algunos padres de familia o dependiendo en la familia en que uno vive por ejemplo yo y mi familia entonces discutimos ahí por ejemplo cuando cenamos o cuando comemos entonces estamos rodeados todos de mis hermanos entonces yo y mi papá empezamos a discutir a charlar cómo vemos la comunidad cómo vemos una familia, cómo se puede componer cómo se ve la diferencia de la mujer y el hombre, como se ve la diferencia también de los padres y los hijos entonces eso/ también sea algunas familias lo hemos discutido pu ahí en familia pero en comunidad no se ha discutido por ejemplo eso
66. **AE:** y por tu experiencia con los niños vez que las niñas se portan distinto de los niños en la escuela o no
67. **EV:** (v) poquito no mucho pero casi vienen siendo igual/ niños y niñas ahora ya este/ se han activado más las niñas también con los niños o se juntan iguales ya no ven la diferencia de niñas y niños algunas niñas que son humildes si como que no les gusta jugar como que no les gusta charla con los demás entonces como que se apartan// pero la mayoría como que orita se juntan hay juegan juntos y todo no ven la diferencia pero algunos sí ven la diferencia cuando ven la diferencia por ejemplo cuando juegan fútbol// hay si como que hay si ven la diferencia como que no están acostumbradas a// ese tipo de juego /como juego ese tipo de juego sólo es de los hombres entonces como que se apartan /pero en la educación les estamos diciendo que no también las mujeres pueden jugar y ya hicimos por ejemplo un torneito ahí con los niños entonces hicieron un equipo las niñas y un equipo los niños y entonces ya jugaron así como que si de por sí es juego de los dos entonces de por sí juegan y también el del(v) baloncesto también le hacemos equipos con los niños y las niñas para que jueguen entre ellos// de todo tipo de juegos le vamos poniendo para que se vayan acostumbrando a no/ hacerse a un lado las niñas y para que los niños no se hagan aún lado también de los niñas sino que tengan la misma igualdad entre los niños y las niñas
68. **AE:** ¿cuántos promotores hombres y cuantos promotores mujeres hay?
69. **EV:** dos promotores hombres y dos mujeres
70. **AE:** esto aquí en la Guadalupe en todo (v) el municipio autónomo

71. **EV:** somos 86 promotores //
72. **E:** y más hombres que mujeres o igual
73. **EV:** si más hombres
74. **E:** ¿cuántos hombres?
75. **EV:** (xxx) la mayoría como 70 o algo así
76. **AE:** 70 frente a 16
77. **EV:** sí

### **Entrevista No 3**

#### **México- Chiapas**

#### **San Cristóbal de Las Casas**

#### **Ficha personal: (grabación)**

Nombre: (por haber realizado la entrevista en una huelga y sentirse amenazado, el entrevistado prefirió no dar su nombre)

Sexo: Masculino

Edad: 21 años

Grado escolaridad: Preparatoria

Idioma: Español y tsotsil

Estado civil: soltero

En donde vive: Comunidad de origen San Andrés Larrainzar

Estudiante

#### **Ficha técnica**

Investigador: Nancy Ramírez Poloche

Datos identificadores de las grabaciones: Metodología observación participante

Fecha de grabación: Junio 2004

Tiempo de la grabación: 45 minutos

Lugar de la grabación: Plaza principal de la ciudad

Hora de grabación: 11:30 am

Tema: Huelga de los estudiantes indígenas de la escuela bilingüe Jacinto Canek

Propósito: Obtener información acerca de las condiciones educativas de los estudiantes indígenas

Tipo de conversación: coloquial

Entrevista semi- estructurada

Numero de participantes: 3

Descripción de los participantes:

- Entrevistador
- Entrevistado
- Acompañante entrevistador

### **Convenciones de la transcripción:**

1) cada línea de dialogo esta numerada para distinguir los cambios de hablante.

2) aparece las siguientes abreviaciones:

/ Pausa breve

// Pausa media

**(n)** Pausa mayor

::: Alargamiento de sonido final

= Solapamientos

-- Interrupciones frase inacabada E

--- Interrupciones frase inacabada **E1**

---- Interrupciones frase inacabada AE

**xxx** Fragmentos incomprensibles

**(?)** Fragmento dudoso

(v) vacilaciones

### **Transcripción:**

1. **E:** ¿por qué la manifestación o lo que tienen armado acá:::??//
2. **E1:** bueno, la manifestación pues tiene una sencilla razón// el gobierno Federal y Estatal no se han hecho cargo de// ese discurso que dicen que/ la educación indígena es prioridad para los pueblos. Nosotros somos estudiantes// indígenas la escuela se llama Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto

Canek.// Nosotros, la institución fue fundada el 2 de octubre del 2000, desde entonces la respuesta del Gobierno ha sido totalmente negativa no contamos con una escuela, no tenemos escuela/, cuando nosotros ingresamos a esa institución nos prometieron que se convertiría en un internado abrían becas para los estudiantes porque todos somos de diferentes partes del Estado y el peor problema /ahorita tenemos dos problemas muy grandes que fue por los que se iniciaron la movilización/ uno es que quieren cambiar el nombre a la licenciatura/ quieren desaparecer lo indígena intercultural// y la otra es que este(n) // de que estaba hablando/ ah y la otra de que no contamos con el registro general de profesiones, es decir que nada más estamos estudiando así no sabemos si nos vamos a titular/ entonces esa es una de las demandas que tenemos ahorita pero el gobierno se ha centrado negativamente no tenemos respuesta (interrupción entrevistadora)

3. **E:** ¿cuántos años lleva funcionando esta? (interrupción entrevistado)
4. **E1:** cuatro años, /cuatro años y desde entonces pues no ha habido nada, (v) el problema aquí esta, en que/ en que según el nivel nacional la educación indígena intercultural o intercultural indígena o bilingüe intercultural o bilingüe intercultural es una propuesta nueva para las comunidades indígenas/entonces están en mucho auge ahorita creo que es en todo el mundo
5. **E:** claro
6. **E1:** este::: según como alternativa para la educación de los pueblos que está basada en la necesidades de los pueblos y comunidades indígenas
7. **E:** ¿tú crees que a través de estos cuatro años sí te dieron como herramientas para realmente aportarle después a la comunidad en algo?
8. **E1:** bueno, no es que no las hayan dado porque nosotros las buscamos porque también otro problema que tenemos nosotros es de que no contamos con la suficiente planta de docentes es decir que no tenemos los maestros completos// que durante dos años estuvimos funcionando con 5 maestros/ para 160 alumnos entonces fue totalmente un relajo pues/ no perdón no para 160 para 120/ pero 5 maestros fueron totalmente insuficientes
9. **E:** ¿las clases eran (v) bilingües?
10. **E1:** bueno, nosotros teníamos este como especie como de talleres no donde reforzábamos nuestras lenguas indígenas este/, nuestros valores, nuestras tradiciones, nuestras costumbres no todo es este (v) no no/ no o sea no nos

daban las clases totalmente/ como le diría en nuestra lengua indígena porque (v) por que tenemos el problema de que// todos (v)venimos de diferentes partes y hablamos diferentes lenguas indígenas y no nos entenderíamos entonces por eso era que se dividía el trabajo ya en base a// alguna actividad pues ya la realizarían los diferentes grupos indígenas que ahí dentro del grupo

11. **E:** ¿los profesores eran indígenas?
12. **E1:** sí, todos los profesores son indígenas
13. **E:** ¿de qué zonas?
14. **E1:** son de diferentes zonas, lo que pasa aquí este estamos// en esta escuela existen las 9 lenguas del Estado de Chiapas, 8 mayences y 1 de descendencia Olmeca
15. **E:** ¿tú crees que con esta movilización que están haciendo se llegue a algún acuerdo?
16. **E1:** pues hasta ahorita/ las autoridades se han mostrado totalmente// este cerradas no quieren negociar/ ya llevamos este lunes cumplimos tres semanas, tres semanas de haber iniciado el plantón más de un mes de haber iniciado movilizaciones, y lo único que ha respondido el gobierno es con ordenes de aprensión, amenazas, hostigamiento, o sea silencio total no responde a las demandas que nosotros tenemos, y pues la ultima represión que sufrimos es la expulsión de todos lo que estamos participando en el movimiento
17. **E:** ¿cuántos están participando?
18. **E1:** alrededor de 160 de 224 compañeros, es la mayoría:: entonces bueno es que aquí en México tenemos un gran problema,// la situación es la siguiente como estamos somos vecinos de los Estados Unidos este acá vienen muchas empresa de esas gringas / y aquí no se le está dando auge a este tipo de educación porque ya no le funciona al gobierno, ahora la educación que están implementando son la de los llamados Evetis(v) Evetas que crean a técnicos según ellos profesionales para las grandes empresas /que por cierto no sirve de nada porque pues en 3 años también la tecnología de aquí en México está muy atrasada, muy obsoleta para competir con la de Estados Unidos/ entonces el Gobierno se ha planteado nosotros sabemos de información de fuentes extra-oficiales que el Gobierno firmó un acuerdo con todos los gobernadores del Estado desde los Estados del país para desaparecer la normales porque son un obstáculo la mayoría de estas escuelas son combativas no sé si entiendan el

termino de combativas no de que/ siempre estamos en lucha manifestándonos a favor del pueblo entonces para ellos es un problema este tipo de instituciones igual que las universidades /entonces lo que se han planteado es desaparecer a todas/ el año pasado desaparecieron a una que estaba en Tuxtla Gutiérrez -no sé si se enteraron- que fue la rural (xxx) y nos están apoyando también los compañeros pero pues ya no es con su misma organización también sino que ya después de la represión que sufrieron, asesinatos que vivieron pues estuvo un poquito más fuerte su/ movilización entonces este ahorita están golpeando a 4 normales rurales más en todo el país y el año pasado golpearon no desaparecieron 2 perdón fue una del Meche Hidalgo y la rural (xxx) ahorita están las compañeras de Almicingo Morelos, la de Teteles Puebla y no recuerdo cuáles son las otras dos, pero las están golpeando, las están acabando y prácticamente el gobierno está demostrando que de veras va a desaparecer a todas las normales

19. **E:** ¿y qué piensan sus padres de eso?
20. **E1:** bueno, existen diferentes puntos de vista, en el mundo indígena en el contexto indígena de nosotros hay varias posturas la de nuestros padres, los que son pobres están conscientes de lo que está pasando en el mundo, pero y los que ya se integraron a ese individualismo que plantea el capitalismo pues ya dicen no pues para qué / para qué estudiar mejor empezamos a trabajar y a ganar dinero// no saben que las conquistas del pueblo que la educación publica, que la educación gratuita que tenemos en México es parte de esas conquistas que ha tenido nuestro pueblo durante años pero ellos piensan que con tener carro, tener casa trabajo seguro por parte del gobierno pues ya eso es todo pero yo creo que aquí el plantearse la educación intercultural es una necesidad para nuestro pueblos indígenas y/ por eso no tenemos el apoyo de todos nuestros padres estamos más o menos aquí la mayoría aquí tenemos un lema que dice: “hijos democráticos con padres charros”// este la mayoría de los compañeros /este pues no sus padres no responden pero los que sí responden pues aquí están ayudándonos
21. **E:** ¿y piensan mantenerse hasta que haya una respuesta del gobierno?
22. **E1:** por supuesto, que vamos a esperar hasta que haya una respuesta del gobierno, lo que pasa aquí es la cerrazón total por parte de ellos no encontramos respuesta // ellos nos están provocando, por ejemplo el miércoles

pasado cuando expulsan a todos los que participamos en el movimiento es una provocación que no hacen para caer en movilizaciones radicales entonces este pues no/ no entendemos este - -

23. **E:** ¿tú de que comunidad eres?
24. **E1:** yo soy de una comunidad que se llama Tenejapa, aquí está alrededor de una hora de aquí San Cristóbal en carro.
25. **E:** ¿tienen lengua allá?
26. **E1:** sí yo hablo la lengua tseltal
27. **E:** ah que bueno ¿tienes más hermanos?
28. **E1:** tengo bueno/ sí tengo hermanas pero pues ya están casadas
29. **E:** ah ninguna más va a tomar los estudios
30. **E1:** bueno, lo que pasa es que también en el contexto indígena de aquí este las mujeres casi de las comunidades indígenas las mujeres este casi nunca logran terminar una carrera porque la visión indígena es de que la mujeres sirven para/ bueno deben de aprender a estar en la casa a tener a los hijos aprender a cocinar a lavar todos los quehaceres domésticos y de ahí no a salir y la mayoría de las compañeras de las comunidades indígenas a eso se dedican ya son los hombres los que nos preparamos
31. **E:** o sea que en este colegio hay más hombres que mujeres
32. **E1:** bueno, existe bueno/ hay una gran política de gobierno hay unas grandes contradicciones porque cuando nosotros habíamos tenido nuestras primeras tres generaciones es decir tres este tres generaciones que estamos dentro de la institución /este la mayoría éramos puros hombres y había minoría de mujeres pero cuando el gobierno ve// que los hombres que somos que estábamos aquí luchábamos y no nos importaba que nos reprimieran pues sino que estábamos muy conscientes de lo que hacíamos el gobierno utiliza la estrategia y mete más mujeres que hombres
33. **E:** y mujeres también indígenas o (v)
34. **E1:** mujeres indígenas sí (r) aquí la comunidad estudiantil es totalmente indígena no existe ninguno que no hable una lengua indígena
35. **E:** todos son bilingües
36. **E1:** todos somos bilingües hablamos y escribimos nuestra lengua

37. **E:** ¿tú crees que esta educación sí llega a portarle a las comunidades que a través de la educación que reciben acá pueden retornar a las comunidades y poder ayudar a la comunidad?
38. **E1:** el objetivo de la Escuela Normal Intercultural Indígena Bilingüe es eso que nosotros como estudiantes indígenas respondamos a las perspectivas de educación de calidad de nuestras comunidades indígenas en base en el contexto donde en que se están desarrollando nosotros esperamos// funcionar como tal pero ya estamos todos estamos expulsados no sabemos en realidad si vamos a llegar a desarrollar plenamente las habilidades y actitudes que nosotros tuvimos dentro del plano de formación de los 4 años que hemos estado en la institución
39. **E:** tu propuesta ha llegado por ejemplo al ministerio de educación o estamento que vaya más allá del instituto
40. **E1:** perdón ¿la propuesta de que?
41. **E:** o sea de este de que se siga manteniendo la educación intercultural, de que no los expulsen, de que siga funcionando la escuela
42. **E1:** de hecho este// bueno nosotros hemos hecho toda una serie de gestiones difundiendo la problemática que tenemos, pero pues le digo que el gobierno se ha cerrado, le digo que existen más Normales interculturales en el país esta la de Oaxaca, de (xxx), está la de Michoacán, la de Juan Luis Potosí y no recuerdo donde está la otra pero son 5 normales Interculturales en el país, pero el problema es que de todas esas 5 la única que no tiene el apoyo del gobierno es está, las demás están totalmente funcionando como deben de funcionar en otras instituciones han invertido alrededor 29 millones de pesos cuando aquí no han invertido un solo centavo
43. **E1:** y por qué crees que en esta no quiere (v) patrocinarla por que Pablo Salazar el gobernador de nuestro estado es una persona que de por sí cuando dijo que llegó al poder que este gobierno era un gobierno de empresarios, y por eso al pueblo nada de eso
44. **E:** claro indígenas empresarios
45. **E1:** sí, entonces pues no hemos recibido ningún apoyo a lo mejor ni lo vamos a recibir la propuesta de nosotros o bueno ustedes saben la problemática que tienen los compañeros hermanos del ejercito zapatista ellos ya nos trajeron una propuesta a nosotros/ en donde autonomicemos nuestra institución para

que realmente funcionemos como/ se plantea que sea en base de las necesidades de la comunidades indígenas, entonces si nosotros nos autonomizamos desapareceríamos dentro del plan del mal gobierno y nos iríamos al buen gobierno con los compañeros zapatistas, pero eso es algo que los compañeros han estado discutiendo y siguen analizando/ porque pues este el objetivo no era más o menos llegar a la autonomía este también bueno

46. **E:** la autonomía también significaría que no los reconocieran después de pronto no para buscar un trabajo

47. **E1:** bueno es que hay //dos gobiernos el gobierno del ELZN y el gobierno de este/ y el gobierno Mexicano el corrupto/ existe como otro país dentro de este país. El país del ejercito Zapatista este nos está ofreciendo que nosotros nos vayamos para allá y es decir que funcionaríamos dentro de ese país y el trabajo nos lo otorgarían ellos pero no como se planteaba aquí de que iríamos a las comunidades indígenas con el dinero de gobierno allá no, allá la autonomía de que ellos nos darían nuestras tierras, nos darían alimentos para sostenernos y ser verdaderamente personas que funcionen // como lo que se esta planteando pues que sea la calidad educativa para los pueblos indígenas

48. **E:** ¿la educación primaria en los pueblos está a cargo de profesores indígenas también hay una propuesta intercultural?

49. **E1:** no, pues esa es la única institución aún no hemos tenido egresados y las escuela indígenas las monolingües y las bilingües. Las bilingües pues ha sido todo un gran descontrol /mucho corrupción porque a las comunidades indígenas en ocasiones llegan a trabajar personas que son totalmente monolingües que no hablan ni escriben ninguna de las lenguas indígenas y a las comunidades y eso ha hecho que a las comunidades indígenas se les está golpeando bastante porque las están de-culturando y las están aculturando a un nuevo mundo y a una nueva visión por eso se están perdiendo las tradiciones, la cultura y los valores y las tradiciones y nosotros este pensamos rescatarla pero digo la cuestión es que// allá en las comunidades los maestros que entraron allá entraron con un nivel de bachillerato es decir que nosotros estamos con un nivel 4 años con más preparación en cambio ellos entraron con un nivel de bachillerato no tuvieron la suficiente profesionalización, lo que llegan a hacer allá pues este es enseñar todo en español porque no saben

enseñar pues porque no les enseñaron como enseñar. Y pues ha sido un gran golpe pues para las comunidades, no sé si respondo a la pregunta

50. **E:** en la educación intercultural alguna vez han sentido discriminación por parte de lo profesores o encargados del colegio

51. **E1:** no, bueno pues la única discriminación es la que el gobierno no quiere aceptar que los indígenas aún estamos vivos a pesar de que hemos sido humillados más de 500 años// eso es o sea la discriminación por parte de ellos pero(inconclusa) sabemos que los indígenas vamos a estar aquí siempre protestando si en 500 años no nos han acabado// no creo que lo vayan a hacer

52. **E:** bueno muchas gracias.

#### **Entrevista 4**

##### **México- Chiapas**

##### **San Cristóbal de las Casas.**

##### **Ficha personal**

Nombre: Sebastián Gómez

Sexo: Masculino

Edad: 41 años

Grado escolaridad: Preparatoria

Idioma: Español y tseltal

Estado civil: soltero

En donde vive: San Cristóbal de Las Casas

Asesor de Educación del INEA (Instituto Nacional de Educación para Adultos)

.

##### **Ficha técnica**

Investigador: Nancy Ramírez Poloche

Datos identificadores de las grabaciones: Metodología observación participante.

Fecha de grabación: Julio 2004

Tiempo de la grabación: 30 minutos

Lugar de la grabación: Oficina del INEA

Hora de grabación: 10:00 pm.

Tema: La alfabetización para indígenas adultos

Propósito: Obtener información acerca de la educación para indígenas

Tipo de conversación: coloquial

Entrevista semi- estructurada

Numero de participantes: 3

Descripción de los participantes:

- Entrevistador
- Entrevistado
- Acompañante entrevistador

### **Convenciones de la transcripción:**

1) cada línea de dialogo esta numerada para distinguir los cambios de hablante.

2) aparecen las siguientes abreviaciones:

/ Pausa breve

// Pausa media

**(n)** Pausa mayor

::: Alargamiento de sonido final

= Solapamientos

-- Interrupciones frase inacabada E

--- Interrupciones frase inacabada S

---- Interrupciones frase inacabada AE

**xxx** Fragmentos incomprensibles

**(?)** Fragmento dudoso

**(v)** vacilaciones

### **Transcripción:**

1. **E:** ¿cómo es su nombre?
2. **S:** Sebastián Gómez Eterzia
3. **E:** ¿qué edad tiene?
4. **S:** 41 años
5. **E:** ¿a que comunidad pertenece?

6. **S:** este/ ya tengo la comunidad rural de San Cristóbal
7. **E:** umm. ¿Qué grado escolar tiene usted?
8. **S:** licenciatura//
9. **E:** ¿licenciatura en qué?
10. **S:** en (v) administración (n)
11. **E:** ¿qué piensa usted la educación intercultural indígena?
12. **S:** bilingüe
13. **E:** bilingüe
14. **S:** pues yo pienso que es importante que se dé en las comunidades/ y que no solamente este / (v)se dé el proceso de enseñanza en lengua materna sino también se pueda hacer este en la segunda lengua sí este porque es la lengua oficial no y /este porque eso les serviría mucho para que puedan realizar sus actividades como comercio, este como realizar sus este negocios de la producción agropecuaria y todo eso sí pero sí pienso que este es importante la educación en las comunidades principalmente en las primeras letras que es la lecto-escritura
15. **E:** claro/usted trabaja con esto cierto
16. **S:** bueno yo atiendo una parte este lo que es alfabetización
17. **E:** ¿con qué personas trabaja?
18. **S:** yo trabajo con hablantes tsotsil, tseltal //y este ...E (interrupción entrevistadora)
19. **E:** habla usted las dos lenguas
20. **S:** yo hablo el tseltal
21. **E:** ah/ ¿es usted hablante de tseltal? Sus padres son (v)
22. **S:** sí
23. **E:** son de origen tseltal ah
24. **S:** humm
25. **E:** ¿y piensa usted que esta educación intercultural indígena responde a las necesidades y características culturales de las comunidades?
26. **S:** humm/ este// bueno yo pienso que no podemos hablar de/ que este/ ya está todo bien hecho creo ahí hace falta profundizar más sobre las costumbres, este sobre las diferentes necesidades que ahí en la comunidades o sea hasta donde yo conozco hay muchas existen reglas que se tienen pues que adecuar/ con las/ con las metodologías que se manejen en la educación actual

27. **E:** ¿qué metodologías manejan para la enseñanza?
28. **S:** ahorita este po' aquí estamos manejando alo que es el modelo MEVIT (?) modelo (v) modelo para la educación (v) para la vida y el trabajo. Es un modelo nuevo que el año pasado se este / se estableció aquí en Chiapas a partir de septiembre en que consiste este en que la educación se realice a partir de las experiencias, de acuerdo a las vivencias de los adultos y que eso sirva para reforzar sus conocimientos// sí
29. **E:** ¿qué tipo de consecuencias cree usted que/ genera la actual educación indígena sobre las tradiciones de las comunidades?
30. **S:** pues /yo pienso que más bien las consecuencias es que si no se tiene el conocimiento profundo de las costumbres de las comunidades y con las de los (v) la de los pueblos civilizados se puede este/ este interpretar de otra entonces este forma ahora sí que las consecuencias sería este que no nos podamos entender sí
31. **E:** ¿piensa usted que este/ como este nuevo programa que están implementando está de acorde con las comunidades?
32. **S:** pues yo/ siempre he dicho que para que este pueda estar realmente este cumplir con el objetivo debe de adecuarse de acuerdo a las región este en donde se este va este a introducir la educación así como en Chiapas. El modelo MEVIT esta diseñado para// este los pueblos ya más civilizados en donde ya hablan más el español o el castellano entonces este en Chiapas estamos en un Estado en donde todavía existe problemas de alfabetización principalmente/ y entonces ahí primeramente se tiene que hablar de la lengua materna y este vinculado con la que (v)este con la lengua oficial
33. **E:** ¿hay materiales didácticos que estén en las lenguas originarias de estos pueblos?
34. **S:** yo tengo entendido que sí existen diccionarios y algunos libros pero pues hace falta adecuarlos a lo que es el modelo MEVIT o sea son libros que fueron hechos hace muchos años pero que no están actualizados/ con el nuevo modelo si yo(v) entiendo que es cuestión de adecuación nada más
35. **E:** ¿qué cambios o sugerencia tendría usted para hacerle a la educación indígena?
36. **S:** pues, ahora sí que yo no podría decir de cambios sino yo pienso que ahí tiene que ver mucho lo de los estudios lingüísticos así como tú lo conoces. Yo

conozco mi trabajo/ pero no es lo mismo alguien que conoce lo que es este/ lo de los estudios lingüísticos entonces este yo creo que ahí tiene que ver gentes especializadas en eso que hagan un estudio este/ general que puedan introducir un este / pues un esquema que pueda este ayudar a las gentes de las comunidades

37. **E:** ¿cuántos capacitadores tiene actualmente el centro?
38. **S:** este capacitadores usted dice trabajadores como yo, pues aquí somos diez y seis y (repetición)y este estamos en diferentes municipios y algunos en San Cristóbal otros en Cancuc, Xanal, Tenejapa, Oxchuc, Amatenango y este/ (v) pues que son los municipios que estamos atendiendo
39. **E:** y todos en la misma dirección alfabetizando
40. **S:** sí estamos en la misma este actividad, son tres niveles que tenemos que son inicial que es alfabetización, intermedio que es primaria y este / y avanzado que es secundaria
41. **E:** ¿ya han sacado alguna promoción de secundaria?
42. **S:** si ya desde empezó el programa MEVIT desde del año pasado desde septiembre del año pasado
43. **E:** ¿esta es una propuesta del Gobierno del sistema de (v)?
44. **S:** pues cuando se implementó el año pasado parece ser que ya se había estudiado desde hace dos años atrás entonces es decir que ya tenía muchos años en este / estaba en un proceso de si funcionaba o no. En los países en los Estados del Norte está funcionando también aquí en Chiapas ya empezamos a trabajar desde el año pasado pero sí creo que aquí en las regiones de en donde se habla lengua sería bueno que se pueda apoyar con algún material
45. **E:** ¿y ustedes viajan directamente a las comunidades o a veces se desplazan los indígenas acá a San Cristóbal?
46. **S:** no nosotros viajamos
47. **E:** ha ustedes son
48. **S:** si nosotros viajamos a las comunidades
49. **E:** ¿cuántas personas por decir algo puede capacitar por curso o por?
50. **S:** nosotros
51. **E:** sí
52. **S:** nosotros cuantas personas podemos capacitar pues es de acuerdo a nuestras cargas de trabajo por ejemplo si tenemos/ dependiendo de las localidades que

atendemos podemos decir/ que es pues que es más elástico podemos estirar y no hay numero tenemos objetivos que lo cumplimos durante un año eso lo podemos hacer en ciertos tiempos o este/ como se vaya presentando las situaciones no hay un parámetro fijo que tenemos que cumplir sino es elástico que podemos adaptar a nuestras necesidades sí así es

53. **E:** bueno le agradezco mucho muchas gracias.

### **Entrevista 5**

**México- Chiapas**

**San Cristóbal de Las Casas.**

#### **Ficha personal**

Nombre: Miguel Munguia

Sexo: Masculino

Edad: 46 años

Grado escolaridad: Licenciatura

Idioma: Español

Estado civil: soltero

En donde vive: San Cristóbal de las Casas

Coordinador del INEA centro tsotsil.

#### **Ficha técnica**

Investigador: Nancy Ramírez Poloche

Datos identificadores de las grabaciones: Metodología observación participante.

Fecha de grabación: Julio 2004

Tiempo de la grabación: 40 minutos

Lugar de la grabación: Oficina del INEA (sede tsotsil)

Hora de grabación: 10:00 PM

Tema: La alfabetización para indígenas adultos

Propósito: Obtener información acerca de la educación para indígenas

Tipo de conversación: coloquial

Entrevista semi- estructurada

Numero de participantes: 3

Descripción de los participantes:

- Entrevistador : **E**
- Entrevistado: **E1**
- Acompañante entrevistador: **AE**
- Acompañante Entrevistado: **AMI**

### **Convenciones de la transcripción:**

- 1) cada línea de dialogo esta numerada para distinguir los cambios de hablante.
- 2) Aparece las siguientes abreviaciones:

/ Pausa breve

// Pausa media

(n) Pausa mayor

::: Alargamiento de sonido final

= Solapamientos

-- Interrupciones frase inacabada E

--- Interrupciones frase inacabada M

---- Interrupciones frase inacabada AMI

xxx Fragmentos incomprensibles

(?) Fragmento dudoso

(v) vacilaciones

### **Transcripción:**

1. **E1:** bueno, es un (v) es el modelo para la vida y el trabajo es un modelo nacional que se ha instrumentado desde aproximadamente 1998. En el estado se inicia en septiembre del año pasado a raíz de dos situaciones. Bueno hay una situación muy particular que es federalizar el servicio de educación para los adultos antes este servicio era nacional pero ya con la nueva administración se transfirió al gobierno del estado para su operación // quedando el instituto nacional de educación para adultos como normatividad, normativos de este programa pero ya los operativos somos el Estado. Entonces el planteamiento fue que se recoge el programa pero ya de una vez con el

nuevo modelo. El nuevo modelo tiene la particularidad de ser modular/ es decir se estudia por módulos, se estudian 42 módulos para poder iniciar el nivel inicial, se continua con un intermedio hasta concluir en un avanzado. Estos, /este niveles tienen que ver con nosotros le llamamos como un pre-escolar, una primaria y una secundaria no, cada nivel //- ese es el esquema curricular-, maneja los módulos básicos -que serían los que están en blanco- maneja también los módulos diversificados y los alternativos,/ por ejemplo en el caso del nivel inicial, la persona que empieza aquí si por esquema pedagógico tiene que iniciar necesariamente con la palabra// después continua para empezar matemáticas para empezar // en este tiene aproximadamente seis meses para poder concluir este nivel digamos que es el ideal pero hay gentes que llevan un año, dos años depende no aquí no hay temporalidad lo importante es que se vayan inscribiendo

2. **E:** ¿estos se dictan en la lengua indígena?
3. **E1:** ah pues, eso es parte de lo otro. Todo el esquema está planteado para zonas urbanas y población de habla española, (r), castellana o como podamos o lo queramos llamar, que no sea lengua madre, y esta ahorita en proceso (v) hay un equipo a nivel central de Tuxtla que está trabajando con la adaptación de este modelo para la lengua indígena (n) (Interrupción secretaria)(xxx) este es un material que nos parece muy bueno, por ejemplo este es muy bueno y es de para empezar este es el segundo modulo que debería estar estudiando el alumno y este sería el primero
4. **E:** ¿estos materiales se le dan a las personas que capacitan o a también a los alumnos?
5. **E1:** son para los adultos
6. **E:** ah, para las personas que son capacitados
7. **E1:** para los que capacitan tienen su propio material, que son sus guías del asesor, su cuaderno del asesor otro material, esto es aplicable solo para el adulto o más bien es para el adulto
8. **E:** claro (n) como para que él vaya estudiando. La capacitación se desarrolla todos los días en un horario o se amolda al horario de los (frase inconclusa)
9. **E1:** se amolda al horario de ellos, nuestro esquema trabajo es de atención a adultos es amoldarnos a las necesidades del adulto// sin embargo, bueno pues siempre tenemos por ahí algunas complicaciones por que a veces/ a bueno

cuantas horas, tienen seis horas mínimo semanales que debe de venir un adulto que debe de venir a recibir asesorías, el gran problema que tenemos nosotros es que todavía lo vemos como clases normales no, y más bien es una asesoría es darle al alumno los materiales darle una/ asesoría y que el más bien vea las dudas se vaya a su casa y mañana regrese o pasado o el sábado, no necesariamente tiene que estar yendo todos los días. Sí es importante en este caso que vaya resolviendo los ejercicios que se le vayan presentado en su cuaderno para poder ir avanzando/. El modelo en este sentido tiene digamos un candado, el candado es que para que el alumno pueda presentar exámenes, el adulto pueda presentar exámenes al final tiene un registro del educando donde se llena, cuando el adulto tiene aproximadamente el 80% llenado el libro puede pasar a presentar un examen, mientras tanto no puede. ¿Eso para qué? Eso es con la idea que hagan realmente los ejercicios, porque en los modelos anteriores aunque no hicieran los ejercicios (xxx) se les daba el chance de presentar exámenes. Y obviamente los reprobaba pues (n)

10. **E:** --- ¿quiénes los realizan?

11. **E:** ¿quién los elaboró?

12. **EI:** instituto(r) a nivel central, este y ahí lo distribuyen a los estados, es un material digamos que los derechos están reservados al instituto de educación para adultos, el instituto nacional de educación para adultos

13. **E:** ósea, antes de hacer los materiales se hizo como un diagnóstico para saber (interrupción)

14. **E1:** si

15. **E:** cómo que más o menos debería contener los materiales.

16. **E1:** sí, por supuesto, no sólo eso sino que ya desde antes se venía trabajando con algunos apoyos que tenían que ver, este material se llama para la vida y el trabajo en la idea de que la gente ya tiene habilidades es como desarrollarlas estas o como certificarlas, entonces la intención del material es más bien la certificación de estas habilidades y darle otras que le puedan servir a ellos en su contexto ya sea de campo o de ciudad para realizar algunas actividades no por ejemplo algunos que se llaman mi negocio, o este violencia familiar etc (r) que le permitiera tener mayores conocimientos que prepara la gente para enfrentar la vida diaria. Este y por supuesto esto fueron también unos elementos que le sirvieron al instituto para tomar referencia de cuáles deberían

ser los temas y módulos que pudieran trabajar y estamos haciendo ratito /en el que esto está establecido para personas más urbanas para gente hablante con lengua castellana, española y está ahorita revisándose y hasta donde entiendo en estos meses entre julio y agosto se va a pilotear la propuesta para ver que adaptaciones tiene que tener / hacerle las adecuaciones y ya posteriormente imprimir el que va a sustituir o el que va a servir como material para lenguas indígenas. Vamos a empezar creo con dos Testal, y Tsotsil para después arrancarnos con las otras lenguas y tiene y supone mi cronograma de trabajo es que en este año debemos estar empezando con los materiales para leer

17. **E:** ¿esto está independiente de la propuesta que hay de Educación Intercultural Bilingüe? Totalmente aparte
18. **E1:** esta sí, en cambio la otra va/ en ese sentido amarra
19. **E1:** en ese lineamiento amarra, claro por supuesto de hecho creo que el material tiene que ver con el modelo Intercultural y Bilingüe no recuerdo exactamente el título, porque están por mandar ya esto, pero tiene que ver rescatando todos estos esquemas
20. **E:** ¿son bilingües?
21. **E1:** es para lengua, no/ no
22. **E:** ¿son distintos?
23. **E1:** algunas cosas se adaptan, por ejemplo este que es la palabra
24. **E:** sí (r)
25. **E1:** bueno este es el comercial (n)(busca material para mostrarme) este sí (n) no este, de este se derivan, este otro que tiene semejanzas, este lo utilizamos para alfabetizar únicamente y se llama la palabra generadora, y que es a través de palabras cómo se va enseñando al adulto a leer y escribir, son palabras por ejemplo este -perdón- (n) y a raíz de estas es que el alumno va aprendiendo no, entonces, esto es más o menos lo mismo digamos que no se ha inventado en este sentido sino más bien se van mejorando los materiales que de por sí se venían trabajando no , no es quitar uno (xxx) por otro nuevo sino más bien
26. **E:** irlo perfeccionando
27. **E1:** exactamente, y en el caso de la lengua indígena lo que se trata es también de que es lo que nos da resultados acá para ir lo, ir viendo la adecuación que pueda tenerse para la lengua indígena aunque no necesariamente se lleva tal cual, sino también se hacen las adecuaciones correspondientes y ahí sí viene

también de un proceso de diagnóstico de revisión e insisto de piloteo para poder aplicarlo

28. **E:** ¿hace cuánto se está implementando el programa?
29. **E1:** ¿el nuevo modelo?
30. **E:** sí, sí
31. **E1:** a nivel nacional desde el 98, en el Estado a partir de septiembre, octubre del año pasado tenemos muy poco
32. **E:** ¿hay indígenas trabajando en la capacitación?
33. **E1:** sí, por supuesto si hay porque esta coordinación es tsotsil netamente sí hay de 14 promotores 14 técnicos docentes tenemos //10 que son indígenas y 4 que no lo son y atienden las áreas urbanas, los otros son los que atienden el área indígena. Y la experiencia ahorita nos está diciendo que por que también en área indígena estamos aplicando esto y la experiencia este nos está diciendo que les está costando mucho a la población utilizar estos materiales
34. **E:** ¿por qué motivo?
35. **E1:** yo creo que no sé, no sé exactamente porque (r) no hay estudio, pero así como que la experiencia nos dice que a la gente les cuesta mucho trabajo inclusive con este hacer ejercicios. O sea, es muy difícil que la gente le dedique tiempo y haga ejercicios. Estos materiales todos son de hacer ejercicios o sea es mucho ejercicios, llenar, llenar
36. **E:** autodidacta
37. **E1:** aja, y la gente no necesariamente le quiere dedicar el tiempo a hacer el ejercicio
38. **E:** será por que tiene otra cotidianidad de pronto
39. **E1:** yo creo que son varios factores, uno por supuesto que es que la gente, sobre todo las mujeres tienen todas las actividades del mundo en el día, no es decir se levantan temprano a hacen la comida, lavan, llevan leña, van al demás, pues en la tarde llegan medias muertas no, sino es que muertas, este. Yo creo que sí es eso, es parte pero también es parte a mi me parece mucho es el temor a equivocarse, a enfrentar un material así que le asusta no. La gente que empieza a practicar que necesariamente (v) normalmente son más jóvenes si le entran con más ganas. Sin embargo, de todas maneras todavía a ellos les cuesta mucho trabajo esto. Y el tercera razón sería porque los materiales me parece no necesariamente están adaptados a las condiciones de la gente, de ahí

que/ el material bilingüe que se va a utilizar como que les puede servir de mayor referencia. Sin embargo, aquí encontramos también una contradicción que la gente quiere aprender a leer y escribir en español, no en lengua, porque pues ellos dicen a mí en lengua no me sirve yo ya sé hablar lengua

40. **E:** claro

41. **E1:** pero no sé leer y ni escribir (r) en español a mi me hace falta es mi mundo exterior es el español, mi mundo aquí es lengua pero ya no me sirve entonces, allí un poco es qué hacer le preguntamos qué quieres o te llevamos este material entonces es más bien como estar ofertándole español o que quieres esto aunque, sabemos que atrás de esto también ya puede haber una // hay un problema porque te puede cuestionarse lo que ya alguna vez se nos cuestiono que estamos dejando de lado las raíces de la población es decir que no nos estamos interesando en esas raíces. Y sigue en discusión esto porque bueno todavía que es lo importante enseñarle a la gente a leer y escribir o que mantenga su cultura o todo junto pero cómo lograrlo que todo sea en un mismo esquema, no ahí todavía se nos ha complicado muchísimo. Este esquema hasta ahorita nos ha dado muchos, muy buenos resultados en áreas urbanas con gente que habla este, el español/ se nos ha complicado mucho con la gente que habla lengua indígena, sin embargo también el cuestionamiento de la gente que habla lengua indígena es que ellos quieren aprender la primaria, la secundaria inclusive alfabetizarse en lengua. Nosotros tenemos dos materiales en el caso de alfabetización tenemos este y también tenemos el de lengua

42. **E:** esto, en donde ustedes aplican este proyecto hay escuelas

43. **E1:** sí, y no, sí a ver mateo siéntate

44. **AMI:** buenas tardes

45. **E1:** él es mateo, él es responsable del grupo de docentes bilingües

46. **E:** ah!

47. **E:** quiénes van a trabajar, quiénes han estado trabajando en la propuesta del material Intercultural ¿Cómo se llama Mateo?

48. **M:** este Mevitic (confirmar nombre) Mevict, pero tiene que ver con todo este rollo de Interculturalidad

49. **M:** si (n) así es pues (xxx)

50. **E:** ¿y que acogida ha tenido los materiales ya en lengua indígena?

51. **M:** si, este material este es el que se ha venido utilizando hasta la fecha, me parece que desde el 94 (xxx) más o menos en el 95 se empezó a utilizar este tipo de material.
52. **E:** esta/ estos materiales como están escritos en lengua indígena esto es basado en estudios lingüísticos
53. **AMI:** así es, sí
54. **E:** y pues nos decía el licenciado que había problema con algunos de los otros materiales que estaban en español no entonces, quisiera preguntarle si con estos ha sido el mismo problema o tienen mayor aceptación que los otros
55. **AMI:** no pues este, en donde ha habido más aceptación es (xxx)
56. **E:** si, les ha gustado más en lengua indígena
57. **AMI:** así es
58. **E1:** no ahí más haciendo una aclaración es el material con que alfabetizamos al adulto, digamos que los dos alfabetizamos tanto con este en lengua como con este en español dependiendo de las (xxx) lo que son las necesidades. Este ya es el modelo que busca continuarle con los estudios a la persona, para que incluya
59. **E:** para que siga
60. **E1:** para que incluya su nivel primaria o secundaria y en el caso de lengua este es el que está en proceso todavía no lo tenemos, entonces, ahorita hemos estado aplicando estos dos materiales sólo para alfabetizar, hasta ese nivel (n)
61. **E:** ¿cuánto tiempo lleva trabajando con lo de la alfabetización?
62. **AMI:** pues, es que /en mi caso personal, pues apenas llevo un año, y no se perfectamente hasta dónde en que año empezaron a
63. **E:** ¿en este año que has trabajado cuál es la impresión de cómo de lo que se está haciendo?
64. **AMI:** pues lo que se ha trabajado es este de estas materias del esquema (xxx) así lo llamamos esto comprende de la atención de 10 meses ya terminado se le da una evaluación, para ver si que tanto se alfabetizo si //
65. **E:** en donde se va a alfabetizar están las escuelas me decía usted que si y no
66. **E1:** sí, en el sentido que normalmente en todas las localidades hasta ahorita hay una escuela, una escuela porque el servicio así lo establece el sistema // sin embargo señalar por ejemplo que estamos sectorizados como instituto a la secretaria de educación, pero cada instancia tiene su ámbito es decir, nosotros

atendemos a población adulta mayor de 15 años y nuestro sistema es abierto en cambio las instancias existentes estatales tienen que ver con la atención escolarizada desde el pre-escolar, pasando por la primaria secundaria hasta el preparatoria digamos que es un sistema ya más escolarizado y que son los que normalmente tiene escuelas, nosotros no, nosotros como instituto no tenemos escuela, no tenemos presupuesto para tener escuelas áreas, entonces aquí es mucho la vinculación de nosotros con la autoridades de la localidad o del municipio para poder proporcionar un espacio en donde podría llevar a cabo las asesorías normalmente son escuelas, por eso decía sí y no

67. **E:** claro

68. **E1:** son escuelas pero ahí tiene que ver mucho con que la figura que realiza ese trabajo es la que denominamos nosotros en la unidad técnico docente quien es él que está en constante permanencia con las localidades y en las escuelas y él hace la gestión con el director de la escuela en muchos lados le prestan la escuela, hay muchos lados donde no, porque yo creo que en la cultura de nosotros en donde el director es dueño de la escuela y hacer que nos la presten es aunque lleven oficio pues (xxx) no la prestan, pues ya lo que se opta es más bien la comunidad busca otro espacio, la casa ejidal, puede ser la clínica cualquier otro lado sí se busca otro espacio y a veces sucede que si bien hay la escuela y todo esto, resulta que la comunidad por problemas/ internos no quiere ir a la escuela porque están los zapatistas, y en la otra los priistas, o en la otra los perredistas entonces, lo que nosotros menos queremos es seguir abonando este problema y lo que buscamos es dónde quiere la gente, hay lugares que es en la casa de la persona, y nuestro sistema es tan flexible que nos puede ser un lugar público, como insisto puede ser la escuela, como la clínica además hasta una casa particular inclusive la cancha de fútbol donde se organicen y el grupo esté mucho más a gusto este, obviamente las mejores condiciones las ofrece una escuela porque tiene el salón, tiene el pizarrón tiene otras cosas y cómo nosotros no tenemos dinero para eso, entonces buscamos realmente que sea eso, donde no se da buscamos una casa particular a veces es la casa del asesor y es ahí donde tenemos otro problema y sí es grave pues porque nuestro esquema busca batir el rezago hasta nivel secundaria, y los asesores que nosotros contratamos es a nivel de gratificación y a veces al llegar a una localidad no encontramos el perfil que nosotros queremos es

decir, nosotros queremos alguien que termine la secundaria de preferencia que hubiera terminado la prepa para que pueda enseñar a los demás pero no de prepa no encontramos bueno de secundaria tampoco a veces nos quedamos con el de primaria o a veces inclusive quien se quedó a la mitad del sexto año y ese es él que nos está apoyando. Y hay una incongruencia y también lo reconocemos nosotros y que de pronto el //asesor no gana salvo en alfabetización, no tiene una compensación constante, para el modulo este es de acuerdo cuando presente el módulo el adulto y lo pase se le dan 50 pesos el Mevict, en cambio con este modelo al asesor se le está pagando 150 pesos mensuales por grupo entre 8 y 10 gentes, si tiene 3 grupos, si se tiene 2 grupos son 300 pesos si se tiene 3 son 450 al final de los diez meses que es cuando dura este proceso se le da una compensación de 365 pesos ¿Cuánto es?

69. **M:** sí

70. **E1:** tenemos poco dinero, por el otro porque nuestra ley de educación nacional y estatal establece que es un sistema abierto y que es así de como/ de buena voluntad de la sociedad para poder abatir este rezago educativo entonces, es así cómo funciona el instituto por eso no tenemos nuestro propios espacios son más buscados de las escuelas que hay y sin embargo, me parece que no necesariamente se requiere tener espacios propios lo importante es cómo hacemos usos de esos espacios por que también es muy claro que en las localidades la escuela se utiliza de 8 de la mañana a 2, 3 de la tarde y en la tarde está libre que es necesaria/ es más cuando se forman los grupos que es cuando la mujer regresó de trabajar o el hombre regresó de trabajar o a veces los fines de semana a veces es sábado tenemos un grupo aquí en (xxx) que las mujeres empezaban a las 7 y terminaban a las 10 de la mañana los sábados, creo que ahorita ya le bajaron porque están empezando a las 8 y terminan a las 11 pero ellos determinan ese horario entonces nos vamos adaptando muchas veces en todas las veces nos vamos adaptando (n)

71. **E:** le agradezco mucho

72. **AE:** la población tenía recelo, poco confianza en los maestros

73. **E1:** hijole quien sabe, así como responder para hacer una respuesta concreta es muy (xxx) me atrevería a formular más bien como hipótesis // en el caso de el Estado de Chiapas que es donde yo conozco Chiapas hasta 1994 tenía algo así como entre 9 y 12 mil localidades en total , desde una casita hasta “x”

número de habitantes a partir de 1994 tenemos más de 20 mil localidades que implica, bueno y lo otro el problema no es que hayan muchas localidades sino que están dispersas, eso implica que en muchas localidades no hay un sistema, no hay una escuela pues para enseñar a los adultos me parece que esa es una de las cosas, la lejanía para poder dar el servicio/ el otro tiene que ver con la presencia misma del docente. El docente por alguna cuestión de la vida decidió ser docente, pero al trasladarse a la localidad pues se topa con que está muy alejado de su vida y de su realidad, entonces en lugar de estar toda la semana llega un martes y se va un jueves y no cumple con el programa y mucho menos de la enseñanza y por el otro lado está otra contradicción que yo también decía en el sentido de que una persona requiere, necesita apoyos pero también no recibe un sueldo como se supone debería estar recibiendo. Sin embargo, el magisterio en muchos lados es el mejor pagado y allí hay una serie de cuestiones de plantación que llevaron por ejemplo en el caso de San Cristóbal de Las Casas y Tuxtla las principales cabeceras municipales del estado hayan maestros que tengan hasta 3 plazas, mientras hay otros que no tienen y este que tiene 3 plazas pongale que por 1 gana 8.000 así que en las 3 gana 24.000 pesos, mientras que los maestros que acaban de egresar su sueldo mínimo como que está iniciando en 3800 pesos ya nada que ver, así que esa disparidad de planeación por problemas de planeación ha hecho que los docentes no se sientan estimulados como para estar en las comunidades. Y por el otro también hay(v) un recelo de la gente no, bueno yo no le llamaría recelo, para que estudio una gente adulta dice que para que estudio o un niño pequeño con toda la pobreza del mundo / va a la escuela y se va a dormir o sea, tiene mucho yo creo que el problema real es la pobreza que conlleva a malnutrición, mal alimentación y me parece que también lo podríamos vivir también la gente de la ciudad si no tenemos satisfecho lo primero que es la alimentación lo demás no nos interesa, ni nos va interesar o sea, digo yo me pongo a leer un libro cuando tengo la panza llena si no tengo la panza llena no voy a leer entonces, en la comunidad yo creo que habría que preguntarse eso queremos que la gente estudie y que ese es un camino para lograr una mejor vida pero primero no ha satisfecho su necesidad primaria que es la comida, por lo tanto las demás no, entonces creo que tiene que ver mucho con la marginación y la pobreza. Sí tiene que ver con otras cuestiones de los

maestros que los reemplaza y que no pero aunque durante el año recibiera 10 días de clases el niño aprende algo de hecho aprende algo en su vida diaria es no más como lo escribe y demás no. Pero, hay esa particularidad que me parece a mí que las personas no han satisfecho sus requerimientos primarios me parece que ese es el fondo el trasfondo de todo eso la pobreza y la marginación y el no haber cubierto sus satisfactores primarios y lo otro sí ya es parte de, pero no es lo limitante sino lo limitante es lo otro no soy experto en evaluaciones de este tipo

74. **AE:** no sería fácil

75. **E1:** pero mi experiencia me dice que es por ahí

### **Entrevista 6**

#### **México- Chiapas**

#### **San Cristóbal de Las Casas.**

#### **Ficha personal**

Nombre: Mario Sántiz

Sexo: Masculino

Edad: 22 años

Grado escolaridad: Licenciatura

Idioma: Español

Estado civil: soltero

En donde vive: San Cristóbal de Las Casas

Profesor de tsotsil en la Casa del Árbol

#### **Ficha técnica**

Investigador: Nancy Ramírez Poloche

Datos identificadores de las grabaciones: Metodología observación participante.

Fecha de grabación: Julio 2005

Tiempo de la grabación: 40 minutos

Lugar de la grabación: La Casa en el Árbol

Hora de grabación: 4:00PM

Tema: La educación para los indígenas en Chiapas

Propósito: Obtener información acerca de la educación en las comunidades

indígenas.

Tipo de conversación: coloquial

Entrevista semi- estructurada

**E:** Entrevistadora

**M:** Mario Sántiz

### **Convenciones de la Transcripción:**

1) cada línea de dialogo está numerada para distinguir los cambios de hablante.

2) aparecen las siguientes abreviaciones:

/ Pausa breve

// Pausa media

**(n)** Pausa mayor

::: Alargamiento de sonido final

= Solapamientos

-- Interrupciones frase inacabada E

--- Interrupciones frase inacabada M

---- Interrupciones frase inacabada AE

**xxx** Fragmentos incomprensibles

**(?)** Fragmento dudoso

**(v)** vacilaciones

### **Transcripción**

1. **E** ¿cómo es tu nombre?

2 **M:** Mario Sántiz Hernández

3. **E:** ¿cuántos años tienes?

4 **M:** tengo 24 años

5 **E:** ¿de que comunidad vienes?

6 **M:** vengo de la comunidad Yibeljo Chenalhó Chiapas.

7 **E:** ¿quién le enseñó el español?

8. **M:** eh (v) / lo aprendí / por mi propia cuenta estudiando...

9. **E:** ¡autodidacta!
10. **M:** autodidacta prácticamente muchas/ veces/lo pude aprender cuando estaba tomando las clases de secundaria, fue allí donde empezó digamos mi curso de español
11. **E:** ¿en la primaria te dictaban las clases en español?
12. **M:** sí pero no le entendía nada
13. **E:** ¡no! y entonces cómo hacías para pasar los cursos
14. **M:** Memoria
15. **E:** ¿memoria?
16. **M:** el sí /casi memorizaba todas las preguntas, nos daban cuestionarios, opciones para pasar
17. **E:** ¿el profesor era indígena?
18. **M:** sí. Era indígena pero no explicaban (v) en la// los materiales en español o en Tsotsil
19. **E:** ¿el profesor era Tsotsil?
20. **M:** sí era Tsotsil
21. **E:** ¿de la comunidad?
22. **M:** muchas veces / era de la comunidad pero muchas veces ellos no entendían lo que estaba en el texto.
23. **E:** ósea, ellos tampoco sabían español
24. **M:** ¡aja!
25. **E:** les hacían repetir sin entender
26. **M:** así es
27. **E:** me dice que la secundaria ¿donde hizo la secundaria?
28. **M:** aquí, en San Cristóbal aquí hay una (v) allá en la nocturna oficial José María Morelos
29. **E:** y allí la educación era también en tsotsil
30. **M:** eso no ya/prácticamente todo allí fue en español y yo batallé mucho para comprender// muchas materia. Gracias a dios no reprobé ninguno porque pues ya pude echarle ganas, leyendo y consultando
31. **E:** ¿qué grado de escolaridad tienes?
32. **M:** licenciatura
33. **E:** ¿qué estudiaste?
34. **M:** psicología Clínica

35. **E:** que interesante ¿En donde estudiaste Psicología Clínica?
36. **M:** en la universidad Mesoamericana aquí en San Cristóbal.
37. **E:** pero ya cuando entraste allí, ya era mucho más fácil el español
38. **M:** sí ya había comprendido (v) más/ ya pasó seis años de progreso de aprendizaje
39. **E:** ¿en tu familia cuantos son?
40. **M:** somos ocho/ de (v) hijos, ocho hijos y mis papás, pues dos somos diez
41. **E:** y el (v) y tus hermanos hablan español
42. **M:** este (v) de hablar, hablar así no/ósea lo comprenden no un cien por ciento//pero sí este hablan.
43. **E:** ellos también han ido a la escuela y a la secundaria
44. **M:** solamente/ tres de ellos, hemos este/ terminado la prepa, ósea ya me incluyo porque pues somos tres los que hemos terminado, llegado hasta la prepa aunque ¡vaya! aunque yo ya he estudiado la Licenciatura, igual otro hermano ya también. Los tres estamos estudiando vaya la Licenciatura.
45. **E:** y tus padres qué opinan que tú hables el español
46. **M:** orgullosos
47. **E:** sí
48. **M:** de que hayamos trascendido, o que estemos en otro terreno
49. **E:** ¿cómo se llaman tus padres?
50. **M:** Juan Sántiz Pérez y Catalina Hernández Guzmán
51. **E:** me gustaría conocerlos/ y ¿Cómo surgió este trabajo de enseñar el Tsotsil?
52. **M:** surge, (v) por que Nadia me invitó a (v) este instituto, porque solicitaban igual un profesor, y me interesó, de hecho/este el aviso, fue por parte de mi hermano que vio en la calle allí un anuncio/ dice oye no te interesa dar clases en la casa en el árbol/están solicitando profesor para Tsotsil y Tseltal, español no se/ si te interesa ahora que no tienes trabajo acudir con ellos/ así fue como me entere de esto
53. **E:** ¿esta casa de árbol es de/gente mexicana o gente extranjera?
54. **M:** realmente no sé/ pero hasta donde sé es extranjera, es (v) un grupo de voluntarios que viene a ofrecer sus servicios para la gente/para las comunidades más marginadas/ muy sí muy marginadas.
55. **E:** ¿tú ya terminaste la Licenciatura o la estás cursando?
56. **M:** ya termine voy para un proceso de postgrado

57. **E:** ah; que interesante, que has pensado el postgrado
58. **M:** ya estoy aceptado de hecho/ en la Universidad de Valencia/ en España me voy para allá en noviembre
59. **E:** ósea ya
60. **M:** ya estoy aceptado / entonces iré allí a estudiar el programa va a durar creo de año y medio si Dios quiere estaremos allí este/ estudiando.
- 61: **E:** bueno, Mario muchas gracias.

### **Entrevista No 7**

#### **México- Chiapas**

#### **San Cristóbal de Las Casas**

#### **Ficha personal**

Nombre: Mariano Reynaldo Vásquez López

Sexo: Masculino

Edad: 30 años

Comunidad: Tsotsil Xulvo' Zinacantán

Grado escolaridad: Licenciado en Pedagogía

Idioma: Tsotsil

Estado civil: Casado

En donde vive: San Cristóbal de Las Casas, Estado de Chiapas, México

Profesor hablante del Tsotsil en el CELALI (Centro Estatal de Lenguas y Literatura Indígena)

#### **Ficha técnica**

Investigador: Nancy Ramírez Poloche

Datos identificadores de las grabaciones: Metodología observación participante.

Fecha de grabación: septiembre 2005

Tiempo de la grabación: 45 minutos

Lugar de la grabación: CELALI

Hora de grabación: 11:30 am.

Tema: Enseñanza del Tsotsil y los sistemas educativos chiapanecos

Propósito: Obtener información acerca de la enseñanza en la comunidad Tsotsil de Zinacantán.

Tipo de conversación: coloquial

Entrevista semi- estructurada

Numero de participantes: 2

Descripción de los participantes:

- **E** Entrevistador
- **M** Entrevistado

### **Contexto físico:**

La entrevista se realizó en un salón de clases del CELALI, en horas de oficina 11.30 a.m. por sugerencia del Entrevistado.

### **Transcripción:**

1. **M:** tengo 30 años
2. **E:** ¿qué grado de escolaridad?
3. **M:** terminé la carrera de Pedagogía
4. **E:** ¿en dónde estudiaste?
5. **M:** este...en la Universidad Maya aquí en San Cristóbal de Las Casas... Chiapas México
6. **E:** ¿de qué comunidad eres?
7. **M:** de una comunidad Xulvo' Zinacantán (repetición)
8. **E:** se habla allí el tsotsil
9. **M:** hay todo se habla el Tsotsil
10. **E:** sólo tsotsil
11. **M:** bueno aunque ya hay muchas personas que son bilingües pero sí este/ la lengua primaria que se habla es tsotsil.
12. **E:** ¿En donde estudió la primaria?
13. **M:** en la comunidad Xulvo' Zinacantán
14. **E:** sí/ las clases eran en español o en tsotsil

15. **M:** sí este allí en la comunidad bueno el (v) la primaria es monolingüe del español (r) y a pesar de que todos los alumnos este hablan tsotsil no /y prácticamente cuando pasé la primaria hasta ahora ya puedo comentar de que (v)/ (r) que no sé como pasé la primaria porque pues no entendía lo que decía el maestro/ al igual que los otros/ alumnos también que igual les dificultó muchísimo por que (r) todo es en español no mientras que este//no haya alguna materia de enseñanza del español como segunda lengua. Pues este... (Interrupción entrevistadora)

16. **E:** ¿todas las materias eran en español?

17. **M:** eran en español todo (r) sí porque es monolingüe del español.

18. **E:** ¿y los profesores eran indígenas o eran ladinos?

19. **M:** este no eran /como sí hispanohablantes (r)

20. **E:** ósea no era gente de la comunidad

21. **M:** no era gente de la comunidad, son/ de San Cristóbal, Tuxtla creo algunos

22. **E:** y la secundaria

23. **M:** la secundaria lo hice en Nachib también cerca de la comunidad/ Nachib Zinacantán igual es monolingüe sí y/ pero igual también con esas dificultades del expresarse

24. **E:** del español

25. **M:** del expresarse en español sí porque/ por eso decimos nosotros qué bueno (v) a veces este como que no aprendimos el español sino que tal vez por el contexto // o por lo (v) o le venimos adquiriendo el español en un proceso de adquisición no tanto como aprendizaje aunque según teóricos donde dice de que adquiriendo una lengua se aprende mejor, que aprendiendo conscientemente o en un salón de clases

26. **E:** claro

27. **M:** entonces, este/ creo que la mayoría de nosotros tsotsiles o los alumnos o los niños en este caso este adquieren el tsotsil de manera inconsciente (v)

28. **E:** sí te entiendo porque una entrevista que hice a un muchacho tsotsil que estudia psicología/ me decía que él pasó todo repitiendo que él repetía pero no sabía que repetía

29. **M:** exacto, sí luego en la primaria pues luego cuando un alumno este/empieza a declamar poesía pues nada más es de memorización o cuando canta/ los niños este tsotsiles que cantan en español, pues prácticamente no saben lo que cantan si/

simplemente nada más producen ese sonido en español en este caso pues prácticamente no saben no

30. **E:** y los materiales que usaban para (v) darles las clases ósea cómo eran estos materiales

31. **M:** más (v) igual estos materiales también este y que claro que hay temas que nada que ver con la comunidad digo como por ejemplo el ferrocarril // temas (v) de sobre historia y este justamente/ estábamos comentando con niños (v) familiares en la casa en que consiste eso de las fiestas patrias un ejemplo del Miguel Hidalgo que fue/ José Maria Morelos Pavón que fue pues prácticamente nada preguntado en tsotsil que fue no/ (r) ósea que es lo que le enseñan a los alumnos acerca de (v) este personaje

32. **E:** para ustedes son personajes desconocidos

33. **M:** sí claro/ bueno de hecho podemos entender pues claro muy bien también en nuestra lengua que es un personaje histórico que luchó para nuestra patria para México pero si entendiéramos eso en lengua no/ si pero cómo nos explican todo en español pues estamos en las nubes no

34. **E:** un señor extraño ahí...

35. **M:** como que nada más nos queda el nombre de Miguel Hidalgo un ejemplo pero ¿De qué fue? ¿Qué hizo? Este cómo luchó pues prácticamente no hay una idea/no queda una idea porque las explicaciones es en español

36. **E:** claro

37. **M:** entonces, es complejo, como (r) cuando es monolingüe este...

38. **E:** tus padres hablan solo tsotsil o hablan español

39. **M:** sí, mi mamá sí es monolingüe del tsotsil sí /mi papa es bilingüe y todos mis hermanos son bilingües también

40. **E:** pero en la casa se habla más el tsotsil

41. **M:** sí, claro se habla más tsotsil

42. **E:** tu crees que la (v) ósea he leído sobre la propuesta del gobierno de la educación bilingüe- bicultural, ¿tu crees que esto sí se cumple? o prácticamente es sólo un discurso del gobierno para justificar inversión en cosas que realmente no existen...

43. **M:** sí, yo creo que se puede llegar a cumplir pero cómo no hay este/ esa formación docente yo veo más en la formación docentes /porque este hay programas que a partir de la preparatoria pueden ser maestros bilingües (v) sí los

jóvenes tsotsiles hablantes de lenguas indígenas/ pero no hay una capacitación así en sí/ este de temas culturales o lingüísticas (v) o temas que tiene que ver con la comunidad no hay mucho sí pues todos los maestros o los docentes de nivel primaria o pre-escolar no tienen una formación lingüística (r) y este pues desconocen la escritura de sus lenguas -se imagina- (r) de su lengua indígena entonces, este y cómo ellos enseñan entonces/ este en esa modalidad de educación indígena o educación bilingüe-bicultural si no tienen esa formación / entonces como que requiere esa formación este // desde la estructura de su lengua / la escritura y entonces este/ ahí sí podríamos hablar de un enfoque ya más bilingüe intercultural porque ya como que tenemos esas herramientas

44. **E:** claro

45. **M:** pero mientras no haya esto, entonces esto / por eso igual no se da ósea si claro (v) en los discursos políticos de que la educación indígena ya se está dando este enfoque esta modalidad pero muchas veces nada más pasa en el discurso no porque en la realidad/ en la práctica no se da (r) porque también igual cerca de mi comunidad está/ esta una escuela bilingüe en la comunidad de ----- si pero también igual cuando a veces cuando reviso los materiales que tienen los maestros igual pues

46. **E:** son en español

47. **M:** este sí manejan mucho el español, aunque sí manejan el tsotsil pero seguramente con otro tratamiento no con ese enfoque intercultural

48. **E:** y de enseñarlo (v) sí son hablantes pero no tienen las herramientas para poder (i)

48. **M:** no tienen las herramientas exacto (r) este aunque tal vez sí pero igual no tienen como que bien definido este/porque valoramos nuestra lengua (r) por que tenemos que valorar las dos lenguas/porque es necesario ser tal vez bilingüe como muchos teóricos de lingüística/ de que tenemos que ser bilingües todos// porque igual no nos podemos quedar pues nada más en tsotsil para nada, pues tenemos que aprender las otras lenguas pero igual cómo interactuar ante estas / ante esa diversidad, ante esa interculturalidad de otras lenguas

49. **E:** sí claro, crees tú que hacen falta como materiales en lengua para las escuelas

50. **M:** yo siento que sí (r) hacen falta muchos materiales, porque no son suficientes todavía los materiales/ igual también este sí tienen que ser acorde (v) a

la comunidad sí// una problemática que estoy viendo es de que/ por ejemplo si se enseña un ejemplo historia pero que tienen que entender primero en qué consiste historia/ porque al igual esto hay que preguntar qué quiere decir historia en nuestra lengua no/ les digo, les pregunto a los alumnos (v) de repente allí con los compañeros en la comunidad ¿de qué es historia en tsotsil? No sé pues prácticamente aunque ellos tengan quinto, sexto/ grado de primaria ya llevaron estas materias de historia entonces este/como ellos explicarles desde el concepto de historia y entonces entendiendo este concepto/entonces cual es la historia de su comunidad un ejemplo ¿Cómo se fundó? ¿Cuáles fueron las primeras (v) autoridades? Un ejemplo no, sí y este (v) y ya entendiendo toda esa historia de su comunidad entonces ¿Qué es historia ahorita? y entonces como que seguramente ya entonces le queda más claro qué es historia no/ un ejemplo así pero se puede hacer con otros temas así

51. **E:** claro

52. **M:** con otros temas

53. **E:** claro que hay temas que son como muy abstractos no pensaba en las matemáticas

54. **M:** sí como las matemáticas sí por ejemplo sí // aunque sí sabiendo de que en la cultura maya pues este floreció muchísimo la matemática

55. **E:** la astronomía

56. **M:** la astronomía en un determinado época

57. **E:** pero la gente se siente descendiente de la cultura Maya

58. **M:** este seguramente se (v) está perdiendo de que (v) tengan un sentimiento de que son mayas, aquí creo que en Chiapas son muy pocos todavía/ (r) o más bien se ha venido perdiendo

59. **E:** sabes que me dijo un niño: “es que somos medio mayas”

60. **M:** -risas- sí no pues claro muchos dicen Ah/ es que/ cuando nos enseñan la historia/ (r) de México o este de quiénes fueron los mayas. Los mayas pensábamos que ya es una época pasada que fue una cultura pasada y que ya no existe ahorita. Ese es el concepto que nos dieron (v) que nos dan en primaria sí, ya entonces creo en la prepa como que ya vemos entonces como que somos mayas o bueno no sé o medio maya, /sí entonces quién sabe quiénes fueron los mayas, a los mayas son de Yucatán o son de Campeche ah pero en Chiapas quién sabe entonces así es el concepto no pero/ sí porque también al igual estamos dando

clases con chavos de (v)// prepa sí en comunidades como en Chenalhó, ya fuimos en Jitotol otros lugares este que tienen prepa, igual estos chavos/ ¿qué si saben cuantas lenguas mayas este hay en Chiapas? se quedan así / y son chavos de prepa (r ) cuantas lenguas mayences hay acá y pues desconocen y ya cuando se les comentan hay dos / este culturas aquí en Chiapas por ejemplo el los toltecas (v) Olmeca de la cultura Olmeca y de (v) el Maya/ que de el maya hay 11 lenguas mayences acá y hay una que es/ este de origen Olmeca que es el Zoque no, entonces sí es cierto no

61. **E:** pero ellos sí les interesa (v) o quieren aprender estas cosas o están más interesados en aprender más como la cultura ladina y como más inclinados hacia eso

62. **M:** depende mucho de la región creo yo difiere con este / Jitotol y Chenalhó son un poco este bueno/ retiradito pero como que difiere mucho de la región parece que en Jitotol como que querían saber más sobre esto no/ más sobre cuestiones lingüísticas cosas de la lengua el origen de la lengua mientras que en Chenalhó no pues a veces como que empiezan a hablar el español como que este/ como que ya es obvio para ellos pero desconocen como que está un poco/ confundido

63. **E:** confundido

64. **M:** pero igual entrando con más dinámica sobre esto como que bueno les interesa

65. **E:** cuando ustedes van a las escuelas /piden permiso para poder dictar estas clases o cómo están haciendo.

66. **M:** sí este pedimos permiso con la dirección el director de la escuela y hacemos un convenio con él de que llegamos tal día y programamos y llegamos a impartir los talleres

67. **E:** y están impartiendo los talleres de lengua indígena

68. **M:** sí de lengua indígena/ sí un poco de reflexión en que consiste un poco el bilingüismo como se da el bilingüismo antes el origen de la lengua, cuantas lenguas mayas hay en el estado y en el país y en América no sí/ entonces este como que le damos un primero (v) contextualizamos primero este un poco la historia de las lenguas indígenas, de allí empezamos con problemas muy concretos de bilingüismo

69. **E:** cuándo llegas tú acá al CELALI ósea cuándo ingresas tú acá en el CELALI

70. **M:** este tiene // cinco años/ en el dos mil (r)
71. **E:** después de terminar la secundaria a bueno me dices que hiciste/ la licenciatura acá en San Cristóbal
72. **M:** sí
73. **E:** qué tal estuvo la licenciatura, ya estabas con tu español
74. **M:** sí estoy con mi español como ahorita /risas/ como que tengo ciertas interferencias siempre del tsotsil de alguna manera porque este es un poco complejo el aprendizaje del español no/ talvez pierdo más en cuanto a tiempo o el género
75. **E:** sí claro
76. **M:** e igual como sucede con otros niños / como el radio, la radio si en cuanto a genero todavía tengo unos problemas (v) creo en cuanto a genero y del tiempo
77. **E:** cuando empiezas a estudiar por qué escogiste pedagogía
78. **M:** este fíjate que (v) tiene que ver mucho con las oportunidades, como que había más oportunidades de estudiar este /pedagogía si porque no tenia otras opciones de hecho me hubiera gustado estudiar otra carrera como medicina seguramente/ porque este me gusta muchísimo pero no tenia esas posibilidades entonces este
79. **E:** hiciste pedagogía, y en pedagogía terminas pedagogía y entras acá al CELALI
80. **M:** si, no más bien ya estaba trabajando/ si porque (r) lo hice en un sistema escolarizado sábado y domingo
81. **E:** ya te tocaba trabajar y en qué trabajabas
82. **M:** trabajo y estudio sí
83. **E:** te tocaba pagarte tus estudios y cuántos son en tu familia
84. **M:** si, cuántos son este mi esposa tengo dos hijas
85. **E:** ah dos niñas y hablan tsotsil
86. **M:** sí hablan tsotsil
87. **E:** he conocido parejas que no les enseñan a sus hijos el tsotsil
88. **M:** aja así claro hay muchas este más en las ciudades aquí en la ciudad sí hay mucho más este// sí que los papas son tsotsiles pero sus hijos ya no y ya están aprendiendo el tsotsil acá como segunda lengua o lengua extranjera, la lengua de sus papás
89. **E:** sí ya/ y bueno cómo surge la idea de tu libro

90. **M:** pues este cuando inicié, cuando me ingrese al CELALI pues este/ había este programa de enseñanza del tsotsil como segunda lengua pero/ no había materiales sí y nos pasábamos con pequeños materiales que había hecho SNA JTSIBAJOM u otros textos pero que no era acorde al objetivo que tiene las enseñanzas del tsotsil no entonces este (v) con la sugerencias de compañeros acá/ que si puedes registrar (v) necesidades pues didácticas no del curso entonces así lo hice, como que fui (r ) estructurando el contenido los temas a abordar/en clases así de esta característica pues se está enseñando el tsotsil como segunda lengua o como lengua extranjera sí porque tenía experiencia antes pero era más de enseñanza lecto-escritura a tsotsil hablantes no y con hispanohablantes es diferente entonces pues (r) tuve como analizando, registrando necesidades de temas sí, entonces este// lo fui haciendo lo he venido trabajando no y ya en tres años más o menos por que no me dediqué a eso/ porque que tenía otros trabajos/ creo que se contrastó muy bien por que del dos mil al dos mil dos este/ la trabajé también este otro trabajo de investigación que es sobre sintaxis / morfología del tsotsil sí/

91. **E:** claro

92. **M:** que es un tema muy lingüístico de gramática /entonces como que /es de investigación estuve trabajando mucho con muchas teorías, mucha bibliografía entonces creo que me apoyó muchísimo también esa investigación sí por que cuando me encuentro, cuando veo una forma como que para enseñar, lo registro y este hasta redacto a veces una pagina dos paginas por ejemplo así al día ya queda como que un tema para enseñanza del tsotsil (r ) entonces este como se contrastó muy bien ese tema de trabajo que tuve con el lío del aprendizaje tsotsil

93. **E:** por ejemplo propuestas como estas de tu libro la Secretaría de Educación Publica no tiene como interés como en ampliar las publicaciones y entregarlos a las escuelas bilingües

94. **M:** este seguramente se pueda hacer algún un convenio ahí, por que ya/ muchos /se interesan por el libro por el enfoque que tiene que es este pedagógico para la enseñanza de segunda lengua y muchos también ya comentaron de que sí es didáctico el libro sí es muy autodidáctico

95. **E:** no han hecho la gestión de ofrecerlo a la Secretaría de Educación

96. **M:** no, hasta el momento no/ pero tal vez ya depende de la demanda que se puede hacer un convenio

97. **E:** para incluirlo en las bibliotecas
98. **M:** en las bibliotecas este o con los maestros como le estaba comentando no porque (r) este creo que también tiene que aprender los maestros monolingües que salen del sistema monolingüe
99. **E:** sí
100. **M:** es que tienen que entender también de que sus alumnos/ este de alguna manera ven de otra manera ósea por lo que hablan en tsotsil también prácticamente aunque sea hispanohablante tiene que conocer la lengua de sus alumnos porque si no su practica (v) igual va a estar así con ese problema
101. **E:** te quería hacer una pregunta que me causó curiosidad en el libro no/ hay un capítulo como de la violencia en el libro y pues me causó
102. **M:** en qué
103. **E:** es como un / en que parte// sí es un capítulo como/ sobre (v) cuando uno lee un libro el libro seria una presentación de la cultura misma no/ entonces ahí un capítulo...
104. **M:** se pone violenta
105. **E:** sí claro, es sobre agresiones no ¿Por qué has pegado a el? ¿Por qué has pegado a ella? o ¿Por qué lo mataste? Entonces me causo mucha curiosidad porque dije y bueno esto por qué aparece acá
106. **M:** porque cuando se esta enseñando verbos///
107. **E:** sí me causó mucha curiosidad porque he estado aprendiendo varios idiomas he estado aprendiendo ingles, francés, italiano y pues me causaba mucha curiosidad dije nunca a visto en un libro de enseñanza de la lengua como esto / en inglés nunca un capítulo así como de porque lo mataste no/ entonces claro
108. **M:** sí, tal vez son muy comunes este los ejemplos que se dan que se san en los verbos transitivos
109. **E:** sí
110. **M:** los verbos transitivos muy comunes son como por ejemplo el golpear es que hay una persona que golpea y otra que recibe este el matar igual el besar sí son verbos transitivos muy comunes
111. **E:** ósea no estabas pensando en (v) porque por ejemplo cuando entré a clase que me presenté había un señor abogado, entonces dije de pronto debe ser eso/ (r) un capítulo de esto debe ser pensando en //
- Interrupción de una persona

112. **M:** la forma en que yo quiero dar los ejemplos no tanto contra la violencia/ sino que es más el tipo de ejemplo que se requiere ahí por / que se está enseñando los verbos transitivos e intransitivos y en cuanto a los delitos el anexo, //ya ve que se da muchísimo así este ve que trabajé mucho con un abogado también entonces (v) sus preguntas eran más de eso creo que es penalista no entonces quería saber más formas de cómo hacerle pregunta al (v) al agresor o al delincuente en este caso

113. **E:** sí

114. **M:** entonces este / por eso salio esos ejemplos también que tiene que ver mucho con el contexto de en donde se hizo

115. **E:** sí claro, porque es muy curioso porque este libro es una presentación de la cultura usualmente los materiales pedagógicos son unas presentaciones de la cultura entonces en un libro de inglés o de italiano pues no vas a encontrar estos ejemplos no

116. **M:** y esos comentarios como/ que son muy buenos para mi también no/ porque talvez se va a hacer una segunda edición entonces como que tal vez hay que trabajarlo más con temas culturales y no tanto como eso dices

117. **E:** claro porque mira que el libro es una representación de la cultura finalmente yo que no lo conozco como que empiezo a leerlo

118. **M:** y como que se agrede ósea

119. **E:** no claro entonces si encuentro un capítulo así pues me llama la atención porque digo la violencia es innata a la cultura ósea por eso nos tienen que enseñar ¿Quién me pegó? o ¿Quién mató?

120. **M:** risas

121. **E:** entonces, pienso no por eso tenía la intriga de preguntarte a ti que eres el autor no si era por algo en especial o si esto daba cuenta de algo de la cultura

122. **M:** no en este caso son temas como que especiales que salió ahí/ por las cómo es producto de una experiencia

123. **E:** sí

124. **M:** se trabajó con este/ diversas disciplinas sí con abogados necesidades del abogado/ del medico ya ves que hay temas

125. **E:** sí hay un capítulo del médico

126. **M:** de médico entonces sí

127. **E:** claro me parece muy bien no/ porque de todas manera sí pienso que el tener acceso a eso (v) en el caso por ejemplo de Vinajel de Cielo que es enfermera y ese capítulo me parece

128. **M:** no claro para ella es interesante

129. **E:** sí muy bien

130. **M:** sí porque muchas veces llegan este tsotsiles que no hablan español entonces la comunicación debe darse en tsotsil y muchas veces no lo atienden porque/ pues este no se expresan

131. **E:** no se ha podido comunicar

132. **M:** sí

133. **E:** y hay proyectos de seguir haciendo otros materiales o (v)

134. **M:** este para como esta todavía no, pero sí se esta haciendo uno/ este para los Tsotsiles por ejemplo lo que pasa es que en el tsotsil al igual que las otras lenguas/ este todavía hay mucho (v) problema en cuanto a cuestiones ortográficas o gramaticales de la escritura entonces este lo que voy a trabajar para el dos mil seis es este/ hacer un/ (v) trabajo de estandarización ortográfica del tsotsil, sí porque este /casi todos los escritores escribimos diferentes en cuanto a estructura por ejemplo chiabtej otros con guión chi-abtej otros con un apostrofe chi' abtej no hay una estandarización entonces/ lo que quiero es trabajar como queda

135. **E:** hacer como un convenio para que todos lo utilicen

136. **M:** hacer trabajos de estandarización de normativización de la estructura sí aunque el alfabeto pues ya lo tenemos como estandarizado pero en cuanto a cuestiones ortográficas pues no, el uso del guión pues mucho todavía desconocen le ponen guión en cualquier parte (risas) y entonces es lo que voy a trabajar para este año que viene

137. **E:** cuando ustedes visitan las escuelas son bien recibidos en las escuelas (v) o no se si le pasa como a mí/ que hay un ambiente de desconfianza muy fuerte// el ingreso a la escuela como que no ven una investigadora sino una espía entonces no sé cómo (xxx) un poco incómodos no un poco de hecho en muchas clases no me han permitido ni siquiera

138. **M:** no te han permitido, no seguro hay esa desconfianza siempre por qué igual sí nos ha tocado ir en donde la pregunta ¿De dónde vienen? pero cuando ya les comentamos que somos del CELALI es como que ha bueno (xxx) pero este igual sí/ si hubiéramos venido de otro organismo cómo que hay desconfianza

139. **E:** tú qué crees por los organismos mismos o por la información que uno pueda dar de lo que ve o...
140. **M:** yo creo que es más por la información (r) no quieren evidenciarse si están trabajando bien o mal entonces
141. **E:** claro, porque en muchas escuelas ponen bilingüe bicultural no y ya cuando entras te das cuenta que la clase es en español
142. **M:** en español no /sí se están evidenciando en este caso de que no se está dando la enseñanza
143. **E:** pero tú también sí percibes este ambiente de desconfianza
144. **M:** sí, claro siempre
145. **E:** ha bueno pensé que estoy (v) con psicosis
146. **M:** sí
147. **E:** pero sí siento esto de como muchos profesores tiene temor de que uno vea su practica no, cómo lo hacen
148. **M:** sí
149. **E:** pues para mí ha sido difícil entrar en las escuelas
150. **M:** de hecho sí es difícil, tal vez deberías comentarles que es para un trabajo de tesis
151. **E:** lo comento, pero precisamente como es entrar a las clases y sentarme con los alumnos
152. **M:** sí
153. **E:** yo he llegado a pensar que hay maltrato en las escuelas con los niños, precisamente como son niños hablantes de una lengua llega el profesor a hablarles en español y los niños no contestan entonces es cómo/ si como no sea pendejo /palabra fuerte que he alcanzado a oír en algunas partes no// entonces pienso que sí hay alguien como no se puede/ es la visita tengo que tratarlos a todos bien los trato de otra manera no
154. **M:** es que siempre cambia esas actitudes
155. **E:** alguna vez sentiste maltrato en la escuela hacia otros niños o actitudes de discriminación de los profesores
156. **M:** seguramente allá
157. **E:** cuando tú fuiste estudiante
158. **M:** ya no me acuerdo
159. **E:** entonces no hubo

160. **M:** pero sí ha habido siempre esas actitudes no idóneas o tradicionalistas
161. **E:** sí claro
162. **M:** pero más se dio eso en los años ochentas, setenta
163. **E:** sí ha cambiado
164. **M:** en los noventa ya cambió mucho
165. **E:** cree que eso del zapatismo sí propició el cambio
166. **M:** sí por lo del zapatismo también
167. **E:** sí ha sido un cambio positivo como demás protagonismo hacia el indígena
168. **M:** sí
169. **E:** sí ha sido relevante, yo me pregunto una cosa San Cristóbal era tan visitando antes del noventa y cuatro
170. **M:** yo creo que pero más creo este creo que sí siempre ha sido
171. **E:** sí porque veo una cantidad de extranjero impresionante no que digo y no esto extranjeros como muy zapatistas como muy de mercado de la ideología zapatista
172. **M:** sí
173. **E:** me preguntaba eso si San Cristóbal tenía antes este mismo movimiento
174. **M:** seguramente era un poco diferentes /pero sí había de por creo/ sí turista creo por los pueblos cercanos como Zinacantán, Chamula
175. **E:** algo que me parece curioso aquí en San Cristóbal que lo comentaba con Norma es una muchacha del DF es como se vende la imagen de estos pueblos, pero la que la vende es gente blanca no, ósea como vas por las tiendas y te ofrecen Village to chamula, indian people como están estas pancartas ofreciendo a los indígenas no como paisaje turístico, los indígenas qué pueden pensar de esto si es aceptado o en cierto modo el rechazo que los ofrezcan así cuando ellos no quieren por ejemplo Chamula que me han comentando que es una comunidad muy fuerte que para tomar una foto hay que tener mucho cuidado o estas cosas
176. **M:** sí, es que ya depende mucho /de cada familia o de la comunidad en el caso de Zinacantán pues este/ sí hay grupo de artesanas que ofrecen sus
177. **E:** bueno eso es una buena posibilidad económica
178. **M:** sí económica bueno para ellos y para otros según lo ven mal no se entonces este
179. **E:** sí hay como divisiones al respecto de esta concepción
180. **M:** sí, siempre lo ha habido y siempre lo habrá

181. **E:** los más tradicionales y los que no tu crees que se preserva de la cultura por ejemplo la tradición oral ¿hay tradición oral en Zinacantán?

182. **M:** sí este / se está debilitando está en un proceso de debilitamiento porque/ ya no se de cómo antes igual mucho muchas cosas por ejemplo que antes se trabaja en el campo un ejemplo y el que guía era el papá o el abuelo y pues en el trabajo / este se empieza como que a comentar de un cuento de un historia de la historia del pueblo de la comunidad/ ahora pues ya no se da mucho/ porque los jóvenes bueno ya muchos este estudian, trabajan (r) ya diferente que sus papás, que sus abuelos no entonces como que ya no hay una cercanía con sus abuelos abuelas entonces en la medida en que no hay /esa cercanía pues este ya no se da esa tradición oral.

183. **E:** la escuela no propicia espacios de integración de la comunidad

184. **M:** casi no (r)

185. **E:** que día veía un escena en / de un señor pasándole la comida a su hijo por una reja no/ como un prisionero, pero les cuesta dejarlo entrar y que su niño se coma su comida bien no pero era esta la escuela y el papa ahí fuera entonces me impactaba mucho eso

186. **M:** en que escuela lo vio

187. **E:** en la colonia 5 de marzo y realmente me impactaba porque mira vino un niño muy pequeño y tenía que pasar la comida a su hermana por la reja y el niño era muy pequeño finalmente y la niña trataba en la reja/ tratando de coger su tortilla entonces me aparecía muy fuerte porque decía yo por qué no puede entrar el hermanito y entregarle la comida a su hermana y por qué esto

188. **M:** y eso en la ciudad

189. **E:** y eso acá en la ciudad no se cómo/ ósea de todas maneras llegar al campo a una escuela es más difícil, si no vas con alguien que conozcan/ no te van a recibir/ lo que te digo esta impresión que he tenido de que no soy la investigadora sino la espía entonces muy fuerte

200. **M:** es muy fuerte, sí es muy cierto

201. **E:** Bueno Mariano muchas gracias.

## **10. 2 Formato de Encuestas**

### **ENCUESTA No 1**

Nombre: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Comunidad: \_\_\_\_\_

Grado de Escolaridad: \_\_\_\_\_

1. ¿Qué es la educación intercultural indígena bilingüe?
2. ¿La educación intercultural indígena responde a las necesidades y características culturales de las comunidades?
3. ¿Qué tipo de consecuencias genera la actual educación intercultural indígena sobre la cultura indígena?
4. ¿Piensa usted que el plan de estudios está de acorde con las necesidades de las comunidades indígenas?
5. ¿Qué cambios o sugerencias tendría usted que hacerle a la educación indígena?

### **ENCUESTA No 2**

(Profesores y área administrativa)

Nombre Apellidos: \_\_\_\_\_

Lugar de Nacimiento: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Lengua que habla: \_\_\_\_\_

Grado de Escolaridad: \_\_\_\_\_

Antigüedad en la Escuela: \_\_\_\_\_

Qué cursos atiende: \_\_\_\_\_ No de Alumnos \_\_\_\_\_

1. ¿Cómo los padres seleccionan a los hijos (as) que van de la comunidad a estudiar en la escuela o albergue?
2. ¿Cómo selecciona la escuela o el albergue a los niños (as) que son aceptados en el programa de estudios?
3. ¿Cuántos alumnos (as) tiene la escuela o albergue?
4. ¿Cuántos profesores? ¿Cuánto personal trabaja en el albergue o la escuela?
5. ¿Cuántos profesores? ¿Cuánto personal trabaja en el albergue o la escuela?
6. ¿En qué idioma son las clases?
7. ¿Cuáles son las clases o áreas de estudios que les ofrece el albergue o la escuela a los niños?
8. Escriba el nombre del área en que el aprendizaje de los alumnos presenta más dificultades
9. ¿Qué dificultades presentan los libros de texto?
10. ¿Qué otras actividades realizan los niños en el internado?
11. ¿Cómo está organizada internamente la escuela o albergue?
12. ¿Cuáles son los niveles de abandono educativo?
13. ¿Cuál cree usted que serían las causas de abandono escolar?
14. ¿Posibles soluciones al problema?
15. ¿Qué actitud tienen los padres de familia frente a la educación de sus hijos?
16. ¿Qué sucede cuando un niño presenta atraso escolar, pierde el cupo en el albergue o escuela?
17. ¿Cómo son los sistemas de evaluación?
18. ¿Cómo los profesores utilizan las lenguas indígenas en el aula?
19. ¿Cuáles son las estructuras de participación (tanto escrita, como oral) de los alumnos en clase?
20. ¿Qué piensan los profesores de las reformas educativas?

### **ENCUESTA No 3**

(Alumnos)

Nombre, Apellidos: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Comunidad de la que viene \_\_\_\_\_

Lengua que habla: \_\_\_\_\_

Grado de escolaridad: \_\_\_\_\_

1. ¿Piensan seguir con los estudios?
2. ¿Qué perspectivas o planes tienen para el futuro?
3. ¿Qué pasa con los niños que presentan atraso escolar?
4. ¿Tienen todos los niños la dotación escolar, libros de texto y materiales didácticos?
5. ¿El material didáctico es en español o en lengua indígena?
6. ¿Los profesores (as) hablan tsotsil, tseltal o chol?
7. ¿Qué piensan los niños de estar en un internado?
8. ¿Les hace falta su comunidad o sus padres?
9. ¿Cómo es el retorno a la comunidad?
10. ¿Qué actividades realizan en la comunidad cuando retornan?

### **10.3 Formato talleres.**

Taller:

#### **Lecto-escritura bilingüe tsotsil-español**

Aplicado en el albergue Xicotencatl en los grados sexto, quinto y cuarto.

1. ¿Por qué en el Popol Vuj nos comemos a los animales?  
**¿Ku' yu'un ta xvekontik li chonbolometik**
2. ¿Por qué los dioses destruyeron a los hombres de madera?  
**¿Ku' yu'un li ch'ultotiletik la smilik li viniketik pasbil ta si'**
3. ¿Quién era el Guacamayo?  
**¿Bu'chu li Vukub Kaquixe?**
4. ¿Cómo hicieron los gemelos para matar al Guacamayo?  
**¿Ku' la smilik li Vukub Kaquixe li gemeloetike?**
5. ¿Cómo hicieron los gemelos para matar a Sipakna?  
**¿Ku' la smilik li Sipaknae li gemeloetike?**
6. ¿Cómo llegó a la tierra la princesa Ixchic?  
**¿Ku' bat ta banumil li me' k'u lej Ixchic?**
7. ¿Por qué los hermanos mayores de los gemelos se volvieron changos?

**¿Ku' yu'un ... ta ma'ax li bankilaetik li gemeloetik?**

8. ¿Cómo vencieron los gemelos a los diablos en el juego de pelota?

**¿Ku' ... li pukujetik ta pelota li gemeloetik?**

## **Taller de dibujo**

**San Cristóbal de las Casas -2007**

Con el desarrollo de este taller se pretende compilar algunos materiales visuales que nos permitan observar cómo representan la realidad los niños indígenas mayas de hoy, con el fin de incluirlos en la cartilla. La idea principal es incentivar a los niños a observar e ilustrar elementos socio- culturales de su entorno comunitario.

Nombre: \_\_\_\_\_

Apellidos: \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Comunidad: \_\_\_\_\_

Actividades:

Para desarrollar en el periodo de vacaciones. Cuando estés de regreso en tu comunidad debes realizar las siguientes actividades:

- Hacer un dibujo de las fiestas importantes para tu comunidad
- Hacer un dibujo de tu comunidad
- Hacer un dibujo de tu familia
- Hacer un dibujo de tu casa
- Hacer un dibujo de las actividades que realizas durante tus vacaciones.

Para cada una de las actividades debes usar una sola hoja debidamente marcada con tu nombre y grado. La entrega del trabajo será después de las vacaciones el día miércoles **18 de abril de 2007** en horas de la tarde.

## **Taller**

### **Lecto-escritura bilingüe 2007.**

Por medio de este taller se busca que los niños indígenas participen de manera activa en el aprendizaje de la lecto-escritura de su lengua materna. Así mismo se espera que los niños realicen una serie de dibujos para complementar el aprendizaje de elementos que son propios de su cultura.

#### ***Tsotsil***

- 1.- **Ti pepene oy ep sbonil**
- 2.- **Ti pech'e chnuxaj xchi'uk chvil**
- 3.- **Ti t'ule toyol chp'itp'un**
- 4.- **Ti chele ep chk'opoj**
- 5.- **Ti chone xvile no'ox**
- 6.- **Ti alek'e sti' lukum**
- 7.- **Ti alak'e ch-an ti ston alak'**
- 8.- **Ti bolome tsa'k ch'o**
- 9.- **Ti ka'e chkoltavan ti abtel**
- 10.- **Ti ts'i'e lek xchi'invan**
- 11- **Ti keleme ts-kel ti me' alak'etike**
- 12.- **Ti t'ule tsk'ux sanaoriaetik.**

#### ***Tseltal***

- 1.- **Te pejpenetik ay bayal sbonil**
- 2.- **Te pech xnuxa sok xwil**
- 3.- **Te t'ul ya xwil bayal**
- 4.- **Te pach' bayal xk'opoj**
- 5.- **Te chan tol stasba**
- 6.- **Te me mut ya sbi'k lukum**
- 7.- **Te mut ya xtojk' ta bij tumut**
- 8.- **Te balam ya snut's ch'oj**

- 9.- **Te kawu ya xkoltewa ta at'el**
- 10.- **Te ts'i' lek ta junel**
- 11- **Te kelmut skanntey me' mutetik**
12. **Te t'ul ya xk'ux sanahoriaetik**

***Español***

1. **Las mariposas tienen muchos colores**
2. **El pato nada y vuela**
3. **El conejo da grandes saltos**
4. **El loro es parlanchín**
5. **La serpiente es escurridiza**
6. **El pollo nace del huevo**
7. **El gato caza ratones**
8. **El gallo come lombriz**
9. **El caballo ayuda en las labores**
10. **El perro es un fiel compañero**
11. **El gallo cuida a las gallinas.**
12. **El conejo come zanahorias.**

**Taller: “Cartilla Bilingüe”  
San Cristóbal de las Casas -2007**

Nombre: \_\_\_\_\_

Apellidos: \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Comunidad: \_\_\_\_\_

En el periodo de vacaciones cuando estés de regreso en tu comunidad debes realizar las siguientes actividades:

- Escribir una historia, mitos o narraciones que tus padres o abuelos te cuenten

- Hacer un dibujo de tu casa
- Hacer un dibujo de tu comunidad
- Hacer un dibujo de tu familia
- Escribir acerca de tus actividades en el periodo de vacaciones

Para cada una de las actividades debes usar una sola hoja debidamente marcada con tu nombre y grado. La entrega del trabajo será después de las vacaciones el día miércoles **18 de abril de 2007** en horas de la tarde.

#### ***10.4 Información complementaria***

##### ***IEA (Instituto de Educación para Adultos)***



Promotor IEA. 2004

En mi primera visita a San Cristóbal en junio de 2004 tuve la oportunidad de conocer al licenciado que para aquel entonces era el encargado del IEA (Instituto de Educación para Adultos). En la entrevista (Ver anexos) que él me concedió hablamos acerca de la actividad que realizaba su institución en diferentes pueblos indígenas ubicados en los Altos de Chiapas. La institución tenía una coordinación tsotsil y una tseltal, cuyas oficinas se encontraban en San Cristóbal de las Casas. La coordinación general encargada de supervisar las dos anteriores estaba en Tuxtla Gutiérrez.



Oficinas del IEA. 2005

El licenciado Munguía, director del IEA, por aquel entonces fue una de las personas con las que más hablé acerca de los sistemas de educación para los indígenas. En una ocasión expresó que en su cargo hubiera debido estar algún indígena tsotsil, puesto que a él le daba pena cuando le preguntaban si hablaba tsotsil. También me explicó la estructura de la institución. En primer lugar se encontraban las bases de la organización que estaban conformadas por unos asesores voluntarios, en su mayoría indígenas hablantes de las lenguas tsotsil y tseltal. Éstos eran los encargados de alfabetizar en las comunidades. Para su labor viajaban los fines de semana, ya que era el tiempo del que disponían los indígenas para dedicarse a este programa de alfabetización que les ofrecía el gobierno (en los otros días de la semana los hombres van a la milpa mientras que las mujeres cocinan y atienden a los animales). De nuestro primer encuentro me llevé una imagen muy positiva del licenciado como una persona entregada a su trabajo y consciente del importante compromiso de la institución con la alfabetización de indígenas y no indígenas.

Los promotores educativos del IEA tenían un promedio de dos horas diarias de clases a la semana. Los asesores del IEA se encargaban de llevar los materiales que la institución ha elaborado para la alfabetización de los indígenas. En la institución me dijeron que la guía se encontraba en tsotsil, pero cuando llegué a colaborar con ellos como promotora y trabajé en Chamula me la dieron en

español. Por cierto eran materiales muy complejos para el nivel que tenían las alumnas de la alfabetización. El IEA pagaba aproximadamente 300 pesos mexicanos mensuales (equivalentes a 25 euros) a los asesores educativos. El dinero se asignaba de manera informal y sin contrato. La labor de estos asesores estaban dirigidos por unos técnicos educativos que eran los encargados de revisar y orientar el trabajo de los asesores en las comunidades. Los técnicos trabajaban en el área administrativa (oficina regional) que se ubicaba también en San Cristóbal de Las Casas.

En mi segunda visita a San Cristóbal de Las Casas contacté al licenciado para pedirle participar en el proyecto de alfabetización para adultos del año 2005 (en el periodo de junio a noviembre). Él me explicó que en el funcionamiento de la institución había detectado un sin fin de irregularidades. En el área administrativa notó una serie de anomalías que dejaban en entredicho la labor de algunos empleados y que al estar sindicalizados no se podían amonestar. Algunos administrativos tenían otros trabajos y descuidaban gravemente la labor de supervisión de los asesores indígenas. Por otro lado estaban implicados en casos de fraude por causa del desvío de salarios, llegando al extremo de suplantar las firmas de algunos asesores indígenas para recibir sus pequeños sueldos. Otro problema era el bajo porcentaje de alfabetizados por año. El licenciado afirmaba que tenían alrededor de 300 asesores, 15 técnicos y el número de alfabetizados era de 50 personas por año, cosa que le parecía descabellada. Al exponer el licenciado su punto de vista ante los empleados administrativos que se estaban beneficiando con el “mal funcionamiento”, éstos se manifestaron ante la sede principal ubicada en Tuxtla para que el dejara la coordinación tsotsil. La institución decidió cambiarlo de sede y enviarlo a Tuxtla en otro cargo distinto. Realmente el licenciado sentía defraudado ante el funcionamiento interno de la institución. Me comentó de algunos casos en que los mismos asesores, cómo se les pagaba por número de alfabetizados, no querían alfabetizar a varios indígenas en el mismo año, pues se proponían dejarlos para el siguiente, no fuera que no tuvieran a quién alfabetizar después.

## **OAXACA: movimiento civil y represión estatal**

La insurrección indígena zapatista del 1 de enero de 1994 hizo que la comunidad internacional posara sus ojos en estas tierras del sureste mexicano. Desde esta época son muchos los visitantes extranjeros que han pasado por los estados de Chiapas, Oaxaca y Guerrero. En el año 1997 se perpetró la masacre de Acteal, lo cual justificó en adelante que varios organismos de Derechos Humanos internacionales y nacionales se preocuparan por la denuncia de violaciones de derechos humanos, torturas, persecuciones, asesinatos y maltratos en los diferentes estados del sureste mexicano. Desde diversas partes del mundo (Suiza, Canadá, Italia, España, Francia, Estados Unidos) un gran número de observadores internacionales de derechos humanos acompañaron a diversos estamentos locales e internacionales como: Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de las Casas, Enlace Civil, Amnistía Internacional, Human Rights Watch, CCIODH (Comisión Civil Internacional de Observación de Derechos Humanos) PBI (Brigadas de Paz Suiza) etc., para denunciar ante la comunidad internacional los atropellos que se cometen contra la población civil, en su mayoría personas de bajos recursos.

Aunque estas denuncias años tras año ocupen un lugar en la agenda política internacional, en su mayoría los gobiernos tienen “oído sordo”, mientras tanto las

gentes que tienen que vivir la represión en carne y hueso se sienten sumergidas en una desalentadora desesperanza.

En mayo de 2006, estallo en Oaxaca un conflicto magisterial que solicitaba mejoras para el sistema educativo estatal. En la marcha del 1 de mayo de 2006 la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) entregó al gobierno estatal de Ulises Ruiz un pliego de peticiones, en donde se exponían diversos puntos (incremento salarial, mejoras en la infraestructura, ampliación de becas y recursos humanos). El 22 de mayo ante la falta de respuestas a las peticiones aproximadamente 70.000 trabajadores iniciaron un paro de labores. La suspensión de las clases dejó afectada a una amplia población de alumnos de diferentes grados escolares. El movimiento huelguista llegó a bloquear el aeropuerto internacional de Oaxaca. A lo largo del mes de junio se realizaron diversas marchas contra el gobierno estatal. El día 14 de junio fueron duramente atacados por fuerzas policiales: aproximadamente 3000 efectivos realizaron el operativo dejando centenares de heridos entre maestros y población civil. Con esta dura represión sólo consiguieron que el pueblo apoyara de manera más radical el plantón de los trabajadores de la educación. La gente salía a las calles a pedir la renuncia de Ulises Ruiz. Entre el 17 y el 21 de junio se constituyó formalmente la APPO (Asamblea Popular del Pueblo de Oaxaca) que se constituyó como expresión pacífica y de apoyo del pueblo oaxaqueño a las demandas del magisterio. La APPO fue creciendo debido a la suma de diversas organizaciones, colectivos y comunidades que simpatizaban con las exigencias del magisterio. En julio de 2006 la APPO decidió iniciar una campaña de “desobediencia civil” pacífica con el fin de conseguir la destitución del Gobernador Ulises Ruiz. Como respuesta a la propuesta pacífica del pueblo oaxaqueño aparecieron los denominados “escuadrones de la muerte” como medida de protección la APPO tomó diversas emisoras de radio y bloqueó parte del centro de la ciudad. La población tomó esta forma de protección como mecanismo de amparo ante la máquina asesina del Estado. El conflicto fue incrementándose con el paso de los días por la firme decisión de la APPO de seguir con la huelga indefinida hasta que fuera destituido Ulises Ruiz, el cual sólo les había ofrecido violencia y muerte ante sus peticiones de diálogo. La procuradora general de justicia Lic. Rosa Lizbeth Caña declaraba ante la prensa

que “*la guerrilla se estaba tomando las calles oaxaqueñas*”, cuando realmente era la respuesta del pueblo ante la violencia solapada del gobierno estatal.

En vista de la violencia desatada varios organismos internacionales de derechos humanos se reportaron para pedir protección a los activistas, maestros y periodistas. El 11 de agosto de 2006 la APPO pidió al secretario de gobierno, Carlos Abascal, instalar urgentemente una mesa de diálogo para resolver el conflicto. La única condición que la APPO exigió para iniciar el diálogo fue la destitución de Ulises Ruiz. El 29 de agosto se inició el diálogo. A partir del 10 de septiembre se cancelaron los diálogos sin que se lograra conocer una nueva fecha de reanudación. A pesar del llamado de la Presidencia de la República a la paz y el diálogo, el Congreso local pidió que actuaran fuerzas federales en Oaxaca para restablecer la paz social. Desde el 1 de septiembre de 2006 el Ejército Federal inició patrullajes rondando las escuelas públicas, aumentó la presencia de tanquetas, helicópteros, vehículos militares etc. En este mismo mes de septiembre representantes del sector empresarial se declararon a favor del uso de la fuerza militar para mantener el orden social.

El 27 y 28 de octubre hubo ataques simultáneos contra la APPO, hechos donde resultó muerto el camarógrafo estadounidense Bradley Roland Will y centenares de heridos. El 29 de octubre Vicente Fox autorizó la entrada de 4.5000 efectivos de la Policía Federal Preventiva (PFP) a la ciudad de Oaxaca. La intimidación como respuesta a la protesta civil, se ha convertido en el pan diario no sólo de los profesores oaxaqueños que reclaman sus derechos sino de la población civil que apoyó las justas demandas de una educación mejor. Los medios de comunicación han tomado una posición poco neutra y más bien diría partidista en apoyo al gobierno de turno “echando leña al fuego” e invitando al odio y la discordia, polarizando a la población oaxaqueña. Muchos periodistas y camarógrafos fueron presionados para no cubrir las noticias de agresiones contra la población civil y acallar de manera cómplice las denuncias de agresiones que eran evidentes. No hay que olvidar que los medios de comunicación (radio, prensa y televisión) son subvencionados por el gobierno. En el caso del periódico independiente *Noticias de Oaxaca*, éste ha sido duramente atacado en este periodo de represión, muchas de sus publicaciones han sido interceptadas y sus oficinas abaleadas. Aún bajo

esta presión lograron sacar algunas informaciones en Internet, pues los continuos ataques y destrucción de equipos ya los tienen en la quiebra. En el caso de radio *Plantón* que nació durante la huelga de 2005 y había cobrado mucha fuerza como espacio de críticas hacia el gobierno, a lo largo del 2006 se convirtió en uno de los medios alternativos más importantes en la difusión de la información que muchas otras emisoras oficiales omitían, por esto fue destruida. Los medios de comunicación alternativos que han intentado dar voz a esas voces oprimidas, atacadas, humilladas, pisoteadas son sin duda los que más caro han pagado la libertad de expresión.

Para las personas que estén interesadas se ha publicado un libro por la Comisión Civil Internacional de Derechos Humanos el 18 de febrero de 2007, en el que se expone de manera seria y documentada la problemática de Oaxaca.  
[www.cciodh.pangea.org](http://www.cciodh.pangea.org)

Texto enviado a Fedelatina para su publicación. Barcelona, abril 2007.

### **La escuela normal indígena intercultural bilingüe Jacinto Canek**



Plantón alumnos Jacinto Canek. San Cristóbal 2004

En mi primera visita a San Cristóbal de Las Casas en el año 2004 en el zócalo (plaza principal) de la ciudad se encontraban en huelga alrededor de 50 alumnos indígenas de la escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek. Esta escuela fue creada por la diócesis de San Cristóbal, a través de la ONG Melel Xojobal, la cual implemento un programa de educación dirigido a niños indígenas en San Cristóbal de Las Casas; un grupo de profesores y alumnos indígenas abrieron en San Cristóbal la Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek en el año 2000.

Los alumnos se resistían a la idea de que el gobierno eliminara la escuela y por eso se habían atrincherado allí, con el propósito de presionar al gobernador del Estado de Chiapas para que buscara otra solución. Cabe destacar que esta escuela de formación para profesores no cuenta con unas instalaciones propias para impartir las clases y esta supedita espacios prestados de escuelas primarias.

“La desaparición de las normales es un objetivo más del banco mundial quienes se han planteado transformar a nuestro país, en un país maquilador, pues el país tiene el potencial para crear la mano de obra barata que las empresas transnacionales (y sobre todo gringas) necesitan de ahí, que no sólo nuestra normal sea la única que se encuentre estos momentos de lucha, las compañeras de la normal rural de Amalcingo Morelos se encuentran en la misma situación, la política del estado es y será la misma, la de golpear a los sectores que se opongan al interés de los países capitalistas e imperialistas que sólo buscan el interés de clases y no el de las masas populares como las de nosotros, las marginadas, las olvidadas y hostigadas” ( Comunicado de los estudiantes de la Jacinto Canek ver anexos). La huelga había sido convocada en toda la escuela, pero no todos los alumnos querían participar. Muchos tenían miedo de ser arrestados por la policía, hablaban de desapariciones de estudiantes de otras escuelas que se encontraban también en protestas. El encargado era un joven de unos 20 años que me explicó la difícil situación que tenían los alumnos de esta escuela porque se suponía que cuando egresaban de la escuela normal tenían que ser nombrados maestros en sus respectivas comunidades, pero el problema es que esto no ocurría porque los profesores del gobierno tenían estos empleos desde hace muchos años y no querían renunciar para cederlos a ellos. Afirmaban los alumnos que la medida que tomaba el gobierno era terminar con la licenciatura en educación indígena intercultural bilingüe, para no seguir con el problema de los nombramientos.

“En este estado somos la única normal con características de que cada uno de los que estudiamos en esta única institución hablamos y escribimos una lengua indígena (¿será que es por eso que el gobierno nos discrimina tanto?). Es la única institución formadora de docentes indígenas, con una perspectiva de interculturalidad por lo que para nosotros se nos hace indispensable el obtener las plazas automáticas, además de que es un derecho que nos corresponde. Pero lo único que hemos recibido son amenazas y hostigamientos de parte de la autoridades gubernamentales y educativas, además de que ahora pretenden aumentar el costo de las fichas para los aspirantes a ingresar a la institución y aumentar el costo de las reinscripciones cuando saben de antemano que somos jóvenes de escasos recursos” (Comunicado ver anexos)

El plantón, como ellos lo llaman, llevaba 15 días y cada vez quedaban menos compañeros pues muchos se habían dejado intimidar. Algunos habían sido retirados por orden de sus padres, pues no querían problemas con la justicia mexicana, otros padres en cambio apoyaban a sus hijos llevándoles un café caliente y una que otra tortilla. Los alumnos allí instaurados se cuidaban unos a otros; son pocas las mujeres, pero se lograba ver unas cuantas. No sabían hasta cuándo iban a resistir, yo pase en varias ocasiones para realizar algunas encuestas, las cuales fueron muy amablemente respondidas, aunque les atemorizaba mucho los extraños que se acercaban, pues me decían algunos alumnos que había infiltrados de la policía que querían averiguar si había entre ellos militantes zapatistas.



Plantón alumnos Jacinto Canek.2004

Me contaba uno de los alumnos que los zapatistas sí les habían contactado para ofrecerles dictar clases en las comunidades autónomas, pero esto a ellos no les servía porque no querían estar lejos de sus familias y tampoco les pagaban un sueldo. Ellos, que han estudiado con tantas dificultades, esperan cuando consigan sus puestos de maestros poder ayudar a sus familias que los han apoyado.

Un año después la situación de la Escuela Normal Jacinto Canek seguía siendo inestable, pues aún no disponía de un espacio propio para su funcionamiento. Los

alumnos que habían participado en el plantón fueron expulsados, ellos interpellaron en Tuxtla Gutiérrez y los volvieron a aceptar en la escuela. Los profesores dijeron a los alumnos que no tenía sentido el plantón pues el gobierno tomaría medidas para no asignar más espacios para la escuela. Una alumna comentaba un año después que los huelguistas habían retenido a tres profesores y por eso se les había iniciado un proceso por secuestro. En la actualidad están bajo la amenaza de que a la primera protesta cierran la escuela.

San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Junio combativo de 2004.

**A la opinión pública  
A los medios de comunicación**

En base a las declaraciones hechas por los Servicios Educativos para Chiapas (SECH) en el cual emite que ellos han buscado todos los medios para que se llevaran a cabo mesas de dialogo queremos decir que eso es totalmente una mentira que se le hace a la ciudadanía, los SECH solo buscan que la opinión publica se vuelque contra nosotros pues argumentan que solo realizamos actos vandálicos eso es totalmente falso, las autoridades educativas jamás se acercaron para buscar dicho dialogo y cuando según hubo dialogo solo fueron imposiciones de Guadalupe Gómez Cruz Director de Educación Indígena (DEI) por lo que vimos las autoridades educativas no tienen la mínima intención de resolver nuestras demandas y lo demuestran con un comunicado a la prensa en donde dicen que los compañeros que participamos en las movilizaciones estamos dados de baja y no tenemos derecho a reinscribirnos por lo que nosotros respondemos que no caeremos en sus actos de provocación porque al decir que los que participamos a estas movilizaciones causamos baja estaría reafirmando su intención de cerrar la institución puesto que los que aquí estamos somos la mayoría de los estudiantes y nosotros los alumnos democráticos reafirmamos nuestro compromiso con la sociedad y el pueblo indígena de que no claudicaremos en las movilizaciones, seguiremos luchando al lado del pueblo. Que las amenazas y hostigamientos no nos intimidan al contrario nos incitan a seguir luchando, a luchar en contra de este mal gobierno.

De ahí la necesidad de los estudiantes de convocar a los maestros intelectuales democráticos a que acudan al llamado que nosotros hacemos de impartirnos clases sin percibir salario, serán bienvenidos aquellos que así lo hicieren.

Por lo que exigimos a las autoridades educativas NO HOSTIGAMIENTO, sino solución a nuestras demandas:

- !!! NO A LA PÉRDIDA DE NUESTRA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INDÍGENA INTERCULTURAL BILINGÜE QUE NOS HACE DIFERENTES A LAS DEMÁS NORMALES !!!
- !!! EXIGIMOS LA CONSTRUCCIÓN INMEDIATA DE LA INFRAESTRUCTURA PROPIA PARA LA NORMAL INDÍGENA!!!
- !!! CONTRATACIÓN AUTOMÁTICA CON PLAZA BASE A LOS ALUMNOS QUE EGRESEN DE ESTA INSTITUCIÓN!!!
- !!! QUE SE ACLARE INMEDIATAMENTE LA SITUACIÓN DEL REGISTRO GENERAL ANTE PROFESIONES Y EL PROCESO DE CERTIFICACIÓN !!!
- !!! RESPETO A NUESTRA ORGANIZACIÓN ESTUDIANTIL !!!

**COMBATIVAMENTE  
POR LA DEFENSA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA  
ASAMBLEA GENERAL DE LA ESCUELA NORMAL INDÍGENA INTERCULTURAL BILINGÜE  
"JACINTO CANEK"**

Comunicado Plantón Jacinto Canek. 2004

**A LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN  
A LA OPINION PUBLICA  
AL MAGISTERIO  
A LAS ORGANIZACIONES DEMOCRATICAS**

La desaparición de las normales es un objetivo más del bene mundial quienes se han planteado transformar a nuestro país, en un país maquilador, pues el país tiene el potencial para crear la mano de obra barata que las empresas transnacionales (y sobre todo gringas) necesitan de ahí, que no sólo nuestra normal sea la única que se encuentre en estos momentos de lucha, las compañeras de la normal rural de Amilcingo Morelos se encuentran en la misma situación, la política del estado es y será la misma, la de golpear a los sectores que se opongan al interés de los países capitalistas e imperialistas que sólo buscan sus intereses de clases y no el de las masas populares como las de nosotros, las marginadas, las olvidadas y hostigadas.

Los estudiantes de la escuela normal indígena intercultural bilingüe "JACINTO CANEK", hemos instalado un plantón indefinido desde el pasado lunes 7 de junio frente al palacio municipal para demostrar una vez más nuestra inconformidad ante las autoridades educativas por la falta de respuestas satisfactorias a nuestras demandas, la ENIB es una institución creada hace ya cuatro años y desde entonces se encuentra funcionando en condiciones totalmente contrarias a los informes de gobierno cuando dicen "QUE LA EDUCACIÓN INDÍGENA ES PRIORIDAD PARA ESTE GOBIERNO", eso lo demuestra cuando nosotros no contamos con instalaciones propias puesto que continuamos rentando instalaciones de una escuela primaria Bilingüe de esta ciudad, no contamos con la suficiente planta docente que cumpla con las perspectivas de una educación de calidad.

En estado somos la única normal con la característica de que cada uno de los que estudiamos en esta única institución hablamos y escribimos una lengua indígena (¿será que es por eso que el gobierno nos discrimina tanto?) y es la única institución formadora de docentes indígenas, con una perspectiva de interculturalidad por lo que, para nosotros se nos hace indispensable el obtener las plazas automáticas, además de que es un derecho que nos corresponde. Pero, lo único que hemos recibido son amenazas y hostigamientos de parte de las autoridades gubernamentales y educativas, además de que ahora pretenden aumentar el costo de las fichas para los aspirantes a ingresar a la institución y aumentar también el costo de las reinscripciones cuando saben de antemano que somos jóvenes de escasos recursos.

Tanta es la represión que recibimos que a los compañeros que se encuentran cursando actualmente el segundo semestre, no reciben sus matriculas correspondientes, carecemos aun del registro general ante profesiones, además de que se termina completamente el proceso de certificación, la mayoría de los estudiantes que aquí nos encontramos somos hijos de indígenas campesinos por lo que una de las peticiones es la del otorgamiento de becas a todos los estudiantes.

Este semestre egresan nuestra primera generación y aun se encuentra con muchas irregularidades y su futuro es incierto, con todo esto deseamos ampliar la información de que lo verdaderamente sucede en nuestra institución, con lo que esperamos justificar el proceso de lucha que hemos decidido emprender.

Las autoridades educativas no se han acercado con nosotros y eso significa que no les preocupa la educación pública por lo que convocamos a todas las autoridades competentes a que intervengan a la solución de nuestras demandas. Pero si las autoridades no intervienen de manera inmediata se tomará otras acciones a parte del plantón.

Todos los compañeros y compañeras que nos encontramos en la lucha estamos por conciencia, porque reconocemos nuestra propias necesidades y carencias. Al igual que las otras escuelas que nos acompañan.

Por todo lo anterior exigimos al gobierno del estado y a las autoridades educativas la pronta solución de nuestra demandas:

**¡¡EXIGIMOS LA CONTRATACIÓN AUTOMÁTICA CON PLAZA BASE A LOS ESTUDIANTES QUE EGRESEN DE ESTA INSTITUCIÓN!!!**

**¡¡NO A LA DESAPARICIÓN DE NUESTRA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INDÍGENA INTERCULTURAL BILINGÜE QUE NOS HACE DIFERENTES A LAS DEMÁS NORMALES!!!**

**¡¡RESOLUCIÓN AL PROBLEMA DE INFRAESTRUCTURA BÁSICA: TERRENO, INSTALACIONES, MUEBLES, EQUIPOS TECNOLÓGICOS, BIBLIOTECA, ETC. PARA UNA MEJOR PREPARACIÓN DE LOS ESTUDIANTES!!!**

**¡¡EXIGIMOS QUE SE SOLUCIONE Y QUE SE A CLARE EL PROBLEMA DEL REGISTRO GENERAL ANTE PROFESIONES!!!**

**¡¡NO AL AUMENTO AL COSTO DE LAS FICHAS E INSCRIPCIONES A LOS ASPIRANTES A INGRESAR A LA NORMAL, A DEMÁS DE NO AL AUMENTO DE LAS REINSCRIPCIONES, EN BASE AL RESPETO DEL ARTICULO TERCERO DE NUESTRA CONSTITUCIÓN: EDUCACIÓN LAICA, GRATUITA, Y OBLIGATORIA!!!**

**COMBATIVAMENTE  
"POR LA DEFENSA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA"**

**ASAMBLEA GENERAL DE LA ESCUELA NORMAL INDÍGENA INTERCULTURAL BILINGÜE  
"JACINTO CANEK"**

## Al Pueblo en General:

Dadas las condiciones de control, tergiversación, ocultamiento y adoctrinamiento que ejercen los medios de comunicación burgueses en complicidad con el estado y su política neoliberal, surge la necesidad concreta de generar medios de comunicación alternativos donde la posibilidad de análisis sea real a partir de la participación que posibilite un círculo comunicativo entre el pueblo.

Nace así este proyecto de abrir estos círculos de comunicación a través de la proyección de videos documentales en los espacios públicos; continuando con el documental "El Agua" que es una investigación sobre los procesos de privatización del vital líquido y la consecuente escasez en las zonas marginales, así como las formas de organización popular en su lucha y resistencia para defender este derecho universal a tener agua.

Te esperamos este JUEVES 7 de JUNIO a las 5pm en el Salón de Usos Múltiples de la Colonia El Paraíso (Zona Norte de la Ciudad), el cual se encuentra ubicado en la esquina de Calle Bronce con Avenida Marfil.

¡Por la Unidad Obrero, Campesina, Indígena  
y Popular!

La Goñera



CEBF

INLISO

Independientes  
Libertarios y  
Socialistas



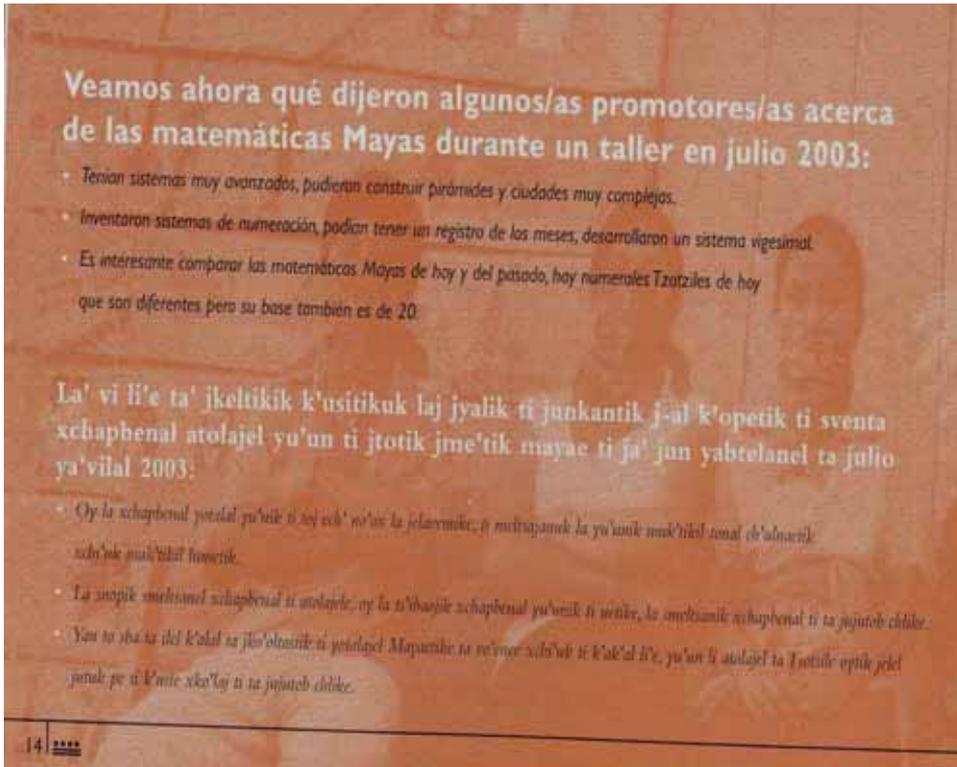
La Escuela Normal Rural Mactumactzá es una institución que forma Licenciados en Educación Primaria para las comunidades rurales de nuestro estado; desde el 2003 funciona sin el sistema de internado por una decisión política de la administración anterior. El presupuesto enviado por la federación es para 527 becas, pero la institución administra 275 como resultado del recorte de matrícula que año con año ha venido sufriendo, arrebatándonos el derecho a plazas automáticas al momento de egresar.

Como Comunidad Escolar consideramos al diálogo como la forma idónea para plantear nuestros problemas, sin embargo hasta el momento, los primeros acuerdos establecidos para la construcción de un proyecto conjunto que recupere la vida de internado como parte fundamental de Mactumactzá, no se han respetado por parte del gobierno. En reuniones anteriores hemos dado a conocer nuestras demandas que consisten en: a) Reinstalación sistema del internado, b) Reintegración de las 252 becas para completar las 527 y c) Plazas automáticas a los egresados. Todo ello con base en un proyecto integral construido por la Comunidad Escolar y presentado ante las autoridades y medios de comunicación.

Por tanto, exigimos:

- Reinstalación inmediata de la mesa de trabajo integrada por el Gobierno del Estado, Secretario de Educación, Subsecretario de Educación Federalizada y representantes de la Comunidad Escolar Mactumactzá, para continuar con los trabajos de solución a nuestras demandas

Comunidad Escolar Mactumactzá  
Mayo combativo 2007.



Folleto de etno-matemáticas. 2007



Propaganda política. Amatenango. 2007

Publicidad cursos de tsotsil, tselta.2005

**ZAPATEANDO**  
POR UN **A** NUEVO Amanecer



*GRUPO LOS PRIMOS, MÚSICA ZAPATISTA*

INVITADO  
**ARIOSTO**  
*TROVA CONTEMPORÁNEA DE MÉXICO*

**HOY VIERNES 25 DE MAYO 19:30 HRS.**  
**C/ EJERCITO NACIONAL No. 40**  
**COOPERACIÓN \$20:00**

Publicidad fiestas zapatista. 2007

**INSERSHOW**



**BANDA SOLIDARIA DI-VERSIONS REVOLUCIONARIES**  
**TELF CONTACTE : 699.12.72.44**  
**MAIL: [INSERSHOW@MOVIMENTS . NET](mailto:INSERSHOW@MOVIMENTS.NET)**

Publicidad fiestas zapatista. 2007



Publicidad Chiapas. 2007



Publicidad Chiapas. 2007

## 11. Bibliografía

- ARIAS, J. (1975) *El mundo numinoso de los mayas: estructura y cambios contemporáneos*. Estado de Chiapas: Secretaría de Educación Pública.
- AGUIRRE, BAZTÁN, A. (1997) *Etnografía metodológica cualitativa en la investigación sociocultural*. México: Grupo editor Alfaomega.
- AGUIRRE, BELTRÁN, G. (1953) *Formas de gobierno indígena*. México: Imprenta Universitaria.
- \_\_\_\_\_ (1957) *El proceso de aculturación*. México: UNAM.
- \_\_\_\_\_ (1975) *Etnocidio en México: una denuncia irresponsable*. En *Obra polémica*, México: SEP-INACH.
- \_\_\_\_\_ y ROJAS, R. (1976) *Indigenismo en acción*. México: Instituto Nacional Indigenista y Secretaría de Educación Pública.
- \_\_\_\_\_ (1992) *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ALONSO, PÉREZ. P. (2007) *El brillante aprendiz. Antropología de la educación*. Barcelona: Ariel.
- ALTHUSSER, L. (1989) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. En: *La filosofía como arma de revolución*. México: Siglo XXI.
- AMADIO, M. (1990) *Dos decenios de educación bilingüe en América Latina (1970-1990)*. *Perspectivas*, Revista trimestral de educación, Vol. XX, 3.
- APOCADA, GONZALEZ, E. (2000) *Escolarización y etnicidad reinventada: un bachillerato en Santa María Tlahuitotepc Mixe*. Tesis de Maestría en Antropología Social. Chiapas: CIESAS.
- APEL, R. y MUYSKEN, F. (1996) *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- BERTELY, BUSQUETS, M. (2000) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- BERTELY y Otros (2006) *Historias, saberes indígenas y nuevas etnias en la escuela*. México: CIESAS.
- BENEDICT, A. (1993) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen de la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BOCK, P. K. (1977) *Introducción a la moderna antropología cultural*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

BOURDIEU, P. (1993) *Los poderes y su reproducción*. En VELASCO H.M.; GARCIA CASTAÑO, F.J; DIAZ DE RADA, A. (eds.) *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid: Trotta, 389-429.

\_\_\_\_\_ (1995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

\_\_\_\_\_ (1996) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.

\_\_\_\_\_ (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

BOLOM, HUACASH, M. (2004) *Problemas que afectan el proceso de adquisición de la lecto-escritura en español de los alumnos de segundo grado de educación primaria en la escuela "Hermenegildo Galeana" de Tentic, Chamula, Chiapas*. Facultad de Humanidades. Tesis para obtener el grado en la Maestría en Educación Indígena. San Cristóbal de las Casas: Universidad Autónoma de Chiapas.

BONFIL, BATALLA, G. (1990) *México profundo. Una civilización negada*. México: Grijalbo S.A.

\_\_\_\_\_ (1988) *Identidad étnica y movimientos indios en América Latina*. En CONTRERAS, J. (comp.), *Identidad étnica y movimientos indios*, Madrid: Editorial Revolución.

BUXÓ, M. J. (1975) *Antropología del bilingüismo, multilingüismo y variantes de un código*. Tesis de Doctorado. Universidad de Barcelona.

\_\_\_\_\_ (1973) *Movilidad social interactiva y elección-uso de la lengua en una comunidad bilingüe kechua-español*. Universidad de Barcelona. *Ethnica*, Revista de Antropología 6: 7-33.

\_\_\_\_\_ (1974) *Aculturación, bilingüismo y cognición en Chinchero, Cuzco*. Universidad de Barcelona. *Ethnica*, Revista de Antropología 8: 49-70.

\_\_\_\_\_ (1975) *Sobre cognición y cultura. Diferenciación sexual en los procesos cognitivos*. Universidad de Barcelona. *Ethnica*, Revista de Antropología 10: 7-34.

\_\_\_\_\_ (1976) *Comportamientos lingüísticos de la mujer*. Universidad de Barcelona. *Ethnica*, Revista de Antropología 11: 7-64.

\_\_\_\_\_ (1983) *Antropología lingüística*. Revista Cuadernos de Antropología, Barcelona: Editorial Anthropos: 1-79.

- CANCLINI, GARCIA, N. (2001) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Buenos Aires: Paidós.
- CARRITHERS, M. (1995) *¿Por qué los humanos tenemos culturas?* Madrid: Alianza Editorial.
- CASTELL, M. (1994) *Nuevas perspectivas críticas de la educación*. España: Paidós.
- CATEMARIO, A. (1996) *Linee di antropologia culturale*. Roma: Gangemi Editore.
- COLECTIVO DE EDUCACIÓN (2004) *La autonomía municipal: un proyecto democrático zapatista*. Material formativo de apoyo a la consulta. Chiapas: SEPA/FOCA.
- CONTRERAS, J. (1987) *La cara india, la cruz del 92. Identidad étnica y movimientos indios*. Madrid: Editorial Revolución.
- COMAS, J. (1964) *La antropología social aplicada en México. Trayectoria y antología*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- CHAPELA, L. M. (1999) *La casa de todas las voces. Testimonios de quienes cuando fueron niñas y niños vivieron en un albergue indígena*. Guadalajara-México: Instituto Nacional Indigenista.
- D'ASCIA, L. (2005) *Esquirlas de Chiapas*. Bogotá: Rooswel Impresores.
- DEVALLE, S. (1989) *La diversidad prohibida. Resistencia, etnia y poder de Estado*. México: El Colegio de México.
- DELGADO, M. (2003) *Exclusión social y diversidad cultural*. San Sebastián: Tercera Prensa.
- DIETZ, G. (2003) *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada-CIESAS.
- DUMONT, L. (1974) *Introducción a dos teorías de la antropología social*. Barcelona: Anagrama.
- DUPEYRON, ROZAT, G. (1993) *Indios imaginarios e indios reales en los relatos de la conquista de México*. México: Editorial TAVA.
- ELLIOTT, J. (1993) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- FALS, BORDA, O. (1998) *Participación popular. Retos del futuro*. Bogotá: Tercer Mundo.

- FERNÁNDEZ, SALDAÑA, M. (1994) *Pueblos indígenas de México. Tzotziles y Tzeltales*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- FREEDSON, GONZÁLEZ, M. y PÉREZ, E. (1997) *Modernización educativa y educación bilingüe-bicultural. Reforma nacional en los Altos de Chiapas*. San Cristóbal de Las Casas. México: CESMECA/UNICACH.
- FREIRE, P. (1986) *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1990) *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1999) *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- FIGUEROA, R. (1998) *Análisis comparativo de variantes de la zona Chol*. Tesis para optar al grado de Maestro en Lingüística Indo-americana. México DF: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social CIESAS.
- GARCÉS, L. (1997) *Educación intercultural bilingüe*. Revista *Universidad Politécnica Salesiana*. Programa Académico Cotopaxi. Año 1, 2 PAC/UPS/SEIC.
- GEERTZ, C. (2003) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GEERTZ, C., CLIFFORD J. y Otros (2003) *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Quinta edición. Barcelona: Editorial Gedisa.
- GETA, ALONSO, M. (2007) *El brillante aprendiz. Antropología de la Educación*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- GLEICH, U. (1989) *Educación primaria bilingüe intercultural en América Latina*, República Federal Alemana: Eschborn.
- GÓMEZ, SÁNCHEZ, J. (1998) *Sociedad y educación Tseltal en Oxchujk'*. México: Consejo Estatal para la Cultura y las Artes del Estado de Chiapas.
- GÓMEZ, LÓPEZ, J. y NUÑEZ HERNÁNDEZ, H. (2003) *Pensamiento y palabra. Snopbenal k'op a'yej* Tuxtla Gutiérrez: CONECULTA.
- GÓMEZ, LÓPEZ, J. (2006) *Spisil k'atbuj / Todo cambió*. San Cristóbal de Las Casas: Editorial Fray Bartolomé de Las Casas.
- GUERRERO, F. (1979) *La cuestión indígena y el indigenismo*. En *Indigenismo, modernización y marginalidad*. México: Juan Pablo.
- GUILLES, F. (1990) *La tarea de formarse*. Ecuador: Paidós.
- GUZMÁN, MÉNDEZ, D. (2001) *Programa de lecto-escritura tseltal*. Chiapas: SNA JTSIBAJOM.
- HALL, E. (1978) *Más allá de la cultura*. Barcelona: Gustavo Gili S.A.
- HARRIS, M. (1982) *El materialismo cultural*. Madrid: Alianza Editorial.

- INEGI (1998) *Síntesis de Información Estadística I y II*. México: Chiapas.
- JULIANO, D. (1986) *Cultura popular*. Barcelona: Anthropos.
- \_\_\_\_\_ (1993) *Educación intercultural, escuelas y minorías étnicas*. Madrid: EUEDEMA.
- \_\_\_\_\_ (1995) *Chiapas: una rebelión sin dogmas*. Barcelona: Casa de la Solidaritat.
- KING, L. y SCHIELMANN, S. (2004) *El reto de la educación indígena: experiencias y perspectivas*. Francia: UNESCO.
- KOHLER, U. (1975) *Cambio cultural dirigido en los altos de Chiapas. Un estudio sobre antropología social aplicada*. México: Instituto Nacional Indigenista y Secretaría de Educación Pública.
- KYMLICKA, W. (1996) *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- LARA, GÓMEZ, H. (2002) *Educación, identidad y género en San Andrés Sakamch'en Larrainzar Chiapas*. San Cristóbal de las Casas México: UNACH.
- LA FUENTE, J. (1964) *Educación, antropología, desarrollo de la comunidad*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- LAVIÑA, J. (2006) *Resistencias esclavas en las Américas*. Aranjuez, Madrid: Doce Calles.
- LEIRIS, M. (1966) *Cinq études d'ethnologie*. Paris: Éditions Denoël.
- LISÓN, TOLOSANA, C. (1977) *Invitación a la antropología cultural de España*. S. l.: Adara.
- \_\_\_\_\_ (1978) *Ensayos de antropología social*. 2a ed. ampliada S. l.: Ayuso.
- \_\_\_\_\_ (1997) *Las mascararas de la identidad: claves antropológicas*. Barcelona: Ariel.
- \_\_\_\_\_ (1998) *Antropología: horizontes teóricos*. Granada: Comares.
- LÓPEZ, MENESES, M. (1986) *K'UK' WITZ. Cerro de los Quetzales. Tradición oral Chol del municipio de Tumbalá*. Chiapas: Gobierno del Estado.
- LLOYD, H. (1951) *Las misiones culturales mexicanas y su programa*. Paris: UNESCO.
- LLOBERA, J. R. (1990) *La identidad de la antropología*. Barcelona: Anagrama.

- MALINOWSKY, B. (1975) *Los argonautas del Pacífico occidental*. Barcelona: Península.
- \_\_\_\_\_ (1948) *Una teoría científica de la cultura y otros ensayos*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- MARINA, A. (2004) *La inteligencia fracasada. Teoría y práctica de la estupidez*. Barcelona: Anagrama.
- \_\_\_\_\_ (2006) *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Compactos Anagrama. Sexta edición.
- MARSTON, A. (1997) *La nueva educación: community based education and school gardens in Chiapas*. México: Thesis.
- MEAD, M. (1962) *Educación y cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1997) *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Barcelona: Gedisa.
- MELVILLE, H. (1948) *El hombre y sus obras. La ciencia de la antropología cultural*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MELICH J. C. (1996) *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.
- MÉNDEZ, PACHECO, T. (1995) *La demanda educativa en el Estado de Chiapas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- MEMMI, A. (1985) *Portrait du colonisé, portrait du colonisateur*. Paris: Gallimard.
- MOLINA, FLORES, A. (1988) *Cultura y tradición oral Chol*. Chiapas: Universidad Autónoma de Chiapas. Tesis para obtener el título de Licenciado en Antropología Social.
- MONDIANO, N. (1974) *La educación indígena en los Altos de Chiapas*. México: Instituto Nacional Indigenista y Secretaría de Educación Pública.
- MORA, J. (1963) *Obras sueltas*. México: Porrúa.
- MORIN, E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- MOYER, M. y MIQUEL, J. (1988) *La cárcel de las palabras: ensayo sobre el lenguaje y la desigualdad social*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- MUÑOZ, CRUZ, H. (2004) *Chiapas en la resistencia*. Revista *Rebeldía* 24, Frente Zapatista de Liberación Nacional.

- NARVÁEZ, GUTIÉRREZ, R. (2005) *Escuela y zapatismo entre los Tzotziles. Entre la asimilación y la resistencia*. Tesis de Maestría en Antropología Social. Chiapas: CIESAS.
- NOT, L. (1994) *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- NUÑEZ, JIMÉNEZ, A. (1979) *Antropología cultural. Una aproximación a la ciencia de la educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto Nacional de Ciencias de la Educación.
- OGBU, J. (1999) *Etnografía escolar. Una aproximación múltiple*. En VELASCO, H. M.; GARCÍA CASTAÑO, F. J.; DÍAZ DE RADA, A. (ed.) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta, 145- 174.
- OLIVARES, DÍAZ, J. (1980) *Manual de tseltal*. Universidad Autónoma de Chiapas. Chiapas: SEP y UNICEF.
- OROZCO, D. y VALDÉS, R. (1997) *Formación y práctica docente en el medio rural*. México: Plaza y Valdés.
- PEÑA, G. (1996) *Nacionales y extranjeros en la historia de la antropología mexicana*. En MECHTILD, R. (comp.) *La historia de la antropología en México: fuentes y transmisión*. México: Plaza y Valdés/UIA/INI.
- PERIS, BOUCHÉ, H.; ESTEBANEZ FERMOSE, P. y Otros (1998) *Antropología de la educación*. Madrid: Dykinson.
- PICÓN, C. (1993) *La cuestión de la educación indígena centroamericana*. México: Revista *La Piragua* 6.
- PINEDA, L. (1993) *Caciques culturales*. Puebla-México: Altres Costa Amic.
- POO HESS, T. (2004) *El proceso de profesionalización de los maestros bilingües en la Universidad Pedagógica Nacional*. Tesis de Licenciatura en Antropología Social. San Cristóbal de Las Casas-México: Universidad Autónoma de Chiapas.
- PRITCHARD, EVANS, J. (1973) *Ensayos de antropología social*. México: Siglo XXI.
- RAMÍREZ, RINCÓN, C. (2000) *Naturaleza política de la modernización de la educación básica. Realidades y desafíos*. México: Universidad Autónoma de Chiapas.
- REICH, W. y SCHMIDT, V. (1984) *Psicoanálisis y educación*. Barcelona: Ediciones Orbis, S.A.

- ROBLERO, HERNÁNDEZ, G. (1995) *Los Tzotziles y Tzeltales en Etnografía de los pueblos indígenas de México: Región Sureste*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- ROQUE, LUDOJOSKY, L. (1990) *Antropología. Educación permanente del hombre*. Buenos Aires: Guadalupe.
- ROUSSEAU, J. (2000) *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres y otros escritos*. Segunda reimpresión. Madrid: Tecnos.
- RUIZ, L. y SÁNCHEZ, F. (2004) *Esbozo histórico de la formación profesional de los profesores indígenas en México*. *Revista Nuestra Sabiduría* 6, 21-34.
- SACRISTÁN, GIMENO, J. y GÓMEZ, PEREZ, A. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- SÁENZ, M. (1970) *Antología*. México: Oasis.
- SAFA, P. (1992) *¿Por qué enviamos a nuestros hijos a la escuela?* México: Grijalbo.
- SARRE, LATAPI, P. (1998) *Un siglo de educación en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SCALON, P. y MERLÍN, LEZAMA, J. (1986) *México pluricultural*. México: Dirección General de Educación Indígena y SEP.
- SCHUMANN, G. (1973) *La lengua Chol de Tila, Chiapas*. Cuaderno 8. Chiapas: UNAM y Centro de Estudios Mayas.
- SEP (1997) *Chiapas. Historia y Geografía. Tercer Grado*, México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (1999) *La educación bilingüe-bicultural en los Altos de Chiapas. Una evaluación*. México: Centro de Estudios Superiores de México y Centro América.
- SPINDLER, G. D. (1993) *La transmisión de la cultura*. En VELASCO H. M.; GARCIA CASTAÑO, F. J.; DÍAZ DE RADA, A. (eds) *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid: Trotta, 205-241.
- SOTO, MARATA, P. (2006) *Hacia el aula intercultural: experiencias y referentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica. Instituto Superior de Formación del Profesorado. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- \_\_\_\_\_ y CARRASCO, S. (2003) *Immigració i diversitat sociocultural a les escoles de Barcelona: estudi sobre l'origen sociocultural i la*

- concentracio escolar als centres públics municipals i de Ciutat Vella*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Sector de Serveis Personals.
- TAYLOR, CH. (1993) *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- TORRES, A. (2005) (comp.) *La praxis educativa y la acción cultural liberadora de Paulo Freire*. España: Editor Aparicio Guadas.
- THOMAS, RHYS, W. (1973) *Métodos de campo en el estudio de la cultura*. Madrid: Taller de Ediciones Josefina Betancor.
- TRUJILLO, LEÓN, A. (1999) *Comunidad y educación bilingüe intercultural en Chiapas*. México-Tuxtla Gutiérrez: CONECULTA y Gobierno del Estado de Chiapas.
- TOUS I MATA, M. (2003) *De la Gran Nicoya precolombina a la provincia de Nicaragua, s. XV y XVI*. tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- VARGAS, M. (1994) *Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interactiva. El caso de los maestros bilingües Tarascos*. México: CIESAS.
- VEERKAMP, V. (1977) *La educación en las memorias e informes oficiales de los gobiernos estatales (siglos XIX y XX): Chiapas, Jalisco, México, Querétaro y Sonora*. Centro de Investigaciones Superiores del INAH. México: La Casa Chata.
- VELASCO, H. M. y DÍAZ DE RADA, A. (2003) *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Tercera edición. Madrid: Trotta.
- VELÁSQUEZ, GONZÁLEZ, L. y CAMPOS, GONZÁLEZ, O. (1990) *Ideología y educación indígena: una perspectiva pedagógica*. Tesis de Licenciatura en Pedagogía. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- VIQUEIRA, J. y RUZ, M. (1998) *Chiapas: los rumbos de la otra historia*. México: CEM, UNAM, CIESAS, CEMCA, Universidad de Guadalajara.
- WOMACK, J. (2004) *Zapata y la revolución mexicana*. Vigésimo-sexta edición. México: Siglo XXI.
- WULF, C. (2004) *Introducción a la antropología de la educación*. España: Idea Books S.A.

