



# UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS

CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MÉXICO  
Y CENTROAMÉRICA

## TESIS

**RESIGNIFICACIONES IDENTITARIAS Y  
CULTURALES DE LOS *TOJOLAB'ALES*,  
*TSOTSILES* Y *Q'ANJOB'ALES* EN LA  
EDUCACIÓN PRIMARIA *INDÍGENA* Y *GENERAL*  
EN LAS MARGARITAS, CHIAPAS.**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

**DOCTOR EN CIENCIAS SOCIALES Y  
HUMANÍSTICAS**

PRESENTA:  
**RAMÓN PÉREZ RUIZ**

**COMITÉ TUTORIAL**

**DIRECTORA: DRA. FLOR MARINA BERMÚDEZ URBINA  
DRA. SARAH CORONA BERKIN  
DR. JULIO CUEVAS ROMO  
DR. ELIAS PÉREZ PÉREZ  
DR. AXEL MICHAEL KÖLER**



San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

Agosto del 2014.

2014 Ramón Pérez Ruiz

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

1ª Avenida Sur Poniente núm. 1460

C.P. 29000, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México

[www.unicach.mx](http://www.unicach.mx)

ISBN: 978-607-8410-02-6

Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica

Calle Bugambilia #30, Fracc. La Buena Esperanza, manzana 17, C.P. 29243

San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México

[www.cesmecha.unicach.mx](http://www.cesmecha.unicach.mx)

REPOSITORIO INSTITUCIONAL DEL CESMECA-UNICACH Literatura e



Resignificaciones identitarias y culturales de los tojolab'ales, tsotsiles y q'anjob'ales en la educación primaria indígena y general en Las Margaritas, Chiapas. Por Ramón Pérez Ruiz se encuentra depositado en el repositorio institucional del CESMECA-UNICACH bajo una licencia Creative Commons reconocimiento-nocomercial-sinobraderivada 3.0 unported license.

## DEDICATORIA

Dedico este trabajo a Horacio Gómez Lara, Lacho, que en paz descansa, quien fue mi asesor inicial del proyecto de investigación. Con su sabia motivación y consejo me condujo alcanzar mis objetivos profesionales porque su voz trascendió en mi vida como estudiante, profesionista e investigador constante.

A mis hermanos tojolab'ales de Aquiles Serdán que me permitieron entrar en su comunidad y en sus hogares para convivir, participar en las actividades sociales y conversar con las familias para identificar cambios y continuidades en sus formas de vida.

A mis hermanos tsotsiles de Nuevo San Juan Chamula que me permitieron escuchar sus palabras, entender sus pensamientos, sus saberes y sus haceres, y comprender nuestro modo de vida o *stalel jkuxlejaltik*. A mis abuelos y abuelas, fundadores de la comunidad, no sería posible entender la trascendencia de la comunidad sin sus vivencias y palabras porque sólo ellos experimentaron el proceso de construcción de la identidad comunitaria.

A los hombres y mujeres Q'anjob'ales que experimentaron el sufrimiento del refugio, entre pláticas y tristezas me pudieron compartir lo que vivieron, sin ellos no podría comprenderse la historia vivencial de ellos y la identidad cultural del grupo. Después de más de treinta años aún permanece en sus recuerdos y, paradójicamente, en el olvido paulatino de las nuevas generaciones; por eso el reclamo para que sus palabras trasciendan en el tiempo y en el espacio porque forman parte de la memoria oral y colectiva del pueblo.

A los maestros de la Escuela Primaria Ignacio Zaragoza y Emiliano Zapata que, aún con sus fortalezas, y entre los encantos y desencantos de la profesión, están ahí, en sus aulas, en sus escuelas y en sus comunidades, enfrentándose con la realidad, construyendo el futuro.

A mis padres, Agustín y María, por su incondicional cobijo y contribución a este trabajo durante mi estancia en la comunidad; a mis hermanos y hermanas, Gilberta, René, Agustín y Maurilia, así como a sus familias que me motivaron para sacar adelante esta investigación.

Dedico este texto especialmente a Yasmín y a Alex porque me ayudaron hasta el final con sus alegrías durante mis momentos de tensión, también me acompañaron varias veces durante mis estancias en campo además de que toleraron mis ausencias constantes por asistir a seminarios, congresos o trabajos de campo.

Por todos ellos, para ellos.

## AGRADECIMIENTOS

Al Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas por haberme admitido como alumno en el programa de doctorado en Ciencias sociales y humanísticas, que me ofreció una formación profesional y una visión del mundo diferente, capaz de comprender y valorar la diversidad cultural desde distintos enfoques teóricos así como comprender la importancia de los conocimientos de los *otros* sustentados desde la diferencia; a la coordinación del Programa de posgrado, a la Dra. Mónica R. Aguilar Mendizábal y a su equipo por el apoyo administrativo que me brindaron para gestionar mis permisos semestrales ante la Subsecretaría de Educación Federalizada (SEF), muchas gracias.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme financiado y cobijado económicamente durante mis estudios; a la Subcomisión mixta SEP-SNTE de la SEF por liberarme de grupo y a la beca comisión otorgada con la cual pude dedicarle tiempo completo a mis estudios doctorales.

A mi directora, la Dra. Flor Marina Bermúdez Urbina<sup>1</sup> por sus asesorías, orientaciones teórica-metodológicas, por su dedicación a la dirección de este trabajo así como la revisión minuciosa del manuscrito. A usted y por usted, mi enorme agradecimiento.

A mis lectores, la Dra. Sarah Corona Berkin<sup>2</sup> por su incondicional lectura a este trabajo, por su apoyo en mi caminar teórico y metodológico y por su acompañamiento durante mis coloquios y mi estancia de investigación en la Universidad de Guadalajara. Al Dr. Julio Cuevas Romo<sup>3</sup> por sus acertados comentarios, sugerencias y críticas para mejorar este trabajo, por los seminarios que, junto con Lacho, fortalecieron el rumbo de este trabajo. Al Dr. Elías Pérez Pérez<sup>4</sup> por su fino sentido de análisis desde dentro de la comunidad tsotsil, esto provocó en mí la búsqueda de categorías en lenguas indígenas, profundizando así la comprensión del *stalel kuxlejal* desde abajo y desde dentro de los grupos étnicos aquí

---

<sup>1</sup> Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora-investigadora en el CESMECA-UNICACH. México

<sup>2</sup> Doctora en Comunicación por la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Profesora-investigadora en la Universidad de Guadalajara. México.

<sup>3</sup> Doctor en Educación por la Universidad de Guadalajara. Profesor-investigador en la UNICACH. México.

<sup>4</sup> Doctor en Antropología Social por la Universidad de Salamanca, España. Profesor-investigador en la Universidad Pedagógica Nacional. México.

analizados. Al Dr. Axel Michael Köhler<sup>5</sup> por sus puntuales críticas, sugerencias metodológicas y conceptuales que con su sentido humanista orientó siempre a la mejora continua.

A mis profesores del CESMECA, quienes me animaron a construir el camino de estudio sistemático y trabajo de campo. Finalmente a Tania María Bautista Gutiérrez, por la corrección de estilo.

Por todos ustedes, gracias.

---

<sup>5</sup> Doctor en Antropología Social por la Universidad de Manchester, Inglaterra. Profesor-investigador en el CESMECA-UNICACH. México.

INTRODUCCIÓN

I.	La identidad étnica indígena e infancia. Abordaje en los espacios y procesos escolares .....	1
II.	Discusión sobre los conceptos ejes y propuesta de estudio.....	3
III.	Problematización y contextualización del objeto de estudio .....	6
IV.	Objetivos e hipótesis de trabajo .....	11
V.	Dimensiones y categorías de análisis .....	12
VI.	Metodología de investigación .....	14
VII.	Métodos y técnicas .....	19
VIII.	Procedimientos .....	23
IX.	Organización de la tesis.....	25

CAPÍTULO I

APORTES TEÓRICOS Y ENFOQUES DE ESTUDIO DE LA IDENTIDAD, DIVERSIDAD CULTURAL Y LENGUAJE

1.1.	Capitalismo globalizado: escenario contemporáneo de las identidades culturales.....	30
1.2.	Identidad y la etnicidad: objetos de estudio multidisciplinario.....	34
1.2.1.	El psicoanálisis y la teoría psicosocial: el <i>Yo</i> y la persona.....	34
1.2.2.	La perspectiva sociológica de las identidades.....	43
1.2.3.	La discusión antropológica contemporánea: identidad, etnicidad e ideología.....	49
1.2.3.1.	La antropología posmoderna y las poli-identidades .....	60
1.2.4.	Una mirada heurística de las identidades .....	67
1.3.	Enfoques de estudio de la diversidad cultural .....	71
1.3.1.	El esencialismo y las concepciones sobre la <i>inmovilidad</i> de la identidad .....	71
1.3.2.	La visión culturalista: invocando continuidades inamovibles .....	74
1.3.3.	El enfoque multicultural y el reconocimiento de la diferencia .....	77
1.3.4.	El enfoque intercultural y la convivencia de la diversidad: discursos teóricos y etnicidades .....	83
1.4.	Enfoques de estudio de la adquisición del lenguaje .....	91
1.4.1.	El enfoque sociocultural en la adquisición del lenguaje y la escuela .....	95
1.5.	Conclusiones .....	102

CAPÍTULO II

ELEMENTOS HISTÓRICOS Y CONTEMPORÁNEOS DEL CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

2.1.	La conformación pluricultural de Las Margaritas .....	105
2.1.1.	El origen de los tojolab'ales ¿migrantes o nativos de la región? .....	106
2.1.1.1.	Aquiles Serdán: la conformación de la comunidad tojolab'al.....	109
2.1.1.2.	Las fincas y la identidad tojolab'al.....	109
2.1.1.3.	De la finca Rosario Baja a Plantanar .....	114

2.1.1.4.	De Plantanar a Aquiles Serdán y el deslinde territorial .....	115
2.1.1.5.	<i>Cuando hubo libertad la gente empezó a trabajar: construyendo la</i> <i>identidad comunitaria</i> .....	116
2.1.2.	Nuevo San Juan Chamula: <i>de Los Altos a la Selva</i> margaritense.....	119
2.1.2.1.	La identidad étnica en la Colonia <i>Bax Ek'en</i> y <i>parajes</i> circunvecinos antes de la migración .....	120
2.1.2.2.	Pobreza y explotación: motivaciones de la migración .....	125
2.1.2.3.	En busca de la “tierra nacional” y la fundación de Nuevo San Juan Chamula .....	130
2.1.2.4.	La adaptación en la Selva: resignificando la identidad.....	132
2.1.3.	La migración de indígenas guatemaltecos a México: 1980-1992.....	135
2.1.3.1.	El contexto geográfico, económico y social de Huehuetenango y Quiché y la migración estacional antes del refugio en 1981 .....	135
2.1.3.2.	La violenta política militar de Guatemala y los primeros campamentos de refugiados: 1981-1982 .....	138
2.1.3.3.	<i>Del</i> campamento <i>a</i> las comunidades: la inserción de los Q'anjob'ales a Nuevo San Juan Chamula.....	142
2.1.3.4.	<i>De</i> la repatriación <i>a</i> la integración a Nuevo San Juan Chamula .....	145
2.2.	La identidad contemporánea de las comunidades de estudio .....	151
2.2.1.	Aquiles Serdán hoy. Algunas generalidades. ....	151
2.2.1.1.	La identidad política y la asamblea: <i>mandar obedeciendo</i> .....	155
2.2.1.2.	Costumbres, tradiciones e identidades religiosas .....	159
2.2.1.3.	La producción agrícola y el policultivo como práctica cultural de los tojolab'ales .....	163
2.2.2.	La identidad contemporánea de Nuevo San Juan Chamula. Algunas generalidades.....	165
2.2.2.1.	La identidad organizacional comunitaria: <i>el pueblo manda</i> .....	168
2.2.2.2.	Costumbres, tradiciones e identidades religiosas .....	171
2.2.2.3.	La identidad productiva: <i>jts'un kajveletik, jchonolajeletik, jts'un chon-</i> <i>bolometik</i> y <i>bats'i-jpoxtavanejetik</i> .....	177
2.3.	Algunas características contemporáneas de Las Margaritas, Chiapas y México.....	185
2.4.	Chiapas y la chiapanequidad: <i>una</i> identidad plural.....	192
2.5.	Identidad y territorio ¿Vivir en Las Margaritas es ser margaritense para los indígenas? .....	194
2.6.	Algunas conclusiones.....	197

### CAPÍTULO III

#### LA RESIGNIFICACIÓN DE LA IDENTIDAD ÉTNICA EN LOS DISTINTOS TIEMPOS/ESPACIOS DE APRENDIZAJE

3.1.	Los diferentes tratamientos de la identidad étnica en el México colonial y poscolonial y el nacimiento del indigenismo.....	199
3.1.1.	La <i>barbarización</i> del indio desde la colonia y el indigenismo preinstitucional .....	202
3.1.2.	El indio durante el movimiento independentista .....	204
3.1.3.	El indio en tiempos de la Revolución Mexicana.....	205

3.1.4.	La aculturación y el mestizaje en el México posrevolucionario y el nacimiento del indigenismo institucionalizado a través del INI.....	206
3.1.5.	El neo-indigenismo y las políticas neoliberales.....	212
3.2.	Características históricas y contemporáneas de las escuelas primarias de estudio.....	216
3.2.1.	¿Qué significa la <i>escuela</i> para los indígenas?.....	216
3.2.2.	La Escuela Primaria <i>monolingüe</i> Emiliano Zapata de Aquiles Serdán. Algunos antecedentes.....	220
3.2.2.1.	¿Porqué una escuela monolingüe en una comunidad indígena? .....	222
3.2.2.2.	La estructura física actual.....	223
3.2.2.3.	El personal docente y la organización escolar .....	224
3.2.3.	La Escuela Primaria <i>indígena</i> Ignacio Zaragoza de Nuevo San Juan Chamula. Los primeros maestros eran <i>jchi'laktik</i> .....	226
3.2.3.1.	<i>Del maestro jkaxlan al maestro indígena: reivindicando la identidad étnica</i> .....	228
3.2.3.2.	La estructura física actual.....	229
3.2.3.3.	El personal docente y la organización escolar .....	232
3.2.3.4.	Sostenibilidad y administración de la escuela.....	234
3.3.	El marco jurídico y curricular de la educación primaria <i>indígena</i> y <i>general</i> .....	235
3.3.1.	La política educativa y el marco jurídico de la educación indígena.....	236
3.3.1.1.	Derechos educativos indígenas en el plano internacional.....	236
3.3.1.2.	Derecho y educación indígena en las normas nacionales .....	238
3.3.1.3.	Derechos educativos en la legislación estatal.....	242
3.3.2.	El interculturalismo en el discurso educativo mexicano .....	244
3.3.3.	Los contenidos educativos y la diversidad cultural y lingüística .....	247
3.3.4.	Los libros de textos gratuitos y la identidad étnica: contrastes .....	250
3.3.5.	Prácticas docentes e inclusión de la diversidad cultural y lingüística: Del bilingüismo institucional al plurilingüismo contextual.....	268
3.4.	La construcción y resignificación de la identidad étnica en la Educación Tradicional Indígena (ETI). Concepto y principios pedagógicos.....	273
3.4.1.	Aprender haciendo ( <i>xchano'bil spasel</i> ) y aprender por medio de consejos ( <i>chano'bil mantal</i> ) .....	275
3.4.2.	Aprendiendo nuestro modo de vida en la familia: <i>schanel stalel jkuxlejaltik xchuk' kuts'kalaltik</i> .....	276
3.4.3.	Aprendiendo nuestro modo de vida en la comunidad: <i>schanel stalel jkuxlejaltik ta jlumaltik</i> .....	280
3.4.4.	El <i>stalel jkuxlejaltik</i> : la identidad étnica como una construcción sociocultural .....	284
3.5.	La EIB y la ETI: procesos entrecruzados y complementarios con objetivos diferenciados. Algunas conclusiones.....	291

## CAPÍTULO IV

### LA IDENTIDAD ÉTNICA DE LOS ACTORES ESCOLARES: RESIGNIFICANDO LA IDENTIDAD EN LA ESCUELA

4.1.	Indígenas, maestros y sindicalistas: la identidad de los docentes de educación primaria .....	295
------	---	-----



4.1.1. La identidad étnica de los profesores de educación primaria <i>general</i> e <i>indígena</i> .....	296
4.1.2. <i>Mi vocación no era ser maestro</i> : resignificando la identidad étnica .....	300
4.1.3. La formación inicial y continua: construyendo la identidad profesional .....	309
4.1.4. La etnicidad docente en el aula: percepciones y prácticas de la EIB .....	320
4.1.5. <i>¡Maestro, luchando, también está enseñando!</i> : de la identidad profesional a la identidad sindical.....	327
4.2. Los maestros, <i>de</i> agentes políticos de aculturación <i>a</i> actores de mediación intercultural .....	332
4.2.1. Los maestros como agentes políticos de aculturación: una concepción mecanicista de la práctica docente.....	332
4.2.2. Los profesores como actores de mediación intercultural: una concepción activa de la práctica docente.....	336
4.3. Indígenas, alumnos y <i>otros</i> : la identidad de los niños y niñas en la escuela primaria .....	342
4.3.1. La identidad étnica y el desarrollo de los alumnos tojolab’ales, tsotsiles y Q’anjob’ales .....	344
4.3.2. Los aprendizajes de los alumnos en la escuela primaria: aprendiendo ¿y resistiendo? la cultura escolar .....	350
4.3.2.1. Resistiendo la cultura escolar a partir del uso de la lengua materna .....	355
4.3.3. <i>¡Quiero ser doctor!</i> : la otredad como prospectiva identitaria en los alumnos .....	359
4.4. Conclusiones .....	362

## CONCLUSIONES

I. La construcción y resignificación de las identidades culturales y étnicas en los diferentes tiempos y espacios .....	365
II. Los procesos educativos comunitarios y familiares son decisivos en la construcción y resignificación de las identidades individuales y colectivas.....	367
III. Los procesos educativos escolares definen la identidad cultural y lingüística de maestros y alumnos y son negociaciones interculturales .....	369
IV. Prospectivas educativas de los padres de familia .....	371
V. Alcances y limitaciones de la investigación.....	373
A manera de cierre .....	375

<b>Bibliografía</b> .....	377
---------------------------	-----

<b>Entrevistas realizadas</b> .....	391
-------------------------------------	-----

## ANEXOS

Anexo 1: Dimensiones y categorías de análisis para el estudio de la identidad étnica.....	393
Anexo 2: Ruta de migración Q’anjob’al, tsotsil y tojolab’al .....	394

## INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Letras de cancioneros que explican tanto el sufrimiento como la dignidad hacia la identidad étnica.....	149
Tabla 2: Datos demográficos de Aquiles Serdán, Las Margaritas, Chiapas .....	155

Tabla 3: Escolaridad de la población mayor de 12 años .....	168
Tabla 4: Distribución de la población de Las Margaritas por tamaño de población.....	186
Tabla 5: Población hablante de la lengua tsotsil y tojolab'al de 5 años y más de 1970 a 2010.....	191
Tabla 6: Distribución de los maestros durante el ciclo escolar 2011-2012, número de alumnos que atienden y la formación inicial.....	224
Tabla 7: Tabla comparativa entre elementos de la cultura indígena y los contenidos de los libros de texto.....	265
Tabla 8: El saludo entre los tojolab'ales, los tsotsiles y los Q'anjob'ales .....	286
Tabla 9: Etapas de desarrollo tsotsil y Q'anjob'al de Nuevo San Juan Chamula y tojolab'al de Aquiles Serdán .....	346

### ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Imágenes esencializadoras de la identidad étnica de los indígenas tsotsiles .....	254
Ilustración 2: A la izquierda, el modelo de organización y el carnaval de San Juan Chamula en el libro de texto; a la derecha, algunos componentes de la feria de Nuevo San Juan Chamula en 2011 .....	255
Ilustración 3: <i>Cuaderno de Trabajo para las Niñas y Niños de Educación Primaria Indígena. Primero y Segundo grados</i> : a la izquierda, en tseltal; a la derecha, en tojol-ab'al .....	256
Ilustración 4: El pasado y el presente en el LTG .....	263
Ilustración 5: Dibujo de Edith (niña Q'anjob'al de 6 años) alusivo al día de muertos en donde representa algunos elementos del ritual y actividades que su familia realiza en estas fechas .....	339

### ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1: Elementos de la identidad étnica tsotsil, tojolab'al y Q'anjob'al.....	285
Gráfica 2: Resignificaciones de la identidad étnica (con categorías tsotsiles).....	290
Gráfica 3: La identidad del docente: indígena/mestizo, maestro y sindicalista. ....	295
Gráfica 4: La identidad del alumnado: indígenas, alumnos y <i>otros</i> . ....	343

### ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS

Fotografía 1: La colonia <i>Bax Ek'en</i> y el cerro sagrado como lugar de adoración.....	122
Fotografía 2: El <i>bats'i k'u'il</i> forma parte de la identidad cultural del indígena tsotsil en Los Altos de Chiapas en la actualidad.....	124
Fotografía 3: Los fundadores de Nuevo San Juan Chamula en el 50 aniversario. A la izquierda está <i>Mol Jorge</i> , al centro <i>Mol Manuel Peserente</i> y a la derecha está <i>Mol Acux</i> , detrás de él, el profesor Bersaín Hernández como Secretario del Comisariado Ejidal y al fondo Ignacio López Ruiz como Comisariado Ejidal .....	131
Fotografía 4: Masacre y quema de casas durante la persecución militar en Guatemala. Representación realizada durante la conmemoración del 30 aniversario del refugio en México. ....	140
Fotografía 5: Viviendas Q'anjob'ales ubicadas en la periferia de Nuevo San Juan Chamula y la crianza de animales .....	148

Fotografía 6: la identidad y ciudadanía Q'anjob'al en Nuevo San Juan Chamula: la mexicanización de los indígenas guatemaltecos .....	150
Fotografía 7: A la izquierda, la casa de don Silverio; a la derecha, el interior de la cocina de doña Elena. ....	152
Fotografía 8: Vista de Aquiles Serdán y la <i>milpería</i> ubicada en la zona baja conocida como <i>chambasil</i> y la milpa de traspatio como práctica de policultivo .....	163
Fotografía 9: A la izquierda, una misa en el panteón conmemorando la fiesta de Todos Santos, donde convergen tsotsiles y Q'anjob'ales. A la derecha un altar Q'anjob'al sobre la tumba del ser querido.....	173
Fotografía 10: El trabajo colaborativo de hombres y mujeres previo a la inauguración de la parroquia .....	175
Fotografía 11: El altar maya en la religión católica, el proceso de reivindicación de la identidad étnica.....	176
Fotografía 12: <i>Yok inate'</i> es la zona comercial de Nuevo San Juan Chamula. Vista del mercado regional .....	179
Fotografía 13: A la izquierda, la piña como símbolo de la identidad productiva local; a la derecha, <i>Me' Martoma</i> pastoreando su rebaño .....	182
Fotografía 14: Don Armando y doña Pascuala son los <i>jpoxtabanejetik ta vomol</i> .....	183
Fotografía 15: A la izquierda la familia Pérez Ruiz de Nuevo San Juan Chamula visitando <i>Jlumaltik</i> o San Juan Chamula; a la derecha, don Agustín Pérez de la misma comunidad visitando su lugar de origen en el Paraje <i>Ba A'mnaltik</i> .....	196
Fotografía 16: La familia Pérez Ruiz de Nuevo San Juan Chamula visitando a familiares en el paraje <i>Chik'om Tantik</i> en Los Altos de Chiapas; sus diferencias en el uso de la ropa tradicional .....	196
Fotografía 17: Vista panorámica de la Escuela Primaria Emiliano Zapata .....	223
Fotografía 18: A la Izquierda, vista de la Escuela Primaria Ignacio Zaragoza; a la derecha, el albergue comedor Francisco I. Madero.....	231
Fotografía 19: Dianita <i>aprendiendo a hacer</i> tortillas de maíz visto desde la ETI .....	277
Fotografía 20: Niños y niñas tsotsiles y Q'anjob'ales participando en las actividades religiosas de los adultos .....	282
Fotografía 21: A la izquierda, profesores que se dirigen a la Escuela Primaria Emiliano Zapata de Aquiles Serdán; a la derecha, galera donde se bañan los profesores, el tanque de donde sacan agua y al fondo, la casa del maestro .....	305
Fotografía 22: La familia de don Juan y doña Lupe, cenando con el profesor Apolinar.....	307
Fotografía 23: Identidad étnica, folclorización y escuela. A la izquierda, niñas tojolab'ales de Aquiles Serdán bailando al son de Las Chiapanecas (baile zoque); a la derecha, niñas tsotsiles ejecutando el baile de Las Piñas; en ambos bailables portan el traje tradicional .....	340
Fotografía 24: Re-creando el aprendizaje durante el recreo. A la izquierda, Abner junto con otros niños atrapan ranas recién nacidas en un charco de agua en la escuela; a la derecha, niños jugando al sube y baja: reivindicando el <i>aprender haciendo</i> de la ETI .....	354

## **GLOSARIO DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS**

ACE	Alianza por la Calidad de la Educación
ACNUR	Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
ANPIBAC	Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües A. C.
BANCRISA	Banco de Crédito Rural del Istmo, Sociedad Anónima
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
BM	Banco Mundial
CBFC	Cursos Básicos de Formación Continua
CDI	Desarrollo de los Pueblos indígenas
CEMCA	Centro de Estudios sobre México y Centroamérica
CGEIB	Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
CNTE	Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación
COBACH	Colegio de Bachilleres de Chiapas
COMAR	Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados
COMECOSO	Consejo Mexicano de Ciencias Sociales
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CONALITEG	Consejo Nacional de los Libros de Texto Gratuitos
CONAPO	Consejo Nacional de Población
CONEVAL	Comisión Nacional de Evaluación Educativa
COPLAMAR	Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados
CPEUM	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
DAAC	Departamento de Asuntos Agrarios y Colonización
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
EBB	Educación Bilingüe y Bicultural
ECIDEA	Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo
EI	Educación Indígena
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
EMSAD	Educación Media Superior a Distancia
ENLACE	Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares
ETI	Educación Tradicional Indígena
EU	Estados Unidos
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
FMI	Fondo Monetario Internacional
IMSS	Instituto Mexicano del Seguro Social
INED	Innovación Educativa, A.C.
INEGI	Instituto Nacional Estadística, Geográfica e Informática
INI	Instituto Nacional Indigenista
INMECAFE	Instituto Mexicano del Café
IRE	Índice de Reemplazo Etnolingüístico
ITESO	Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Occidente
LGE	Ley General de Educación
LTG	Libros de Texto Gratuitos
LTGLI	Libros de Texto Gratuitos en Lenguas Indígenas

NMS	Nuevos Movimientos Sociales
NSJC	Nuevo San Juan Chamula
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OIT	Organización Internacional del Trabajo
OMC	Organización Mundial del Comercio
ONG	Organismos No Gubernamentales
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PECI	Proyecto Educativo Comunitario Indígena
PIB	Producto Interno Bruto
PRONIM	Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes
SEDESOL	Secretaría de Desarrollo Social
SEI	Subsistema de Educación Indígena
SEM	Sistema Educativo Mexicano
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
TLC	Tratado de Libre Comercio
UDG	Universidad de Guadalajara
UDG	Universidad de Guadalajara
UMR	Unidad Médica Rural
UNACH	Universidad Autónoma de Chiapas
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNEM	Unión de Maestros para la Nueva Educación
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura
UPN	Universidad Pedagógica Nacional

Los indígenas contemporáneos de Los Altos de Chiapas no son más los indígenas prehispánicos, ni los de la colonia, ni los del cardenismo, ni los del indigenismo y, a su vez, son resultado de todos esos procesos históricos [...] lo indígena como identidad socialmente construida se resignifica también con el paso de la historia (¶ Gómez Lara, 2011: 27).  
En su memoria.

# INTRODUCCIÓN

## I. **Identidad étnica indígena e infancia. Abordaje en los espacios y procesos escolares**

Cada persona es portadora de los elementos de su cultura que se expresan en los diferentes tiempos-espacios en que se desenvuelve cotidianamente, elementos que le dan identidad y diferenciación con respecto a los demás, sin ésta seríamos sujetos homogéneos, universales, una utopía perfecta anhelada a través de la historia.

La expresión de la identidad cultural y étnica aprendida en la familia y en la comunidad no se desarrolla de igual manera en todos los espacios públicos. Ahora la etnicidad de los diversos pueblos indígenas se enfrenta a la exclusión y al menosprecio en muchos espacios sociales y frente a ésta se erigen visiones hegemónicas que la inferiorizan de forma permanente en todos los sectores de la sociedad mexicana.

Sin embargo la identidad étnica no se pierde, no se deja de ser indio cuando se acude a la ciudad, a la escuela o, incluso, negándolo, nos acompaña objetiva y subjetivamente en nuestro caminar cotidiano manifestándose a través de nuestras costumbres, idiomas, conocimientos, valores y saberes sociales que configuran nuestra cosmovisión y nuestras formas particulares de comprender el mundo y de relacionarnos con él.

Por otro lado la educación en general, y la escuela en particular, encierran procesos contradictorios al respecto. Hoy en día no se incluyen potencialmente elementos de la diversidad cultural en los procesos pedagógicos: la escuela representa en algunas ocasiones espacios de imposición cultural para los pueblos indígenas lo cual se manifiesta en la currícula en donde encontramos contenidos culturales ajenos al de los alumnos y alumnas indígenas.

La educación que se le oferta a los pueblos indígenas, fundamentada en los principios constitucionales de obligatoriedad y gratuidad, no considera su diversidad cultural y lingüística ya que está situada en la ideología de un modelo económico neoliberal que tiene como objetivo potencializar el desarrollo económico de la nación y su competitividad frente a otros países dentro de esta “aldea global”. El ser *otro*, el ser diferente o el ser indio, es visto como una de las principales causas de pobreza.

En México se elogia a la diversidad; existe políticamente un discurso de reconocimiento de la diferencia que cuenta con un amplio sustento legal (Constitución

política) y que se manifiesta más allá de las fronteras nacionales a través de leyes y convenios internacionales. Sin embargo en la práctica se imponen barreras materiales y simbólicas hacia las llamadas minorías étnicas las cuales remarcan más la existencia de las clases sociales así como los distintos tipos de ciudadanía (Bermúdez, 2010), alimentando con esto las desigualdades sociales, la discriminación, la exclusión y el racismo, implícitos en los discursos políticos y explícitos en la práctica educativa. Al indígena se le sigue catalogando como un grupo vulnerable en un país que supuestamente es considerado como pluricultural y moderno.

En los diferentes espacios políticos y educativos, tanto la identidad cultural de la población indígena como la educación intercultural, parecieran no ameritar una discusión amplia para realmente generar una educación incluyente, más bien hay una tendencia de reproducción y legitimación de las desigualdades sociales y las condiciones de subordinación social y cultural de los pueblos originarios. Estas contradicciones se manifiestan en los altos índices de reprobación, en los bajos niveles de eficiencia terminal, en la alta deserción escolar y en el bajo nivel de escolaridad de la población indígena.

Como consecuencia de esta problemática hemos presenciado en las últimas décadas, principalmente después de la sublevación indígena en 1994 con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), la emergencia de *otros* modelos educativos alternos en Chiapas que han sido potencialmente significativos para la entidad (los cuales han sido políticamente minimizados y confrontados así como también han sido cercados por las escuelas oficiales), para el país y para la región latinoamericana, ya que contribuyen a fortalecer el giro epistémico de la educación basada en el conocimiento local de las propias comunidades. No obstante los modelos alternativos de educación han sido una respuesta a la educación excluyente del modelo oficial y han contribuido a la emergencia y el fortalecimiento de los movimientos sociales, políticos y culturales, revitalizando la diversidad cultural expresada en el incremento de la población que habla alguna lengua indígena.

Como miembro de una comunidad indígena y profesor de educación primaria, es fundamental contribuir al análisis de la construcción y resignificación de la identidad étnica en ambas comunidades y escuelas de estudio.



## II. Discusión sobre los conceptos ejes y propuesta de estudio

Al principio me cuestionaba por qué los indígenas estamos “perdiendo” nuestra identidad cultural al identificarnos como *jkaxlanes* o mestizos; en consecuencia me interesaba analizar la *trans-formación* identitaria de los niños y niñas *tojolab’ales*, *tsotsiles* y *Q’anjob’ales*<sup>6</sup> que asisten a la escuela primaria de mi región; pero en el transcurso de mi formación académica entendí que el concepto *trans-formación* suele ser peligroso en tanto que alude a “cambios y pérdidas”, como si lo *trans* es dejar de *ser* y *formarse* es desde lo *otro* y, que además, se circunscribe a la postura esencialista y culturalista que concibe la inmutabilidad de los elementos culturales: la estatización de la identidad. Ciertamente esto se contrapone a las ciencias sociales contemporáneas que dan cuenta de los aspectos dinámicos y relacionales de los procesos identitarios; concluí que no se deja de *ser* indígena por el hecho de aparentar *ser otro*, *jkaxlan* o mestizo por ejemplo.

Como resultado de este análisis he adoptado el concepto de *resignificación* de la identidad étnica el cual es entendido como un proceso dinámico en constante construcción, reconstrucción y atribución de nuevos significados al *stalel jkexlejaltik* o al modo de vida a través de un conjunto de *apropiaciones* (de nosotros hacia los otros), *negociaciones* (nosotros con los otros) *y/o imposiciones* (de los otros hacia nosotros) de sentidos que cada miembro o grupo realiza con el/los *otros* para definir su identidad individual y colectiva, es decir, resignificar no indica dejar de ser, sino seguir siendo otro y hacer lo otro propio, por ejemplo, nosotros los indígenas ya no somos como en el pasado precolombino ni somos los indígenas del México posrevolucionario, hemos construido y atribuido nuevos elementos a nuestra identidad étnica interiorizando y *apropiándonos* de otros elementos culturales (la lengua castellana o los contenidos curriculares, por ejemplo).

De igual modo la discusión en torno a la identidad ha sido objeto de estudio de varias disciplinas científicas. Desde principios y mediados del siglo XX, tanto el psicoanálisis como la psicología se interesaron en el proceso de construcción de la identidad de la persona, Freud (en James y Frager, 2001) señaló que los primeros años de vida son decisivos en la

---

<sup>6</sup> De acuerdo a la norma ortográfica vigente para el español mexicano, los nombres de las agrupaciones lingüísticas de origen “estrictamente” mexicano se escriben con minúsculas. Así mismo, los nombres de las agrupaciones lingüísticas de origen guatemalteco se escriben con mayúscula, de conformidad con la norma ortográfica de la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala (INALI, 2008). Aunque el *tojolab’al*, de origen guatemalteco para muchos historiadores, aquí aparece con minúscula, de acuerdo a varias fuentes antropológicas y al mismo INALI.

formación de la personalidad y afirma que hay reglas y una estructura causal que gobiernan los fenómenos mentales, esto significa que cada pensamiento se desenvuelve de acuerdo a ciertas pautas. Por otra parte Erikson afirmaba desde principios del siglo XX que “en la historia, las identificaciones y las identidades tienen que alterarse con las cambiantes tecnologías, culturas y sistemas políticos” (1994: 602). Ambas disciplinas no descartaron la visión sociológica y antropológica en la construcción de la personalidad, el mismo Erikson afirmaba que “sólo se hace explícito el concepto de identidad si se aborda desde varios ángulos” (1980, en James y Frager, 2001: 215). Desde esta perspectiva la identidad tiene un componente psíquico y un origen social por lo que se descubren las complejas influencias sociales que hay sobre el individuo.

Actualmente la sociología también ha aportado elementos fundamentales para comprender la identidad como procesual y dinámica, mediada por la cultura. Por su parte la antropología se ha interesado en analizar la identidad étnica desde los propios espacios donde se construye, siendo éstos fundamentales para comprender quiénes somos los indígenas de hoy y cómo hemos evolucionado en el tiempo y en el espacio.

Después de comprender a la identidad desde la sociología (Barth, 1976, ya hablaba de la dimensión social de la identidad) como el resultado de un proceso social de la interacción cotidiana con los demás para pertenecer a la colectividad (Giménez, 1996; Cruz Burguete, 1998), con un carácter procesual y relacional (sin descartar la dimensión cultural como proveedora de los elementos subjetivos en los procesos de interacción) así como la influencia de la antropología que permite comprender a la identidad étnica desde las relaciones interculturales y sus asimetrías basadas en relaciones y construcciones dinámicas y relacionales, pensé en la necesidad de hablar de *re-significación identitaria* como un concepto más pertinente para comprender la dinamicidad de la identidad, aludiendo a la posibilidad de *re-orientar* y otorgarle nuevos significados a nuestro *ser* de modo que nos permita relacionarlos con *nos-otros* en esta sociedad global: ser plurales sin perder la singularidad.

Es importante decir que el *nosotros* es comprendido en tsotsil como *jo'tik* (visto desde el interior), *ju'unikutik* (visto desde el exterior) o *jo'xuk* (son *ellos* pero del mismo grupo étnico) que compartimos un modo de vida o *stalel jkuxlejaltik* diferente; mientras que los *otros* son los *yantik* complementado con *stalel skuxlejaltik vinik-antsetik* que define a los “otros hombres y mujeres con un modo de vida distinto al nosotros”.

En este sentido parto de la premisa antropológica que para la resignificación de la identidad étnica se requiere referirse al proceso de construcción de la persona desde la cultura a la que se pertenece y al contexto específico donde se generan sus interacciones sociales y culturales, es decir, tal como se registra en los espacios étnicos, como un proceso que se hace desde la cosmovisión particular del grupo de origen ya que la identidad se construye en espacios concretos, de acuerdo a tiempos y espacios específicos, pero en relación con el *otro*. En este sentido no hay identidades estáticas o esenciales, sino dinámicas, relacionales e intersubjetivas, es decir, “la configuración identitaria será tanto procesual derivado de la historia, como situacional, en la medida en que refleja coyunturas específicas de dichos procesos” (Bartolomé, 2006: 60), por eso, la etnicidad como una manifestación de la identidad, se manifiesta como la expresión y afirmación protagónica de una identidad étnica específica (2006: 62).

Una problematización político-ideológica en la construcción de la identidad, y que se vincula estrictamente con la resignificación de la identidad étnica de los pueblos indígenas en el proceso de aprendizaje, es que hemos conceptualizado a la escuela como *chana vun*: que es el espacio o casa donde se comienza a tener contacto con la cultura escrita (Pérez Pérez, 1999). Pero el *chana vun* se contraponen a la Educación Tradicional Indígena que se basa en el *xchano'bil a'btel* (aprender a trabajar) o *xchano'bil spasel* (aprender a hacer), es decir, en la escuela se introducen y priorizan otros elementos culturales.

Desde esta perspectiva la construcción y resignificación de la identidad en la escuela se puede analizar como “políticas de identificación” (Giménez, 2004) en donde el Estado moderno se reserva la administración de la identidad a través de una serie de reglamentos y controles para sus ciudadanos, es decir, la identidad como producto de procesos ideológicos constitutivos de la realidad social (Pérez Ruiz, 1991) o como construcción ideológica histórica, contingente, relacional y variable (Bartolomé, 2006) que no requiere necesariamente de una cultura que la avale.

Esta dimensión ideológica de la identidad visualiza el conflicto como una característica siempre presente en las relaciones étnicas (Bermúdez, 2010) y de los mecanismos de poder que generan procesos de asimilación, por eso es insoslayable la capacidad de resistencia de los grupos étnicos en la definición de su identidad (Dietz, 2001; Valenzuela, 2004; Cardoso, 2007; Díaz-Polanco, 2010). Desde esta perspectiva “ningún estudio sobre la identidad étnica se

puede realizar de manera cabal sin hacer referencia expresa a las condiciones de existencia que generan la identidad estudiada” (Cardoso de Oliveira, 2007: 110), por eso las sociedades indígenas contemporáneas son concebidas en este trabajo como resultados de procesos históricos y políticos-ideológicos, concepción que me ha permitido abordar (en los siguientes apartados) la identidad desde dos grandes subdimensiones: la *histórico-procesual* y la *contemporáneo-coyuntural*.

### **III. Problematización y contextualización del objeto de estudio**

El concepto indígena es aludido aquí como una categoría colonial (Bonfil, 2008), por lo tanto los diversos pueblos indígenas contemporáneos no pueden ser considerados como la continuidad identitaria de la realidad precolombina porque muestran influencia de los siglos de colonización e independencia, es decir, “son el resultado de diversos contactos culturales y civilizaciones. Entre ellos se incluye la supuesta fuente cultural del pasado precolombino, la imposición del catolicismo español y la controversial aceptación de las políticas del nacionalismo”<sup>7</sup> (Gutiérrez Chong, 2001: 28), entendidos como movimientos unificadores y uni-formadores de las identidades culturales a través de la organización y monopolización de la educación masiva por parte del Estado como condición para la formación de la nación (Gellner, 1983, citado por Gutiérrez Chong, 2001).

El proceso de aculturación y mestizaje implantado a través de la historia es resultado de la lucha entre la cultura europea colonial y la cultura indígena que tienden a excluirse mutuamente, a enfrentarse y a oponerse, pero al mismo tiempo buscan compenetrarse mutuamente, conjugarse e identificarse (Aguirre Beltrán, 1982). El ideal histórico de la Revolución mexicana es la homogeneización de las pautas culturales a favor del grupo dominante potencializado por la educación; mientras que las llamadas minorías étnicas han ocupado y ocupan un lugar periférico en las políticas públicas y en la estructura social de este país, pero contribuyendo, a la vez, a un proceso de resignificación identitaria.

La filosofía liberal en que se sustenta el Estado ha permitido la vigencia de este *ideal civilizatorio* para consolidar la nación, entendido ésta como “la incorporación paulatina de las grandes mayorías al modelo cultural que había sido adoptado como proyecto nacional”

---

<sup>7</sup>El nacionalismo alega defender la cultura vernácula aunque de hecho está forjando una cultura institucional; dice proteger una sociedad autóctona antigua cuando en realidad está ayudando a construir una sociedad anónima de masas (Gellner, 1983, citado en Gutiérrez Chong, 2001: 39).

(Bonfil, 2008: 104) dándole continuidad al indigenismo en el México actual pero ignorando la existencia de la diversidad cultural y estancando al país en una concepción *uni*-culturalista.

Este ideal civilizatorio potencializado por el desarrollo industrial de los siglos XIX y XX ha permitido la reproducción del aprendizaje tipo “fábrica” o “línea de ensamblaje” propio de la institución escolar en la que el concepto de *transmisión* sustituye al de *participación* (Rogoff, 2010), pero los procesos pedagógicos de los niños tojolab’ales, tsotsiles y Q’anjob’ales se basan en la acción, en el aprender haciendo (*xchano’bil spaseł*) y no en aprender a escribir (*xchano’bil sts’i’btael*) como la metodología predilecta de la escuela (*chana vun*) para la adquisición de la cultura escrita (Pérez Pérez, 2003). Este ideal también promueve el desarraigo de los niños y niñas de las actividades adultas desde los primeros años de vida (a través de las *estancias infantiles*) como instituciones legítimas para desvincular a los infantes de sus familias y comunidades. Las escuelas tipo “fábrica” enseñan al margen de los contextos legítimos: enseñan “la vida” dando la espalda a la misma.

De acuerdo a los parámetros universalistas y a la asunción de la ideología nacionalista y globalizadora, el Estado nunca ha reconocido plenamente la figura jurídica de la población indígena como sujeto de derecho o como un sector culturalmente diferente al resto del país, sino al contrario, ha construido políticas aculturacionistas, asimilacionistas, integracionistas, indigenistas, etc., para ejercer su *ideal civilizatorio* en donde la diferencia es concebida como la causante de la pobreza en un país que se autoconsidera moderno y pluricultural.

Por decisión estatal sistemáticamente se ha negado la autonomía de las culturas indígenas imponiendo programas encaminados supuestamente a sacar de la marginación y la pobreza endémica a las poblaciones indígenas a través de proyectos asistencialistas que no han hecho más que perpetuar su *statu quo* ya que ha servido como instrumento político-ideológico para enarbolar el nacionalismo y subyugar la diferencia, por ejemplo, para que los indígenas dejasen de ser diferentes la escolarización posrevolucionaria promovió-obligó la castellanización a través del aprendizaje de la *lengua nacional* y después de la reforma de 1993 el *español* (*keastiya* para los indígenas) así como adoptar los parámetros de la identidad nacional y del sector dominante. La escuela se convirtió entonces en un espacio instituido donde se da el proceso de formación y transformación de los miembros de una sociedad mexicanizando la diferencia, absorbiéndola.

Desde hace varias décadas, las críticas surgidas en torno al nacionalismo y a las políticas indigenistas contribuyeron a la realización de seminarios y reformas políticas y legislativas<sup>8</sup> en las cuales se establecen algunos de los derechos de los pueblos indígenas, por ejemplo como el de poder contar con instituciones propias para atender una de sus prioridades educativas: considerar su identidad cultural en su proceso educativo.

Así, la Educación Bilingüe Bicultural (EBB) pasa a ser denominada Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en 1996 y en el 2001 la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) con el “supuesto” de mejorar la calidad de la educación destinada a las poblaciones indígenas, promueve la educación intercultural bilingüe con mayor énfasis en la educación básica en contextos indígenas: su limitación y debilidad.

La redefinición de las políticas educativas, bajo el supuesto de atender a la diversidad cultural y lingüística, no contempló las acciones concretas ya que continuó con la misma lógica administrativa y curricular: “se recibe el mismo tipo de maestros, personal y propósitos comunes al sistema, por lo tanto está más pensada en priorizar otro tipo de conocimiento, más global, con muy poco interés por el qué hacer en esa otra enseñanza sustentada en la diferencia” (Muñoz, 2001, en Bermúdez y Núñez, 2009: 25), generando una marcada desvinculación de la escuela con la comunidad, contraponiéndose a las propias legislaciones internacionales, nacionales y locales, incluyendo a Los Acuerdos de San Andrés,<sup>9</sup> surgidos

---

<sup>8</sup> Entre ellas la realización del Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe Bicultural (considerada como pilar de la educación indígena) en 1979, organizado por la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües A. C. –ANPIBAC- en Oaxtepec, Morelos, ahí se planteó la necesidad de reconocer la pluralidad étnica del país y a partir de este momento se comienza a hablar del etno desarrollo como alternativa ante el fracaso de los esquemas desarrollistas. Fue hasta 1992 cuando se reconoce constitucionalmente a México como nación pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. A partir de este reconocimiento se desencadena una oleada de reformas políticas, entre ellas la Ley General de Educación (LGE), que constituye el marco normativo operacional del Sistema Educativo Nacional (SEN). En su Art. 4, fracción III y IV se asienta que la educación que imparta el Estado deberá fortalecer la valoración de las tradiciones y particularidades de las diferentes regiones del país, así como promover, mediante la enseñanza, el conocimiento de la pluralidad lingüística de la nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas y, en la educación obligatoria, los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a la educación en su propia lengua y en español. Estas disposiciones se fortalecieron con la firma del Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

<sup>9</sup> Este último establece como potestad de las entidades federativas, en consulta con los pueblos indígenas, la definición y desarrollo de programas educativos con contenidos regionales, con reconocimiento de su herencia cultural para asegurar el uso y desarrollo de las lenguas indígenas; sin embargo, el incumplimiento de dichos acuerdos por parte del gobierno federal, ha conllevado que la demanda del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) se trabaje desde la autonomía en ciertas regiones de Chiapas, dentro de las cuales se han consolidado la creación de *Escuelas Primarias Rebeldes Autónomas Zapatistas* (EPRAZ) que forman parte del *Sistema Educativo Autónomo Rebelde Zapatista de Liberación Nacional* (SEARZLN). En algunas comunidades las escuelas zapatistas coexisten con escuelas oficiales, sin embargo, las dos comunidades analizadas en este trabajo, no forman parte de los municipios autónomos, por lo tanto, el EZLN no trastocó las estructuras fundamentales de

como una demanda de los propios pueblos indígenas por una educación verdaderamente intercultural.<sup>10</sup>

En la actualidad mexicana la identidad cultural de los pueblos indígenas manifiesta una fragmentación étnica y lingüística promovida desde los diferentes espacios públicos. La educación y su política neo-indigenista que la sustenta (de herencia posrevolucionaria), ha provocado una “constante y penetrante marginación social, lo cual contradice una agenda nacionalista de modernidad” (Gutiérrez Chong, 2001: 25), generando pobreza cultural al romper los mecanismos y redes de transmisión de saberes locales, por eso las escuelas, más que sumarse a los esfuerzos de las comunidades por consolidar su identidad cultural y ofrecer formas de atención a sus problemas más apremiantes, ha producido aculturación e imposición cultural (Saldívar, *et.al.*, 2005).

Todo esto indica que la educación en general, y de la EIB en particular, no responden a los intereses de los propios grupos étnicos sino que favorecen a la ruptura del capital cultural porque entran en contradicción con la educación endógena al inculcar aspiraciones diferentes, es decir, la educación oficial ha provocado la individualización, la descampesinización, la fragmentación social, la occidentalización-transformación y la resignificación de las identidades culturales de los indígenas acorde al paradigma de Estado-nación. Esta educación ha establecido que “la cultura mestiza es el modelo cultural lingüístico de integración nacional que supuestamente toda la población indígena debiera adoptar [...usurpando los] elementos selectivos del pasado indígena (Gutiérrez Chong, 2001: 29).

A pesar de existir legislaciones internacionales, nacionales y locales el problema sigue vigente y la tradición colonial y poscolonial persiste en la propia estructura de la sociedad mexicana, o es mejor decir, de las sociedades mexicanas, e influye directa o indirectamente en la construcción de la identidad cultural de los pueblos originarios. Es importante observar aquí que en las últimas décadas se ha fortalecido la reivindicación de la identidad étnica por la emergencia de nuevos movimientos sociales, no sólo en Chiapas, sino en toda Latinoamérica;

---

las escuelas oficiales en dichas comunidades. La región de Las Cañadas (en el municipio de Las Margaritas), perteneciente a la Junta de Buen Gobierno Selva Fronteriza denominada “Hacia la esperanza”, agrupa un conjunto de comunidades organizadas en cuatro municipios autónomos: Gral. Emiliano Zapata, Libertad de los Pueblos Mayas, Tierra y Libertad y San Pedro de Michoacán, abarca Marqués de Comillas, la región de Montes Azules y todos los municipios fronterizos con Guatemala hasta Tapachula. Sus habitantes son mayoritariamente tojolabales, tseltales y mames (Gómez Lara, 2008).

<sup>10</sup> Una educación verdaderamente intercultural es aquella que se sustenta desde la diferencia, que considera las particularidades culturales basadas en los conocimientos locales y en los procesos pedagógicos comunitarios y familiares, cuyo fin básico es potencializar la construcción de simetrías interculturales.

esto habla muy bien del auto-reconocimiento de la diferencia construido desde las comunidades indígenas.

El deseo de estudiar esta problemática surge como un interés genuino, como indígena y como profesor de educación primaria, de querer explicar cómo se construye la identidad étnica desde las propias comunidades indígenas y cómo esta misma identidad se resignifica en los espacios escolares a través de nuestras prácticas pedagógicas.

Como miembro de un grupo étnico –tsotsil- con experiencia en los procesos sociales y culturales de mi comunidad de origen y de *otros* procesos culturales indígenas y mestizos que he tenido en mi andar como profesionista, he observado identidades étnicas de las nuevas generaciones que ya no encajan en una filiación étnica en apariencia; así mismo, también he visto que las escuelas, en su conjunto, están desvinculadas de las comunidades indígenas, a pesar de sus supuestos pluriculturalistas e interculturalistas que se postulan en los planes y programas de estudio y que teóricamente elogian la diversidad cultural y lingüísticas, pero que en la práctica generan procesos de desigualdad y exclusión social que se manifiestan en actitudes de discriminación por parte de los grupos dominantes así como la internalización de la discriminación por parte de los dominados (como la que experimenté en mis tiempos de estudiante). Estas realidades han hecho preguntarme ¿qué pasa con nuestras comunidades y con nuestras escuelas?

De acuerdo a estos dilemas me han surgido varias interrogantes que las he convertido en mis preguntas de investigación: ¿Cuáles son los procesos de construcción y resignificación de la identidad étnica de los alumnos en las familias, en las comunidades indígenas y en las escuelas primarias de modalidad *indígena* y *general*? ¿Cuáles son los elementos de la identidad étnica de los profesores y alumnos? ¿Cómo ésta misma identidad de los alumnos se resignifica en la educación primaria y cuáles son las diferencias entre ambas modalidades educativas? ¿En qué momento escolar se da la ruptura del capital cultural adquirido en la familia y en la comunidad? ¿Cuáles son los significados de la existencia de escuelas monolingües en contextos indígenas?

Estas interrogantes fueron abordadas en dos comunidades indígenas y en dos escuelas primarias de diferentes modalidades, pero ubicadas en contextos indígenas en el municipio de Las Margaritas, Chiapas: las comunidades son Aquiles Serdán y Nuevo San Juan Chamula



ubicadas al norte y al sureste (en la frontera México-Guatemala) del municipio, respectivamente.

En la primera localidad se ubica la Escuela Primaria Emiliano Zapata de modalidad *general*, a ella acuden niños tojolab'ales cuya lengua materna es el español y en donde muchos han aprendido el tojolab'al en la edad preescolar y escolar porque la mayoría de los padres de familias son bilingües, condición histórica transmitida durante varias generaciones y elemento imprescindible para comprender el porqué del establecimiento de la escuela de modalidad *general*, y aunque oficialmente es catalogada como *monolingüe* es también bilingüe y atendida en su mayoría por profesores mestizos.

En la segunda población se encuentra la Escuela Primaria Ignacio Zaragoza de modalidad *indígena o bilingüe*, a ella asisten niños y niñas cuyas lenguas maternas son el *tsotsil* y el *Q'anjob'al* siendo en su mayoría bilingües (su lengua indígena y el español), en algunos casos hasta trilingües pues hablan ambas lenguas y el español, esto sucede con niños o niñas cuyos padres pertenecen a ambos grupos étnicos o cuando las relaciones sociales se han constituido a partir de la relación de ambos grupos; además debemos añadir a este proceso educativo la lengua materna de los profesores que en su mayoría son *tojolab'ales* y en algunos casos *tsotsiles*, *tseltales* y *mam*, por lo que la escuela podría catalogarse como plurilingüe: una característica generalizada de los lugares fronterizos por la propia dinámica poblacional de origen.

#### **IV. Objetivos e hipótesis de trabajo**

De acuerdo a las formulaciones anteriores del problema se trazaron los siguientes objetivos:

##### **Objetivo general:**

- Analizar los procesos de construcción y resignificación de la identidad étnica de los alumnos en la familia, en la comunidad y en la educación primaria de modalidad *indígena* y *general* en Las Margaritas, Chiapas.

##### **Objetivos específicos:**

- Identificar los elementos de la identidad étnica de los profesores y alumnos.

- Analizar las diferencias entre la educación primaria de modalidad *general e indígena* y la temporalidad escolar en que se da la ruptura del capital cultural adquirido en la familia y en la comunidad.
- Identificar los significados sociales y culturales que se dan por la existencia de escuelas monolingües en contextos indígenas.

De acuerdo a estos objetivos diseñé la siguiente hipótesis:

Las identidades culturales y étnicas de los niños y niñas *tojolab'ales, tsotsiles y Q'anjob'ales* son construcciones socioculturales hechas desde las familias y las comunidades a través de la escucha atenta y la observación aguda de las actividades de los adultos, sin embargo estas identidades son resignificadas durante la educación primaria al introducir otros contenidos culturales sustentados en principios de interculturalidad de corte liberal plasmados en la currícula escolar que es homogénea para las primarias indígenas y generales; así también esta currícula es transmitida a través de procesos pedagógicos distintos al de las familias y las comunidades, produciendo en los alumnos un distanciamiento conceptual, procedimental y actitudinal de los contenidos culturales propios, contribuyendo a la ruptura del capital cultural de los alumnos desde los inicios de la escolarización promoviendo el fortalecimiento del individualismo, la desetnización y descampesinización de los pueblos indígenas acorde a los principios neoliberales y globales del libre mercado, significando para ellos una identidad excluida en las políticas educativas.

## V. Dimensiones y categorías de análisis

Concebir la construcción y resignificación de la identidad como procesual y relacional es dimensionarla en el tiempo y en el espacio, desde esta perspectiva el objeto de estudio se articula en función de dos subdimensiones: la *histórica-procesual* y la *contemporánea-coyuntural* (anexo 1).

La primera subdimensión me permitió analizar el proceso histórico de la construcción de las comunidades de estudio así como la formación y resignificación de la identidad étnica de sus pobladores a través del tiempo; parto del análisis histórico de las características identitarias, de la organización política y religiosa, de la educación, del espacio y territorio antes del desplazamiento, en el caso de los tojolab'ales comienzo desde las características identitarias en las fincas de la región antes de la fundación de la comunidad Aquiles Serdán en los años

treinta; para los tsotsiles y Q'anjob'ales de Nuevo San Juan Chamula analizo las mismas características antes del desplazamiento de Los Altos de Chiapas a la Selva de Las Margaritas en 1962 y de Guatemala a México en 1982, respectivamente.

Un elemento indispensable en esta subdimensión es analizar las resignificaciones socioculturales que se desencadenaron al realizar el cambio espacial en el momento de fundar las comunidades o integrarse a ellas (en el caso de los Q'anjob'ales) ya que al poseer otro espacio de convivencia les permitió fortalecer su autonomía comunitaria y resignificar sus elementos identitarios así como establecer una nueva dinámica de organización social y construir una nueva ciudadanía, es decir, dejar de ser esclavos en las fincas y fundar Aquiles Serdán, o migrar de Los Altos de Chiapas para establecerse comunitariamente en la Selva o migrar de Guatemala para integrarse a comunidades indígenas mexicanas. El cambio espacial de asentamiento permitió continuidades y ajustes en la identidad étnica ya que el movimiento de territorio les implicó resignificar los procesos y relaciones socioculturales a la vez que se observan fuertes vínculos socioculturales con sus lugares de origen.

La segunda subdimensión me permitió entender los procesos contemporáneos de la etnicidad. En el capítulo dos presento las características actuales de las comunidades: como es la organización social y política, la función de la asamblea comunitaria, las costumbres, tradiciones, religiosidades locales, actividades económicas y servicios.

Como parte de esta subdimensión, ya en el capítulo tres, analizo las escuelas como procesos de construcción sociocultural de los indígenas partiendo de la edificación del indio a través de la historia tanto colonial como poscolonial. Lo propios comuneros tenemos una visión específica de lo que es escolarizarse y de la modalidad (*indígena o general*) adecuada para hacerlo además de caracterizar a las escuelas actuales (estructura física, personal docente, organización escolar, sostenibilidad y administración), así como el marco jurídico (internacional, nacional y estatal) y curricular (los contenidos escolares, los libros de texto y las prácticas escolares) de la educación primaria de ambas modalidades.

En segundo lugar, y en contraste, analizo la dinámica familiar y comunitaria en la transmisión de los saberes locales, los valores y la cosmovisión de cada grupo étnico a través de la Educación Tradicional Indígena así como sus procesos y principios pedagógicos comunitarios; termino con el análisis del *stalel jkuxlejaltik* como una categoría que define el modo de vida del grupo étnico.

En un tercer momento (capítulo cuatro) estudio la identidad étnica de los profesores y alumnos, comienzo con ubicarlos como indígenas, maestros y sindicalistas, las tres dimensiones de la identidad étnica así como sus percepciones y subjetividades en torno a la formación inicial y continua, a la escolarización, a la organización y la gestión escolar-pedagógica que realizan; del mismo modo analizo la identidad étnica de los escolares como indígenas, alumnos y el deseo de ser *otros*, el uso de la lengua materna en las aulas, así como sus perspectivas educativas.

Esta organización de las categorías de análisis me permitió estudiar la identidad como un proceso social que se construye y resignifica en el tiempo y en el espacio histórico, de modo que ambas subdimensiones son inseparables si se quiere comprender la identidad como una construcción histórica y procesual, es decir, la realidad donde suceden los hechos es vista como producto de una construcción social ya que toda situación humana se construye en un contexto y los significados se crean y recrean en la interacción social cotidiana (Bertely, 2000: 30).

## **VI. Metodología de investigación**

La realidad es una construcción social que implica conocer la vida cotidiana para conocer la vida humana, esto conlleva considerar la dimensión subjetiva e intersubjetiva de la vida social del ser humano (Berger y Luckmann, 2005; en Bermúdez, 2010). Concebir así la realidad implica un acercamiento social y cultural desde donde emergen los procesos que definen las identidades individuales y colectivas, a la vez también se requiere comprender la misma realidad desde el enfoque interpretativo hermenéutico.

Este enfoque epistemológico y metodológico basado en una perspectiva cualitativa procesual, y dadas las subdimensiones y categorías de análisis, permite que en este trabajo se usen las técnicas etnográficas<sup>11</sup> para interpretar los procesos y las relaciones que se entretienen en el contexto de mi investigación, en donde el acto interpretativo es concebido como “un proceso de traducción [experiencia interpretativa] en un diálogo continuo entre intérprete e

---

<sup>11</sup> La historia de la etnografía se remonta a Fray Bernardino de Sahagún como el primer etnógrafo que relató las vicisitudes de la conquista desde la voz del otro; pero una de las obras que da paso a la nueva antropología es *Los argonautas del Pacífico occidental*, una publicación de Malinowski en 1922, quien escribía: “participar en sus juegos y diversiones como me empecé a sentirme de verdad en contacto con los indígenas [... y es] la condición del éxito de cualquier trabajo de campo (Malinowski, 1995:25, en Jacorzynsky, 2004:16), es decir, el trabajo etnográfico implica un acercamiento al otro para comprender la estructura social y cultural, de la organización social y de los procesos explícitos e implícitos en la actividad cotidiana de los nativos (Jacorzynsky, 2004).

interpretado, que depende del examen *explícito* de los propios sesgos y supuestos como una etapa de análisis básica y positiva que avanza de una manera dialéctica” (Marcus y Cushman, 2003: 185). Esta perspectiva supone un acercamiento *emic*<sup>12</sup> y *etic*<sup>13</sup> hacia el objeto de estudio:

[el primero supone] adquirir un conocimiento acerca de las categorías y reglas que utiliza el ‘nativo’, el observado, para pensar y actuar como él, es decir [...] ‘ponerse en el pellejo del otro’ con el fin de conocer las estructuras de significados que informan y testifican los sujetos a los que se observa [el segundo significa que el etnógrafo] se sirve de las categorías y reglas derivadas del lenguaje fáctico de la ciencia, de manera que el investigador actúa con nociones preconcebidas ajenas al pensamiento del investigado (Bouché, 2002: 232).

La metodología etnográfica ha prestado atención a estos dos enfoques y tiene absoluta vigencia ya que expresa dos realidades, la del observador y la del observado, ambas entran en interacción para que el primero pueda comprender la realidad objetiva y subjetiva del segundo. No obstante, hay que advertir que esta visión supone una relación clásica en las investigaciones sociales y humanísticas en donde los *intérpretes* son generalmente *jkaxlanes-occidentales* mientras que los *interpretados* son los *indígenas-mesoamericanos*, en este caso.

El acercamiento desde estos dos enfoques implica conocer la estructura temática desde el interior del o los grupos étnicos y explicarla con categorías científicas y locales de la realidad. Si sólo se hace un acercamiento *etic* –desde la exterioridad del autor *jkaxlan*- “es un *corpus* de predicciones ejercidos por el autor sobre la conducta de la clase de personas, sería *violencia exterior hacia la cultura*” [cursivas mías] (Aguirre Baztán, 1997).

No obstante, una ventaja epistemológica y metodológica para este trabajo es mi identidad étnica maya-tsotsil como miembro de Nuevo San Juan Chamula, profesor de educación primaria e investigador a la vez, es decir, lo *etic* se entrelaza horizontalmente con lo *emic* por ser investigador *situado* étnicamente, no hay tal “exterioridad” y “violencia exterior de la cultura”, dado que soy étnicamente inherente a uno de los grupos estudiados y puedo establecer una comunicación intersubjetiva con mis iguales. Como afirma Clifford (2003: 142): “la comunicación expandida y la influencia intercultural, la gente interpreta a los otros y se

---

<sup>12</sup> Significa que “el etnógrafo se interesa por lo que hay detrás, por el punto de vista del sujeto -que puede contener opiniones alternativas- y la prospectiva con que éste ve a los demás (Woods, 1987 en Bouché, 2002:232).

<sup>13</sup> Significa que el etnógrafo “se sirve de las categorías y reglas derivadas del lenguaje fáctico de la ciencia” (Harris, 1981 en Bouché, 2002: 232), de manera que el investigador actúa con nociones preconcebidas ajenas al pensamiento del investigado.

interpreta a sí mismo, en una pasmosa diversidad de idiomas”, esto me permitió adquirir una conciencia más clara sobre la estructura de mi cultura (Goetz y LeCompte, 1998). También ocupó un espacio psicológico en el universo de los conocimientos que planteo aquí, por eso, “un dato fundamental de toda ciencia social es *lo que sucede dentro del observador* –en (sic) un sentido amplio, sus propias reacciones de ‘contra-transferencia’ como ser humano concreto” (Muñoz, 2009: 154).

Mi condición étnica me posibilitó -en buena medida- interpretar a los tojolab’ales y Q’anjob’ales (*emic*) con rigurosidad científica (*etic*) ya que, en muchos casos, compartimos similares referencias culturales e identitarias y, en otros casos más complejos, utilicé técnicas etnográficas para analizar a profundidad las categorías en cuestión, ya que mi sola condición de indígena tampoco me permite no limitarme en el estudio de cualquier grupo étnico, dado que no hay indígenas genéricos, sino multiplicidad de identidades étnicas. Por esta razón recurro con mayor frecuencia al análisis de dichas categorías en la lengua tsotsil por ser mi referente lingüístico maternal, sin pretensiones de otorgar una distinción jerarquizante entre los grupos estudiados.

Esto corresponde a una metodología horizontal de investigación (Corona y Kaltmeier, 2012), ya que la nueva ética investigativa basada en la interculturalidad es llegar a un diálogo con el otro como punto de partida para generar conocimiento teniendo como base de análisis las categorías locales (en lenguas indígenas), esto permite darle legitimidad epistémica el conocimiento del *otro* y visibilizarlo a través del intercambio horizontal y recíproco de saberes, que en definitiva implica negociaciones epistémicas con la alteridad para el enriquecimiento mutuo.

La función del *nosotros* (los indígenas) no es de contraste respecto a los saberes universales de los *otros* (los *jkaxlanes*). La población indígena no es el “objeto” de estudio del investigador, sino un actor social imprescindible en la generación del conocimiento, por lo tanto es parte constitutiva del *ser* del investigador: ambas voces se exponen, se complementan, dialogan y producen conocimiento mutuo, ambas subjetividades se construyen con la alteridad. La dialogicidad como constructora de sujetos es el núcleo central en la metodología horizontal de la investigación educativa intercultural (Corona y Kaltmeier, 2012).

Esta perspectiva metodológica contribuye a fortalecer las relaciones simétricas entre las culturas privilegiando las voces de los propios actores, sus percepciones e interpretaciones

sobre los hechos en cuestión, por eso, tanto lo *objetivo-material* como lo *subjetivo-pensamiento* (Bermúdez, 2010) constituyen la materia prima de este trabajo.

Uno de los retos en esta investigación es el uso de muchas voces. No quiero caer en narrativas únicas ya cuestionadas por la antropología posmoderna (Geertz, 1991) en donde el único narrador decae en la figura del investigador, hay que darle voz a los que intervienen dialogando, negociando y desterrando juntos los significados de las acciones y las palabras; por lo tanto la etnografía no es experiencia e interpretación de otra realidad, sino negociación constructiva de sujetos conscientes y políticamente significantes, afirma el autor.

Para James Clifford (2003: 157) una de las condiciones para que las voces o el discurso lleguen a ser texto es su devenir “autónomo”, es decir, separarlo de la intención autoral específica. Desde mi experiencia investigativa las voces escuchadas se convirtieron en texto cuya escritura requirió una “traducción de la experiencia a una forma textual complicada por la acción de múltiples subjetividades y de restricciones políticas que se encuentra más allá del control del escritor” (2003: 144).

Parte de las complejidades que se me presentaron durante la redacción de éste trabajo fueron la de convertir en texto lo que escuché o lo que observé porque esto siempre conlleva un posicionamiento epistemológico, teórico, metodológico y político, pero también esto mismo me permitió la inserción de categorías en lenguas indígenas que enriquecieron la investigación. De acuerdo al mismo autor, el investigador puede “usar” con eficiencia las lenguas nativas sin “dominarlas” (el tojolab’al y el Q’anjob’al en mi caso), es decir, utilizarlas para realizar preguntas, mantener el *rapport* y arreglárselas en la cultura general, obteniendo así un buen resultado de investigación en áreas particulares.

Una manera de escuchar las voces y manifestar la producción horizontal y colaborativa del conocimiento etnográfico es establecer la presencia narrativa de dichos actores (ancianos, padres de familia, autoridades, niños, maestros y directores) que permite ir más allá de la autoridad monofónica tradicional del autor, además, es crucial que los diferentes pueblos se formen imágenes complejas y conectadas con respecto a los demás, así como de las relaciones de conocimiento y poder que los entrelazan (Clifford, 2003).

De modo similar Marcus y Cushman (2003: 186) señalan que la intrusión de testimonios personales en distintos puntos de un texto (en mi caso, con mayor énfasis en la dimensión *histórica-procesual*) juega un rol crucial y sutil como soporte de determinadas ideas y

argumentos desarrollados en el curso de la descripción que, desde una perspectiva hermenéutica, “es la forma de soporte más persuasiva para las argumentaciones de tipo interpretativo. [...] De esta manera, la autoridad del texto actual se sitúa con precisión en un texto hermenéutico”, afirman los autores.

Sin embargo, en la dimensión *contemporánea-coyuntural*, principalmente en el análisis de los procesos pedagógicos en el aula y de la identidad cultural de los alumnos, recurrí al uso de técnicas de la etnografía educativa. De acuerdo a Goetz y LeCompte (*cf.* 1988: 74) la *etnografía* es el enfoque predilecto para el estudio de la transmisión cultural, la aculturación, el cambio cultural y las relaciones entre cultura y personalidad, ya que implica la descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales que constituyen un proceso o una forma de estudiar la vida humana. En un sentido más específico, afirman que la investigación etnográfica tiene una carácter holista ya que pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar las complejas conexiones de causa y consecuencias que afectan el comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos; aquí se deriva el empleo de técnicas etnográficas para comprender la resignificación de la identidad en las dos subdimensiones aludidas anteriormente.

En este sentido la etnografía educativa se refiere también a un proceso heurístico, a un modo de investigar el comportamiento humano, en este caso, centrado en la escuela y en el aula cuyo objetivo fue aportar datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos (Goetz y LeCompte, 1998).

Una realidad insoslayable en este enfoque metodológico es que “tiene más que ver con la orientación epistemológica de la que parte el investigador que con los modos en que recopila sus datos” (Bertely, 2007) ya que con el marco epistemológico orientamos nuestras interpretaciones.

En este sentido, Bertely (2007) aborda los tres niveles de reconstrucción epistemológica: 1) la acción social significativa que involucra la orientación implícita que rige la inscripción e interpretación de la acción significativa de los actores y puede verse desde una amalgama epistemológica, que en mi caso ya se expuso líneas más arriba (la interpretativa hermenéutica); 2) el entramado cultural que no solamente documenta la vida cotidiana, sino abarca el análisis de los procesos históricos, sociales y estructurales que intervienen en su generación (este segundo nivel es indispensable en este trabajo porque recaba elementos



históricos-procesuales para comprender la construcción y resignificación de las identidades étnicas a través del tiempo y los espacios étnicos, así como un examen de los problemas educativos estructurales y macrosociales *en* casos específicos); y 3) la orientación política de nuestro quehacer, en particular, el vínculo entre el ejercicio hegemónico y las prácticas cotidianas que estudiamos.

Estos tres niveles de reconstrucción epistemológica profundizan el análisis interpretativo en este trabajo y contribuyen a una reconstrucción holística de los procesos de construcción y resignificación identitaria en los contextos de mi investigación.

## VII. Métodos y técnicas

De acuerdo a la metodología aludida, el uso de métodos y técnicas cualitativas fueron fundamentales ya que las aulas y las escuelas, las familias y las comunidades en conjunto, tienen realidades históricas diferentes y complejos espacios de interacción social y cultural. Y más allá de la cuestión didáctica en las aulas, está la convivencia y las actitudes, las percepciones y los sentimientos construidos.

De acuerdo a la primera subdimensión, la *histórica-procesual*, y las categorías de análisis descritas anteriormente, fue necesario que partiera de la comprensión de los procesos de cambio que han sufrido las comunidades y sus pobladores indígenas a través del tiempo, en especial desde sus lugares de origen antes de la migración para luego analizar las resignificaciones identitarias sufridas a partir de la fundación de las comunidades.

Desde el contexto chiapaneco, Jan Rus (2012: 22) afirma que “hoy en día es imposible no mirar a las comunidades históricas de la época de antes de 1970 como partes integrantes de la economía y sociedades mexicanas, en lugar de verlos como los miniestados aislados y virtualmente plasmados en la antigua etnografía”. Uno de los problemas metodológicos que él analiza para comprender la etnicidad es que:

Los etnógrafos de Los Altos de Chiapas, con su intenso enfoque hacia lo “interior” de las comunidades indígenas y el presente, nunca conocieron la subordinación de las comunidades de la región en las fincas, ni la transformación que operó en esas comunidades en sólo unas cuantas décadas. Se daba por sentado que las culturas que los etnógrafos veían en las comunidades donde trabajaban eran muy viejas sencillamente porque eran “indígenas” y, por ser etnógrafos, no tenían ni las herramientas ni la disposición para sondear sus historias (Jan Rus, 2012: 19).

Este análisis metodológico es congruente con la dimensión *histórica-procesual* en la configuración de la identidad derivado de la historia (Bartolomé, 2006: 60), lo cual implicó recuperar la historia oral como un elemento fundamental para analizar la primera subdimensión y conjugarla con la etnografía histórica que, de acuerdo a Rus:

intenta situar las vidas de los grupos que se estudian en términos de un periodo histórico más largo del que habitualmente sería parte de la conciencia cotidiana [...] producto del extraordinario crecimiento de la investigación histórica en Chiapas en los últimos 20 años (Rus, 2012: 26).

En esta investigación la historia oral se complementó con la etnografía histórica a través de la consulta de la escasa bibliografía que existe sobre los grupos étnicos en este contexto de investigación, ésta me permitieron reconstruir los procesos históricos de las comunidades en cuestión pues no se trata sólo de recopilar datos empíricos contemporáneos, sino abarcar el análisis de los procesos históricos para comprender que la identidad es también un proceso en continua construcción y resignificación en el tiempo.

Para analizar y comprender la segunda subdimensión, *la contemporánea-coyuntural*, utilicé técnicas etnográficas para conocer los diferentes tiempos-espacios en la configuración de la identidad étnica, los distintos procesos de enseñanza-aprendizaje, las consecuencias intencionales y no intencionales de las pautas observadas de interacción, las relaciones entre los actores educativos y los contextos socioculturales en que tienen lugar las actividades de crianza de los niños; así también me permitieron analizar la diversidad de formas que adopta la educación en las distintas culturas y en los diferentes grupos étnicos, los conflictos pedagógicos e interculturales en el aula, documentar la vida de los profesores y alumnos así como sus experiencias y prospectivas (*cf.* Goetz y LeCompte, 1988: 55).

El trabajo de campo a través del uso de técnicas etnográficas me permitió aproximarme a “los fenómenos socioculturales, que engloba y da un matiz peculiar a una multiplicidad de técnicas para la obtención y el análisis de la información” (Krotz, 1991: 50); con esto pude combinar mi experiencia personal (como indígena tsotsil) con el proceso científico de recabar información (como investigador), de ponderar sus partes, de reformular las preguntas e hipótesis iniciales cuyo objetivo no son climas o paisajes, mercancías o instrumentos, sino “aquellas esferas de las acciones y de las motivaciones, de los significados y

de las explicaciones, donde se supone la comparabilidad y comunicabilidad, que traspasa incluso la diferencia cultural más grande” (1991: 55).

Desde el punto de vista de la etnografía escolar, para comprender su realidad y sus conflictos hay que entender el aula, conocer la situación para saber qué pasa, es decir, contar la historia, describirla y evaluarla ya que a la comunidad escolar le compete plenamente conocer cuáles son los significados o interpretaciones de lo que ocurre en el centro, cuáles las motivaciones y las actitudes, qué es lo que aparece detrás de lo que se manifiesta. Para ello hay que describir y luego interpretar aquello que se ha descrito (Bouché, 2002). Pero el aula no es un espacio aislado de la realidad familiar, comunitaria y de la sociedad en su conjunto, sino es tan sólo un elemento y reflejo de la realidad que se entreteje con otras dimensiones.

Para comprender el aula y la escuela fue necesario situarla en el espacio comunitario y familiar así como dentro de un contexto macro social más amplio que le da sentido y dinamicidad al quehacer educativo, todo con la finalidad de conocer los diferentes elementos que se articulan en ella para la construcción y resignificación identitaria de los niños, partiendo de los tres niveles de reconstrucción epistemológica referidos por Bertely (2000) más arriba.

Desde el punto de vista comunitario y familiar implica hacer un acercamiento *emic* y *etic* de la realidad, estudiada y analizar la dimensión interpretativa de los fenómenos culturales, entendidos éstos como sistemas de símbolos y de significados de las acciones desde el punto de vista de los propios actores comunitarios y escolares.

Metodológicamente prescribe observar e introducirse al campo de estudio, participar en la vida cotidiana de los sujetos estudiados y comprender el funcionamiento de las instituciones escolares, implica un registro detallado de los acontecimientos por medio de la observación participante entendida como una técnica que se orienta a la vida cotidiana de los grupos humanos con el objeto de descubrir, explicar y comprender las formas de vida y los significados étnicos y culturales, obteniendo de los individuos su visión de realidad y los constructos que organizan su mundo. La observación participante como técnica me permitió observar las interacciones de los grupos, los comportamientos, los ritmos y las cotidianidades, “sin involucrar[me] personalmente en lo que ocurre”(Galeano, 2007: 35), con el fin de “evitar la manipulación intencional de las variables de estudio” (Goetz y LeCompte, 1988:29), pero también la utilicé como estrategia interactiva para asumirme como miembro del grupo y

participar en sus funciones, cohabitando con la población en períodos más o menos largos para poder verificar si los participantes hacen lo que creen y lo que dicen que hacen.

De acuerdo a Clifford (2003: 143) esta técnica “obliga a sus practicantes a experimentar a un nivel tanto intelectual como corporal, las vicisitudes de la traducción. Requiere un arduo aprendizaje del lenguaje y a menudo un desarreglo de las expectativas personales y culturales”. Sobre el aprendizaje del lenguaje, mi lengua materna tsotsil contribuyó fundamentalmente en la comprensión de mi propia identidad y la de mi grupo étnico, facilitando también la comprensión de los tojolab’ales y Q’anjob’ales. El mismo autor afirma que ésta técnica permite un “oscilar continuo entre el ‘adentro’ y el ‘afuera’ de los sucesos, es decir, atrapar el sentido de los eventos y gestos específicos y, a la vez, dar un paso atrás para situar esos significados en contextos más amplios, importante si se formula en términos dialécticos entre la experiencia y la interpretación” (*cf.* 2003: 152).

Además, recurrí a la observación participativa para trabajar con los actores sociales en el conocimiento y en la solución de problemas (alumnos principalmente), haciendo énfasis en la comprensión que tienen de la realidad social y material para fines de autodiagnóstico (Galeano, 2007) que me permitieron identificar las percepciones de los alumnos a través de dibujos y otras actividades, pero también la utilicé como estrategia de socialización para la entrada al campo con el fin de establecer confianza con todos los actores involucrados.

También utilicé entrevistas estructuradas, semi-estructuradas o no estructuradas, el registro etnográfico a través del diario de campo, la asistencia a reuniones ejidales y escolares, la revisión de documentos históricos (escolares y comunales), la observación y participación en eventos religiosos y escolares, mesas de discusión, además de la grabación de audio y video. Todas estas técnicas, estrategias y herramientas me permitieron analizar las categorías de análisis y comprendo que “la secuencia de las decisiones [metodológicas] no es algo fija, sino que puede variar en cada caso” (Goetz y LeCompte, 1998: 83) ya que encontré grupos, acontecimientos o situaciones no previstas y diseñé (o incluso descubrí) técnicas de análisis en consecuencia.

Más allá de formalismos metodológicos aproveché coyunturas en cualquier espacio, en cualquier tiempo y con cualquier actor social. En conjunto, estas técnicas etnográficas me permitieron comprender la complejidad del fenómeno sociocultural y educativo en mis

contextos de investigación, poniendo de manifiesto la complejidad de los fenómenos educativos y su integración en un ambiente sociocultural más amplio.

## **VIII. Procedimientos**

De acuerdo a las técnicas elegidas y dadas las características del contexto de mi investigación hice la planeación de dos etapas para el trabajo de campo. La primera la realicé durante el ciclo escolar 2011-2012 haciendo observación etnográfica en las aulas, de septiembre a diciembre del 2011, de forma semanal y alternada en ambas escuelas, ésta fue acompañada con entrevistas a maestros, alumnos, padres de familia y directores. La segunda etapa fue de enero a julio del 2012 haciendo mayor énfasis en la observación etnográfica con las familias seleccionadas y comunidades, así como entrevistas a los ancianos para reconstruir la historia. Este último semestre sirvió también para profundizar en las categorías e investigarlas.

Previo al trabajo de campo, una necesidad fue hacer la negociación con los supervisores y profesores, en especial, con los comuneros. Con los primeros no existió ningún impedimento dado que la comunidad elegida pertenece a la misma zona escolar donde he laborado como profesor frente a grupo por varios años, sin embargo, entré en la escuela pero no en la comunidad: el hecho de que el supervisor y los profesores hayan autorizado mi trabajo en la escuela no significó que pudiera hacerlo en la comunidad. Para lograr esto tuve que solicitar permiso en la Asamblea Ejidal pues es la autoridad máxima de la comunidad. Esta experiencia me significó el primer encuentro con el modelo de autoridad comunitaria que es parte de la identidad cultural del pueblo tojolab'al. En Nuevo San Juan Chamula, tanto autoridades escolares como ejidales me dieron la oportunidad de realizar el trabajo de investigación por ser mi comunidad de origen.

Una vez “legitimada” mi presencia en ambas escuelas y comunidades pude comenzar con la observación participativa de manera alternada en ambas escuelas, con dos propósitos fundamentales: 1) socializar con los niños y niñas y 2) a través del abordaje de contenidos escolares pertinentes para mi trabajo, sobre la identidad personal, el *quien soy*, recopilarlas primeras informaciones, registros de campo y percepciones acerca de la identidad cultural de los alumnos. También les proyecté videos sobre culturas indígenas en Chiapas para comprender los significados sociales y culturales que los alumnos le otorgan a los grupos sociales que se construyen desde la diferencia.

Posterior a la observación participativa seguí con la observación participante que tuvo una duración de 117.5 horas en total: 55 horas en la primaria general y 62.5 horas en la escuela indígena (35 horas en el grupo A y 27.5 en el grupo B) a través de las cuales realicé mi registro de diario de campo describiendo los procesos, las relaciones, actitudes y toda manifestación áulica y escolar entre los actores.

Durante este periodo asistí a las reuniones de profesores que convocaba el director escolar para asuntos sindicales, de organización y cívicos. En la escuela de modalidad general dichas reuniones se realizaron en horas escolares debido a que dos de los profesores, incluyendo el director con grupo, viajaban diariamente a la cabecera municipal; en la escuela de educación indígena las reuniones las realizaban por las tardes así que aproveché para hacer entrevistas estructuradas y semi-estructuradas a algunos padres de familia y ancianos, previamente seleccionados, para comprender la importancia y los significados socioculturales de estar en la escuela, de los cambios y las continuidades así como sus percepciones sobre las modalidades educativas que existen en la comunidad.

En estas entrevistas aproveché para observar a los integrantes de las familias, sus actitudes y reacciones, sus percepciones y manifestaciones, acompañadas con entrevistas informales, técnica que también me fue útil con otros pobladores no seleccionados con antelación, sino de forma casuística y coyuntural.

Asistí a reuniones comunales como asambleas ejidales, eventos socio-familiares (cumpleaños) y religiosos (iglesias y templos), estos como espacios comunitarios de convivencia social y cultural donde se construyen las identidades de los pobladores. Interactué con los actores correspondientes, viviendo la dinámica misma de estos espacios y procesos a partir de los cuales construí la investigación.

Transcribí todas las entrevistas grabadas o videograbadas y, junto a los registros de observación etnográfica recabados, hice la clasificación de acuerdo a mis categorías de análisis y las dimensiones y subdimensiones construidas previamente; esto me permitió hacer el análisis e interpretación de la información así como un contraste de los elementos teóricos y epistemológicos previamente construidos.

## IX. Organización de la tesis

En el primer capítulo se analizan y discuten los diferentes tratamientos teóricos de la identidad y de la identidad étnica. Como conceptos multidisciplinares analizo desde la teoría psicosocial, psicoanalítica, sociológica y antropológica. Mi posicionamiento antropológico no prescinde de las otras disciplinas para su estudio ya que los mecanismos sociales en la construcción de la identidad, de la afectividad, de la ideología, de lo histórico y lo procesual, son importantes para entender la identidad, por lo tanto, son necesarios para comprenderla desde una perspectiva multidisciplinaria.

Una de las contribuciones de la antropología es el estudio de la identidad étnica en contextos concretos ya que ésta es un proceso de construcción de la persona tal como se registra en los *espacios étnicos* (Bartolomé, 2006) o en el contexto de las luchas de las que el sujeto-indígena forma parte; cada pueblo articula y elabora su mismidad y su diferencia (Sánchez, 2004).

Es por esto que analizo los diferentes tratamientos de estudio de la identidad étnica: enfoques esencialistas que la conciben como una sustancia inmutable en el tiempo y en el espacio; la visión culturalista que invoca continuidades inamovibles entre los pueblos concibiéndolos como “entidades petrificadas en la historia, pasmadas en un profundo sueño hibernal tras el brutal agujonazo que significó la conquista española (como si se tratase de una versión local del cuento de la bella durmiente)” (Ruz, 1995: 13); la visión multiculturalista gestada en los setenta en Europa y Estados Unidos con atención a los migrantes y otros grupos que reclamaron el derecho a la diferencia y que marcó también el comienzo en Latinoamérica de una educación intercultural a través de movimientos indígenas a la cual México se incorpora constitucionalmente en 1996 con la creación de la Educación Intercultural Bilingüe como actualmente la conocemos; el constructivismo que concibe a la identidad cultural como construcciones individuales y colectivas en *espacios* específicos sin estar completamente definidos por el territorio.

También incluyo mi propia definición de identidad étnica y etnicidad a partir de mis hallazgos en dichos contextos y cuestiono, en parte, la construcción de la identidad a partir de los *espacios étnicos* o a partir de relaciones preexistentes con la cultura propia o matriz cultural (Pérez Ruiz, 1991) ya que encuentro procesos relacionales e interacciones intra e interétnicos

que se entretengan más allá de las comunidades estudiadas. Finalizo con la mención sobre la importancia de la lengua en los procesos identitarios.

En el segundo capítulo analizo los elementos históricos y contemporáneos de los tojolab'ales, tsotsiles y Q'anjob'ales en los contextos de investigación: la conformación pluricultural de Las Margaritas y de las comunidades, las luchas estructurales y coyunturales que enfrentaron como grupos étnicos en su condición de esclavitud en las fincas, pobreza o persecución política militar en sus lugares de origen, por lo tanto, hablo de la *reinvencción* de la identidad étnica en sus nacientes comunidades o, en el caso de los Q'anjob'ales, de su integración en Nuevo San Juan Chamula.

En este mismo capítulo presento la historia oral de los actuales ancianos para reconstruir la historia a través de sus percepciones acerca de los acontecimientos, de sus sufrimientos y de sus experiencias vividas o contadas por sus padres y abuelos desde comienzos del siglo XX. Pero más allá de ser un capítulo historiográfico, el objetivo es comprender los procesos identitarios históricos-contemporáneos para más adelante poder analizar cómo se conciben a sí mismos. Los tojolab'ales, tsotsiles y Q'anjob'ales de hoy son el resultado de procesos históricos del pasado por lo que hay que comprender puntualmente su pasado para analizar su presente, con esto justifico la extensión del capítulo, el mayor de todos.

El capítulo tercero analiza dos modelos educativos que convergen en el mismo espacio chiapaneco, y para comprender el porqué de estos dos parto de un breve análisis histórico de los diferentes tratamientos que ha tenido la identidad étnica desde la colonia hasta las políticas neoindigenistas, de modo que me permita comprender el establecimientos de escuelas primarias de modalidad *indígena* o *general* en poblaciones indígenas. Así también analizo la naturaleza política de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como el modelo oficial y elemento central de la política cultural tendiente a resignificar la identidad étnica de los pueblos indígenas a través de los marcos normativos y legislativos en que se sustenta, su mediación con los libros de texto y con las prácticas escolares. También estudio, en contraste, la Educación Tradicional Indígena (ETI) como un modelo educativo inherente en la familia y en la comunidad a través del cual se transmiten los conocimientos y valores socioculturales de los pueblos indígenas y que contribuye de manera eficaz ala construcción de las identidades individuales y colectivas, es como una vía de entrada al *stalel jkuxlejaltik* o modo de vida comunitario.



En este capítulo concluyo que los modelos educativos son también modelos culturales, mientras que la ETI construye y resignifica la identidad cultural directamente desde el espacio étnico, la EIB la resignifica en los espacios escolares al introducir otros elementos culturales diferentes a la ETI, esto me ha permitido concluir que la EIB es, de forma predominante, *curricularmente monocultural, étnicamente multicultural y, en el mejor de los casos, socioafectivamente intercultural.*

En el capítulo IV analizo datos empíricos recabados con los profesores y alumnos, con la finalidad de re-construir la identidad étnica, profesional y sindical de los docentes. Parto de un análisis retrospectivo de quiénes son, cómo se definen como agentes étnicos, cómo conciben su formación inicial y continua, quiénes son en lo profesional y en lo sindical, con el fin de comprender las prácticas escolares que subyacen en las aulas. Así también analizo críticamente el concepto de los maestros como *agentes políticos de aculturación* como una concepción mecánica de la profesión ya que en este trabajo los veo como agentes de resignificación identitaria precisamente porque los espacios escolares son también espacios étnicos.

De igual modo estudié la identidad étnica de los alumnos y los ubico como indígenas, alumnos y su deseo de ser *otros* ya que los niños están más propensos a tener el deseo de ser médicos, pilotos o “licenciados” como un proceso de reinención de la identidad étnica y no como punto de escape a ella.

Concluyo que la *identidad cultural del maestro no está apartada de la identidad profesional* (la primera es un elemento mediador de la segunda), tampoco la identidad étnica del alumno se queda en casa cuando él acude a la escuela, por lo tanto, *la escuela es concebida como espacio de encuentros identitarios.*

Al final de este trabajo presento las conclusiones definiendo a la educación escolar como espacio de resignificación identitaria y no como espacio absoluto de aculturación ya que ésta no está acabada, muestra de ello es la existencia de los grupos étnicos y su reproducción a través de la lengua y las prácticas cotidianas después de una historia de dominación sufrida desde la época colonial y que subsiste bajo nuevas experiencias hasta nuestros días a pesar de la existencia de leyes que reivindican la diferencia y la igualdad.

Las luchas de reivindicación que se gestan en las propias comunidades indígenas, tanto en México como en toda Latinoamérica, se encuentran en un proceso que no terminará

mientras que existan las asimetrías, la lucha sigue y seguirá siempre. Las comunidades son espacios de estas luchas, así lo demuestran los tojolab'ales, los tsotsiles y los Q'anjob'ales de la selva margaritense que colaboraron y dieron sentido a través de sus voces y experiencias y que quedan como testimonio en este estudio.

# **CAPÍTULO I**

## **APORTES TEÓRICOS Y ENFOQUES DE ESTUDIO DE LA IDENTIDAD, DIVERSIDAD CULTURAL Y LENGUAJE**

En este capítulo presento un bosquejo teórico de la identidad e identidad étnica, así como de la diversidad cultural y lingüística, no con la minuciosidad que se merecen, sino con la intención de realizar un acercamiento a la complejidad de mi objeto de estudio: la identidad étnica de los tojolab'ales, tsotsiles y Q'anjob'ales.

En primer lugar, analizo la construcción de la persona y de la identidad desde los diferentes enfoques disciplinarios de las ciencias sociales, desde las concepciones y debates clásicos en el campo del psicoanálisis, de la psicosociología, de la sociología y de la antropología así como la visión heurística de las identidades como parte del debate contemporáneo.

En un segundo momento me detengo en los diferentes tratamientos que ha tenido la diversidad cultural de la población indígena desde el enfoque esencialistas, el culturalista, el multiculturalismo y el interculturalismo, este último enfocado particularmente a la educación.

Por último analizo los enfoques de estudio en la adquisición del lenguaje desde la perspectiva del conductismo, el innatismo, el interaccionismo lógico y el interaccionismo social, éste último basado en el enfoque sociocultural de Vygotsky que permite comprender la complejidad de la adquisición del lenguaje, la construcción del conocimiento y la configuración de la identidad étnica en condiciones de diversidad cultural, así como la importancia del lenguaje en los espacios escolares como un elemento central en la construcción colectiva del conocimiento.

Estos análisis me proporcionarán elementos para comprender los procesos de re-construcción y re-significación de la identidad étnica de los indígenas y, en especial, del alumnado y su escolarización en las dos escuelas primarias -de modalidad general e indígena- ubicadas en Nuevo San Juan Chamula, con indígenas tsotsiles y Q'anjob'ales; y en Aquiles Serdán, con indígenas tojolab'ales, ambos en el municipio de Las Margaritas, Chiapas.

## 1.1. Capitalismo globalizado: escenario contemporáneo de las identidades culturales

Un mundo en constante transformación, por necesidad o por elección, nos invita a redefinir la identidad<sup>14</sup> como una estrategia de supervivencia para adaptarse a los cambios constantes que exige el mundo actual. El capitalismo globalizado no es un fenómeno estrictamente económico, también es cultural. Se trata de un “proceso por el cual las políticas nacionales tienen cada vez menos importancia y las políticas internacionales, aquellas que se deciden lejos de los ciudadanos, cada vez más” (Estefanía, 2002: 29), estos procesos trastocan la subjetividad y el modo de vida de los sujetos sociales, no solamente de los que potencializan dicho proceso, sino de la vida social en su conjunto.

Zemelman (2011)<sup>15</sup> afirma que el capitalismo globalizado es un fenómeno con profundas consecuencias en el ámbito cultural, cuyo nexo con las identidades culturales es el territorio:

el capitalismo globalizado necesita eliminar territorios y culturas que suponen territorios, porque exige homogeneización cultural al ofertar los mismos satisfactores: toda persona, cualquiera que sea su cultura, cualquiera que sean sus valores, tenga las mismas preferencias de consumo (Zemelman, 2011).

Desde esta perspectiva, el capitalismo globalizado no está pensando en formar ciudadanos o sujetos pensantes, sino tiende a uniformizar las subjetividades individuales y colectivas; el autor concibe que la dialéctica actual del capitalismo globalizado genera procesos de resistencias microlocales que rompen con la homogeneidad cultural.

Estos procesos explican la emergencia de las disconformidades y las heterogeneidades culturales manifestadas en movimientos tanto en Europa como en América Latina (con algunos movimientos indígenas como la “guerra del agua” en Cochabamba, Bolivia; los Mapuches chilenos o los indígenas Zapatistas en México), y aunque estas heterogeneidades

---

<sup>14</sup> El término identidad, por etimología, significa permanecer en el mismo ser (*id*-entidad), de acuerdo a su raíz *ídem* (el mismo).

<sup>15</sup> Grabación de la conferencia dictada por el Dr. Hugo Zemelman en el Segundo Encuentro Universitario de Estudiantes Indígenas con el tema: “Globalización e identidades culturales”, 30 de mayo de 2011, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

siempre han existido desde antes y después de la colonia, incluso en este nuevo colonialismo, son parte de la vida local de las comunidades indígenas que se “niegan a dejar de ser” pero tienen la capacidad de adaptarse a las nuevas realidades que impone el capitalismo globalizado, es un caminar por la ruta trazada por los ancestros, no un estancamiento identitario del modo esencialista.

Como consecuencia, la globalización contemporánea opera como un “poderoso fenómeno que ha contribuido a dar un perfil diferente a las reorganizaciones de las jerarquías culturales. En el contexto actual, las sociedades y los grupos que las componen manifiestan numerosos indicios de adaptación a los nuevos tiempos” (Muñoz, 2007: 12) abriéndose a las nuevas expectativas sociales.

En las últimas décadas se observa una “exaltación de la diferencia” (Díaz-Polanco, 2006), al menos en el terreno académico y político, porque nosotros los tojolab’ales, los tsotsiles y los Q’anjob’ales siempre hemos demostrado nuestra diferencia, aunque los diversos gobiernos nos hayan opacado y atenuado; pero de algún modo, tanto las instituciones gubernamentales como no gubernamentales, están aprendiendo a aceptar nuestra permanencia y nuestra diferencia, exaltándonos o no, visibilizándonos o no, lo que sabemos es que la reivindicación identitaria es un proceso lento que conlleva un arduo trabajo y también sabemos que la discriminación siempre está presente en las subjetividades, no solamente de los *jkaxlames*, sino también de los mestizos, incluso, hasta de algunos indígenas.

El mismo autor afirma que el proceso de globalización no está provocando homogeneización cultural, está generando un notable “renacimiento de las identidades” en todo el mundo, una regeneración de las identidades vinculada con la actual fase de mundialización del capital e impulsada por el oleaje de la globalización (a la par, las asimetrías culturales se profundizan por la polarización del capital),<sup>16</sup> por lo tanto, el fenómeno de lo

---

<sup>16</sup> Crece la distancia entre el país más rico con el país más pobre: en 1820 si el más pobre tenía un peso el más rico tenía tres, en 1913 la distancia era de 1 a 11, en 1950 era de 1 a 35, en 1992 era de 1 a 72 y el último dato que proporciona el libro -en 1997- era de 1 a 727. Esto se manifiesta en el incremento del PIB *Per Cápita* en países pobres. En México, el sector pobre creció económicamente 0.6% de 1970 a 1989 (19 años); mientras los ricos vieron crecer sus ingresos en 260% de 1950 a 1989 (39 años). Bill Gates, al-Walid y Philip F. Anschutz tienen una fortuna equivalente al PIB de los 26 países más pobres del planeta, tan sólo la fortuna de Carlos Slim equivale al ingreso anual de 17 millones de mexicanos. En síntesis, cada vez hay más de los que tienen menos y cada vez menos de los que tienen más. La polarización es mayor que los esfuerzos por disminuir las disparidades; por lo tanto, la probabilidad de rescatar a los excluidos disminuye aceleradamente a medida que progresa la era de la informática. (Prawda, 2001).

*global* es un factor clave para comprender la resignificación identitaria de los *pueblos indígenas*<sup>17</sup> no sólo porque ha generado movimientos masivos de población a través de la migración (como la migración *internacional* e *intranacional* en la que se supeditan muchos pobladores de los países en vías de desarrollo, pero también *intercomunitaria* e *intracomunitaria*, como el caso de los Q'anjob'ales mexicanizados que en la actualidad sobreviven como jornaleros que viajan a otras comunidades en busca de trabajo), sino porque ha constituido procesos que les ha permitido construirse como sujetos y actores pensantes en-para sí mismos y con los demás, desde variados contextos y condiciones, incluyendo los modos de resistencia civil y formas autonómicas.

Adquirir la conciencia étnica es un proceso largo, es un parto social doloroso, incluso más para el indígena que ha vivido en la sombra de la discriminación y el racismo, implica un auto-reconocimiento, saberse seres étnicos no por nacer en Nuevo San Juan Chamula o en Aquiles Serdán, sino por tener una lengua, una cultura, un territorio, un pasado común y una diferencia respecto al resto de la sociedad.

La construcción de la identidad es, entonces, un atributo dinámico del actor social contemporáneo –no su acotación- que se redefine y se resignifica constantemente en los diferentes tiempos y espacios a la par de las nuevas exigencias sociales, políticas, económicas, tecnológicas, culturales y educativas. Ya afirmaba Erikson (1994: 602) desde principios del siglo XX que “en la historia, las identificaciones y las identidades tienen que alterarse con las cambiantes tecnologías, culturas y sistemas políticos”, alteraciones identitarias resultantes de la asimilación de nuevos roles sociales emergentes en cada época histórica.

Las poblaciones indígenas tenemos muy clara nuestra identidad, en tsotsil es definida como *stalel jkuxlejalitik*, el modo de vida propio de los tsotsiles (analizado en el capítulo dos); es un proceso que se construye localmente y se transmite de generación en generación recreándolo constantemente ya que adquiere nuevas significaciones en cada uno de los diferentes tiempos y espacios, por lo tanto, la identidad es dinámica, en tsotsil se denomina *chjel stalel jkuxlejalitik*, “cambia nuestro modo de vida”.

El *stalel jkuxlejalitik* indica el “modo de vida” y el *ser* de una colectividad y está mediado por el conjunto de conocimientos construidos históricamente denominado *stalel jnoph'entik*

---

<sup>17</sup> El concepto de *pueblos indígenas* ha sido utilizado por la ONU, UNESCO y los movimientos indígenas para referirse al conglomerado humano que posee especificidades culturales distintas. Otros autores como Miguel A. Bartolomé y Alicia Barabas los llaman grupos etnolingüísticos (Caballero, 2005: 39).

(pensamiento y conocimiento); estos conocimientos son los que guían “nuestras acciones” llamadas *stalel jpasb’entik*. Conocimiento y acción son indisociables en la definición del modo de vida y determinan la identidad individual y colectiva del grupo, así como también aportan elementos diferenciadores respecto al resto de la sociedad *mestiza o jkaxlan*. En este punto cabe aclarar que el término *mestizo* no es un concepto sólo analítico o una ideología de dominación, sino que se ha convertido en un término de autoadscripción para campesinos pobres que ven en la identidad mestiza una posibilidad de ascender en la escala social, de acceder fácilmente a los beneficios de la ciudadanía mexicana, sin perder aquellos rasgos de las culturas indígenas que les resultan significativos en sus vidas, es decir, se genera una doble reivindicación: la identidad mestiza y la cultura indígena (*cfr.* Hernández Castillo, 2012: 38). Y sin embargo los mestizos son nuestros *otros*, cuando alguna vez fueron parte de *nosotros*.

En el contexto global, la identidad étnica de los pueblos originarios de toda América Latina, se ha impuesto con éxito tanto en los debates académicos de las ciencias sociales como en la teoría de las políticas públicas y culturales. También ha estado presente en el discurso neoliberal de las empresas turísticas que otorgan atributos “positivos” a esta identidad caracterizándola como “exótica” con el fin de *atraer* aquellas miradas que hacen de la diversidad el folklor de la diversión, poniendo a los indígenas no como actores sociales, sino como objetos de la industria cultural: la rentabilidad de la indianidad.

Gilberto Giménez (2002) identifica que esta “moda identitaria” puede analizarse desde dos vertientes: por un lado, como la prolongación del fenómeno de exaltación de la diferencia surgida en los años setenta y orquestada por ideologías muy diversas y contrapuestas como las que predica la sociedad multicultural y; por otro lado, desde una perspectiva más amplia, como el efecto del debilitamiento del modelo del Estado-nación, así como la reacción a la creciente integración política supranacional y a la mundialización de la economía. Lo cierto, puntualiza el autor, es que la identidad es de empleo delicado por ser un concepto polisémico, muchas veces homogeneizante, esencialista y a veces surgida del sentido común. También el concepto de nación es políticamente peligroso por haber intentado construir monolíticamente desde la historia *un* Estado, *una* cultura y *una* identidad común denominada identidad nacional, y que para el caso de México ha significado el proceso de mexicanización de la diferencia, esto nos ha conducido históricamente a la concepción de una cultura monolítica como política de Estado.

¿Pero qué es la identidad y qué es la identidad étnica? ¿Qué elementos intervienen en el proceso de construcción y en la definición de la identidad en general y de la identidad étnica en particular? Si bien no existe una definición única de este concepto, sino sólo acercamientos conceptuales de acuerdo a la corriente de estudio que la respalda, su definición depende de la postura epistemológica, teórica y metodológica, y muchas de las veces de las políticas públicas que le dan sentido a la acción, así como de la propia dinámica que los sujetos le imprimen a sus acciones y modos de vida o *stalel jkuxlejalitik*.

## **1.2. Identidad y etnicidad: objetos de estudio multidisciplinario**

Adentrarse al estudio de las identidades en general, y de las identidades étnicas en particular, es una tarea compleja que pueden ser abordada desde diferentes miradas y aunque su estudio sistemático ha sido relativamente reciente (desde hace más de un siglo), su uso es una construcción histórica que tiene diferentes matices e intereses los cuales obedecen a diversas ideologías y corrientes teóricas imperantes en circunstancias y contextos determinados.

Desde principios del siglo XX este estudio ha sido marcado por los grandes avances en la comprensión y construcción de la persona, tanto del psicoanálisis como de la psicología, con influencia de la sociología dando a su vez, en el análisis en la construcción de la identidad en general, una contribución importante a la antropología con respecto a la definición de la identidad étnica en condiciones de diversidad cultural.

### **1.2.1. El psicoanálisis y la teoría psicosocial: el *Yo* y la persona**

Antes de Sigmund Freud (1856-1939), los trastornos mentales eran considerados como resultados inexplicables de una “posesión extraña” de personas<sup>18</sup> que, fuera de dicho estado, se conducían de manera racional y lógica (James y Frager, 2001); ya en este siglo, una de las teorías de la personalidad más influyentes de principios del siglo XX, es la psicoanalítica de Freud. A través de su teoría psicosexual contribuyó de manera significativa al señalar que

---

<sup>18</sup> El término *persona* proviene del latín y significa “máscara” o “rostro falso”, como la máscara que usaba el actor en el teatro latino y a través de la cual hablaba. Para desenvolvernó en la esfera social tenemos que desempeñar un papel de modo tal que defina nuestras funciones. Aun quienes rechazan tales mecanismos de adaptación desempeñan invariablemente otros papeles, que representa el rechazo mismo (James y Frager, 2001: 77).



existen reglas y una estructura causal que gobiernan los fenómenos mentales; estableció que cada pensamiento se desenvolvía de acuerdo a ciertas pautas y, por lo tanto, aunque controversial a su época, ayudó a desmitificar científicamente la creencia de las “posesiones extrañas”.

No obstante, entrando ya al mundo tsotsil, puede comprenderse este fenómeno, no como posesión extraña o algo que no se entiende, sino como un evento que tiene una explicación sociocultural, se relaciona con el alma o *ch'ulel* y es definido por los médicos tradicionales o *j'iloletik* como *komel ch'ulelal*, que significa “desprendimiento –no apoderamiento- del alma”, y que puede ser producido por caídas o cualquier accidente que conlleve un susto, y sólo un *j'ilot* o curandero, puede rescatarlo a través de rezos y sacrificio. Esto es vigente para los pobladores indígenas y constituye un elemento importante de su identidad étnica.

En términos del desarrollo de la persona, una aportación de Freud es proponer que los primeros años de vida son decisivos en la formación de la personalidad, y de acuerdo a su teoría psicosexual esto se basa en tres componentes: el *ello*, que es considerado como la fuente de motivos y deseos, y mediante el cual se satisface el principio del placer; el *ego*, que representa la razón o el sentido común, se rige por el principio de la realidad y mediante el cual se puede equilibrar la personalidad; por último el *superego* que incluye a la conciencia e incorpora sistemas de valores y deberes aprobados por la sociedad.

Freud enfatizó la formación de la personalidad a través de los componentes mencionados así como en los impulsos biológicos innatos relacionados con la sexualidad y las restricciones de la sociedad, conflictos que se presentan en etapas<sup>19</sup> invariables del desarrollo psicosexual. Es importante resaltar que la teoría del desarrollo de la personalidad de Freud tiene un componente social, y aun desde el punto de vista estricto de la psicología, la

---

<sup>19</sup>El psicoanálisis freudiano distingue cinco etapas del desarrollo humano: 1) la etapa oral (del nacimiento a los doce ó dieciocho meses) y es la principal fuente de placer del bebé, se orienta hacia las actividades de la boca, como chupar y comer; 2) la etapa anal (de los doce ó dieciocho meses a los tres años) en donde la retención y expulsión de sus heces al niño le produce placer; 3) la etapa fálica (de los tres a los seis años) es la época del "romance familiar", el complejo de Edipo en los niños y el de Electra en las niñas, cuya zona de gratificación se desplaza hacia la región genital; 4) la etapa de latencia (de los seis años a la pubertad) es la transición hacia otras etapas más difíciles. Los jóvenes comienzan a adoptar los roles de género y desarrollan el superego. Pueden socializarse, desarrollan habilidades y aprenden acerca de ellos mismos y de la sociedad; y 5) la etapa genital (adolescencia y edad adulta), que es cuando los cambios fisiológicos de la pubertad alimentan el líbido, es la energía que estimula la sexualidad de las relaciones heterosexuales y exogámicas. Es la última etapa, antes de entrar a la edad adulta.

personalidad también encierra la integración dinámica de los rasgos cognoscitivos, afectivos y biológicos que caracterizan al individuo, y que determinan su ajuste singular al entorno físico y social en el cual se encuentra inmerso, o también de su forma particular de comportamiento englobando en sus manifestaciones todo un conjunto de fenómenos subjetivos que tienen su origen en la interiorización de las experiencias y vivencias del pasado de cada individuo (*cf.* Castanedo, s/a: 60-61).

Una de las limitaciones de dicha teoría respecto a la construcción de la persona, fue haber excluido las características socioculturales de los individuos; sin embargo, uno de los sucesores más importantes de Freud, Erik Erikson (1902-1994) (autodenominándose posfreudiano, no neofreudiano), a través de su teoría psicosocial, modifica y amplía la teoría freudiana al aplicar el psicoanálisis a nuevas áreas, considerando también los avances de la antropología, la psicología y otros campos de las ciencias sociales. Uno de sus aciertos fue la aplicación de las nociones del psicoanálisis al estudio de las culturas con respecto a la crianza de niños en condiciones de diversidad cultural, específicamente de los indios yurok en California, en Estados Unidos.

De acuerdo a Erikson, “crecer significa estar dividido en partes distintas que se mueven según ritmos distintos. Un niño que crece tiene dificultades para dominar su cuerpo larguirucho así como su mente dividida” (Erikson, 1993: 190), pero aprender a dominar el cuerpo y la mente está en función de las condiciones ambientales y socioculturales, por lo tanto, estos tienen un papel fundamental en la construcción de la identidad y el desarrollo de la personalidad. Argumenta que la tradición -mientras sea parte de una cultura viva-, establece canales de autorregulación entre cuerpo y mente, entre el adulto y el niño, entre el individuo y la cultura; por el contrario, si algo es suprimido desde el principio se pueden destruir algunas potencialidades caracterológicas y mentales (*cf.* Erikson, 1994: 503-504). En este sentido la cultura tiene una connotación sistémica, la cual está conformada por un conjunto de elementos sociales y culturales en donde, si algo funciona mal en el sistema, afecta todo el desarrollo del individuo.

La afirmación anterior es fundamental para hacer el análisis de la construcción de la identidad étnica, ya que contribuye a entender que el *ser* indígena es una construcción mediada por elementos ambientales, sociales y culturales los cuales son definitorios de la personalidad; es por esto que la antropología y especialmente la antropología lingüística, han prestado

atención a los primeros problemas de enseñanza del niño en relación con el total de sus potencialidades individuales y culturales, por ejemplo, la importancia de la lengua materna en la definición de la identidad étnica o los problemas lingüísticos que se enfrentan en la escuela cuando se enseña en una lengua distinta a la materna.

Las investigaciones psicoanalíticas de Erikson en diferentes culturas, le permitieron entender que la identidad puede verse desde diferentes enfoques disciplinarios y culturales, y su complementariedad contribuye a entender la construcción de la identidad y el desarrollo de la persona, por eso sostiene que la búsqueda de la identidad es el tema más importante en el desarrollo de la personalidad y la analiza a través de ocho períodos de edad. Cada etapa representa una crisis en la personalidad implicando un conflicto diferente cada vez mayor; cada crisis es un momento crucial para la resolución de aspectos importantes; éstas se manifiestan en momentos determinados según el nivel de madurez de la persona. El psicoanalista afirma que la identidad no se origina (ni termina) en la adolescencia: desde el nacimiento, el niño aprende lo que cuenta en el espacio tiempo de su cultura y en su plan de vida por las respuestas diferenciales que le da la comunidad a su conducta, aprende a identificarse con los prototipos ideales y apartarse de los malignos. Pero la formación de la identidad llega a una crisis decisiva en la juventud (*cf.* Erikson, 1994: 602).

Desde este punto de vista, la identidad no se trata de la simple elección de papeles, de intercambio de roles o de exigencia retórica por la igualdad de manera arbitraria (como si se trataran de adquisiciones mecánicas sin considerar las particularidades sociales y culturales), sino de una integración jerárquica de estos roles de modo que apoyen la vitalidad del crecimiento individual mientras que representan una corriente vital en un orden social existente o en desarrollo. Por ejemplo, un niño que acaba de descubrir que es capaz de caminar parece impulsado a repetir el acto por el puro placer del funcionamiento y debe derivar, en cada paso, “una sensación vitalizadora de realidad a medida que percibe que su manera individual de dominar la experiencia (su síntesis yoica<sup>20</sup>) constituye una variante exitosa de una identidad grupal y está en concordancia en su espacio-tiempo y su plan de vida” (Erikson, 1993: 212). Incluso, cuando un hombre juega debe entremezclarse con las cosas y la gente en una forma igualmente no comprometida, ligera, “incluso el juego más forzado y peligroso no constituye, por definición, un esfuerzo. [...] para el adulto que trabaja, el juego es

---

<sup>20</sup> La fortaleza yoica se refiere a una fortaleza que le permite al sujeto afirmarse en la realidad, sobreponerse a las frustraciones y presiones que resultan de su interacción con el medio que lo rodea y el en que se desenvuelve.

una recreación” (Erikson, 1993: 191). A partir de aquí se deriva la importancia del juego en la construcción de la identidad:

una función del yo, un intento por sincronizar los procesos corporales y sociales con el sí mismo [cuyo propósito] consiste en alucinar un dominio yoico y, no obstante, también practicarlo en una realidad intermedia entre la fantasía y el mundo real; pero el juego [...] es el amo indiscutido de sólo un estrecho margen de la existencia (Erikson, 1993: 190).

Por ello “la identidad psicosocial depende de una complementariedad, de una síntesis interna (ego) en el individuo y de la integración del rol en su grupo” (Erikson, 1994: 600), pero esta integridad psicosocial no es factible antes, lo es hasta después del término de la adolescencia cuando el cuerpo ya desarrollado crece en conjunto, avances que se funden entre sí en un nuevo sentido de mismidad y de continuidad. Aquí las identificaciones infantiles persistentes son puestas en armonía con nuevas autodefiniciones urgentes y con elecciones irreversibles de rol. A esto sigue la crisis de identidad (Erikson, 1994: 601) que es una época crucial, un punto de cambio para bien o para mal, que puede producir inestabilidad en algunas personas y en algunas clases sociales, pero que es un rasgo dominante en las perturbaciones del desarrollo de la adolescencia, por lo tanto, es un proceso complejo en la construcción continua de la personalidad relacionado también con una serie de etapas psicosociales. Para esta construcción recurre a su regla de oro:

un adulto debe esforzarse por hacer a otro lo que fomente el desarrollo del otro, mientras que al mismo tiempo favorezca su propio desarrollo. Desde luego, para hacer esto hemos de saber mucho, pero hoy, tal conocimiento está a nuestro alcance y, en todo caso, *el conocimiento de los demás es, en la actualidad, condición para una identidad más vasta* [que] incluye no sólo la capacidad de una identificación empática con otras personas -y especialmente, con personas percibidas al principio como incomprensiblemente “otras-, sino también a *comprender la otredad* así como lo que nos es demasiado familiar” [cursivas mías] (Erikson, 1994: 451).

Conocer a los demás como condición actual de una identidad más vasta es, a su vez como ya comenté, la regla de oro para comprender la otredad defendida por la sociología y, principalmente por la antropología, para conocer la alteridad en sus procesos y relaciones, en sus propias dinámicas sociales y culturales, desde su otredad.

Es evidente el interés multidisciplinario del autor para comprender la identidad, que considera el estado de la adolescencia (la etapa V, pubertad, que comprende desde los doce hasta los veintiún años de edad, secundaria, bachillerato y profesional, que no el estado de “edad escolar” propio de la etapa IV que corresponde a la de latencia) como de la construcción de la identidad, una etapa de transición entre la niñez y la vida adulta, describe la identidad de la siguiente forma:

Como un trapezista, el joven, en medio de un movimiento vigoroso, debe abandonar la seguridad de la niñez para alcanzar y hacerse firmemente en la vida adulta. Durante un instante intenso, depende de la relación entre pasado y futuro y de la confiabilidad de aquellos que debe dejar y aquellos que lo recibirán. Cualquier combinación de impulsos y defensas, de sublimaciones y capacidades que haya surgido en la niñez de este joven, deberá ahora cobrar sentido a la vista de sus oportunidades concretas de trabajo y amor [...] y él debe detectar algún parecido significativo entre lo que ve en sí mismo y lo que su conciencia aguda le dice que los otros juzgan y esperan de él (Erikson, 1964, en James y Frager, 2001: 216).

De hecho esta etapa es una de las más difíciles en términos de identidad porque la complejidad de la sociedad moderna hace difícil adquirir un sentido de identidad, esto es común para todos: indígenas, mestizos o *jkaxlanes* insertos en esta lógica global, y que se convierte en una lucha constante a lo largo de la vida, una lucha por tener un sentido claro y sano de identidad que se extiende y trasciende la adolescencia; una de las condiciones primeras es experimentar la vida misma tal y como ocurre en la realidad, con sus bondades y contradicciones, con sus limitaciones y presiones sociales, ya que éstas pueden tener un efecto fuerte en la construcción de la personalidad.

Además, en esta etapa, el adolescente suele enfrentarse a una crisis psicosocial que Erikson la denomina “confusión de la identidad”, esta consiste en el enredo de papeles y roles sociales, dudas acerca de la atracción y la identidad sexual, en identificarse con un modelo individual y cultural así como una filiación desmesurada con héroes de la cultura juvenil. Sin embargo, la fuerza básica o la virtud de la etapa y la piedra de toque que contribuye a la consolidación de la identidad es la fidelidad, es decir, “la capacidad de preservar las lealtades concedidas libremente, a pesar de las contradicciones inevitables del sistema de valores” (Erikson, 1964, citado por James y Frager, 2001: 210). ¿Pero qué es o qué significa la confusión de identidad de un adolescente indígena con preferencia sexual distinta cuando

desde temprana edad construye su identidad de acuerdo al rol social que le corresponde como hombre o mujer? Una pregunta de investigación que valdría la pena hacernos. Por ello, para el estudio de la identidad psicosocial, se exige una evaluación de la jerarquía de los elementos de identidad negativa que están presentes en determinada etapa de la vida del individuo así como su época histórica (Erikson, 1994: 601).

En otras palabras, el adolescente tiene la habilidad para integrar los modelos del pasado –aprendidos en la familia, en la comunidad y en la escuela- con los impulsos, aptitudes de destrezas presentes y oportunidades que ofrece la sociedad, por eso el autor afirma que “el sentido de identidad del yo es la confianza acumulada en que la mismidad y continuidad interior del pasado coincide con la mismidad y continuidad del significado que tenemos para los demás” (Erikson, 1963, en James y Frager, 2001: 210).

Es por esto que la construcción de la personalidad es un proceso continuo de las ocho etapas, nunca acabado, siempre relativo; por lo tanto la identidad representa un punto de encuentro con muchas disciplinas de estudio: psicología, sociología e historia, y debido a esta complejidad conceptual, Erikson prefirió no dar una sola definición y señala que sólo se hace explícito el concepto de identidad si se aborda desde varios ángulos (1980, en James y Frager, 2001: 215).

En su aspecto individual y colectivo, la identidad psicosocial se esfuerza por alcanzar la unidad ideológica (una ideología viva es un conjunto sistematizado de ideas y de ideales que unifican el esfuerzo por la identidad psicosocial en la próxima generación, y que sigue siendo un estrato de las imágenes de cada hombre, ya sea que siga siendo un “modo de vida” o que se vuelva una ideología “oficial” militante), pero siempre es definida por el pasado según el cual hay que vivir y por ese futuro potencial que hay que evitar. Así, “la formación de la identidad implica un conflicto continuo con poderosos elementos de identidad negativa” (Erikson, 1994: 601).

La identidad y la ideología son dos aspectos de un mismo proceso psicosocial, sólo son estaciones de paso en el camino de una mayor maduración individual y colectiva; nuevas crisis favorecen formas superiores de identificación social en el que las identidades se unen, se funden, se renuevan y son trascendidas (Erikson, 1994).

Frente a la teoría psicoanalítica, George Herbert Mead (1863-1931) desarrolló el estudio de la identidad y de la construcción de la persona desde el punto de vista psicosocial,

sentando las bases para comprender la interacción social al hablar sobre la génesis social del *self*,<sup>21</sup> (sí mismo). Éste es un concepto integrante de la personalidad que da a entender que el individuo puede actuar sobre sí mismo, por lo que la construcción del *self* es un producto de la internalización del ambiente social y que implica una teoría de los procesos de socialización en donde el individuo se identifica con el grupo de referencia y dentro del cual realiza sus interacciones asumiendo el papel del “otro generalizado”.

De ahí parte su teoría: es la comunidad o grupo social organizado el que proporciona al individuo su unidad de persona (1973: 184), por ejemplo, en el caso de un grupo social como el de un equipo de pelota, el equipo es el otro generalizado, y sólo en la medida que el individuo adopte las actitudes del grupo social organizado al cual pertenece, desarrollará una personalidad completa (1973: 185). Esta organización del grupo social, al ser internalizada en el organismo, se convierte en el espíritu de la persona.

Desde esta perspectiva, la identidad tiene un componente psíquico y un origen social en donde se descubren las complejas influencias sociales que tiene el individuo. Así mismo Mead planteó que no es posible comprender el proceso universal de convertirse en miembro de una cultura a menos que se estudie el proceso a través del cual los niños se convierten en adultos en culturas específicas (De León, 2005, 2010).

Posteriormente la tesis de Mead fue retomada por los fenomenólogos sociales<sup>22</sup> relacionándola con los procesos de transformación en las sociedades modernas en la década de los sesenta del siglo XX, así también por los interaccionistas simbólicos. Parsons retoma las categorías de Mead sobre el *self* o el *sí mismo*, así como las categorías sociales y culturales de Erikson para construir la persona y afirma que: “a través de la interacción simbólica el individuo aprende a utilizar y desarrollar códigos generalizados que puedan interrelacionar una concepción del otro concreto con categorías y colectividades generalizadas” (Parsons, 1975:

---

<sup>21</sup> El *self* es el estilo de vida de la persona, es la personalidad vista como un todo integrado, es un arquetipo central de tipo psicológico y la totalidad de la personalidad, factor de orientación profundo, es la meta de la vida, pues representa la expresión más acabada de esa azarosa combinación que conocemos como individualidad (Jung, 1928, en Fadiman y Frager, 2001: 82), aunque para estos autores, “es un concepto vago, es algo más que el Yo, más que la suma total de factores que conforman a la persona; contiene a la personalidad, pero es menos limitado que ésta” (Fadiman y Frager, 2001: 12).

<sup>22</sup> Consideran que el concepto de identidad sólo puede entenderse como atributo de un sujeto individual, so pena de caer en una hipostasiación semejante a la operada por Durkheim con su teoría de la “conciencia colectiva”, aunque el riesgo se da sólo si la identidad colectiva está separada de las identidades personales, sin embargo, la primera resulta de un modo en que los individuos se relacionan entre sí dentro de un grupo o colectivo social.

171, en Cruz Burguete, 1998: 69); es decir, la base para la construcción de la persona está en el proceso de socialización y de la interiorización de los sistemas culturales y sociales.

De acuerdo con dicho análisis Raúl Béjar y Héctor Capello (2000) confirman que, tanto Parsons como Erikson, estudiaron la identidad como un proceso psicológico que experimenta el individuo para consolidar su ego, lo que le permite pasar a otras etapas de su desarrollo social y corporal. Por un lado, incorporan la identidad al sistema de la personalidad como una función interna dirigida al mantenimiento del modelo y, por otro, la identidad queda confinada al ámbito de las interacciones cotidianas (*cf.* Giménez, 1996: 12), postura retomada por la sociología como se mostrará más adelante.

Sin embargo, la construcción de la identidad de Erikson es limitada para el estudio de la adolescencia pues no contempla las especificidades culturales de los pueblos de origen mesoamericano. Por ejemplo, los grupos étnicos que se analizan en este trabajo, comienzan su participación temprana en las actividades adultas, los niños y niñas empiezan a adquirir los conocimientos familiares y comunitarios, incluyendo los roles de género, a partir de los cuatro años de edad aproximadamente, por supuesto que junto a estas intervenciones van construyendo su identidad, su mismidad y su diferencia.

Es decir, la adolescencia no es propiamente el estado de construcción de la identidad como afirmaba Erikson (que se da en las sociedades modernas como él mismo reconoce), sino la identidad es un proceso cultural que se entretiene desde el nacimiento y trasciende a lo largo de la vida misma: el niño comienza a actuar y a pensar de modo *tsotsil* a los cuatro años aproximadamente, se le dice *chjul xcb'ulel*, donde *chjul* es llegada y *xcb'ulel* su alma, es decir, la llegada de su alma, entendido esto como un proceso de adquisición y uso consiente de los elementos culturales *legítimos* del grupo étnico, y remarco la legitimidad social porque si un adolescente o adulto que actúa bajo principios no legítimos es considerado *mu'yuk to chjul xcb'ulel* (aun no llega su alma) pero que está en proceso de adquisición o, en su caso, *mu'yuk xcb'ulel* (no tiene alma) para designar una acción sin sentido social o acto inconsciente.

En síntesis, la construcción de la identidad étnica es inherente a los procesos psicosociales y culturales que se entretienen y resignifican constantemente, a la par de las exigencias que demanda un nuevo modelo de sociedad.



## 1.2.2. La perspectiva sociológica de las identidades

En este apartado analizaré la identidad desde su dimensión social y colectiva, es decir, cómo se construye un atributo de las personas y colectividades en la interacción social con las demás personas y grupos; una dimensión social que no excluye a la cultura, sino es una condición que determina la conciencia subjetiva de las personas de acuerdo a los valores, creencias y formas propias de entender y convivir con el mundo y con los demás. También se verá la importancia de la dimensión política en la construcción de la identidad.

La reflexión teórica de la identidad en ciencias sociales se remonta a George Herbert Mead (1973) quien establece las tesis centrales acerca de la identidad desde la perspectiva de la psicología social al analizar el *self* o el “sí mismo” como producto de la internalización del ambiente social. Esta dimensión social fue adoptada por la sociología al definir la identidad como resultado de un proceso social en la interacción cotidiana con los demás, convirtiendo a la identidad étnica, en particular, en un medio para la acción: lo que debo hacer y controlar para pertenecer a mi grupo y conservar la heteropercepción grupal para el fortalecimiento de “mi propio” yo y “los otros” como yo; o los cambios necesarios que estoy obligado a aceptar y realizar para proseguir en el ritmo y en la ruta de “mi” grupo (*cf.* Cruz Burguete, 1998: 71).

*Ser* es también *ser parte de* la alteridad *para* poder *ser* uno mismo. La aprehensión de las identidades se relaciona con el ámbito de la alteridad, con el *otro*, que es también el elemento de la existencia de mi *yo*, es una convivencia plural entre mi *yo* y mi *otro*, dado que el *yo* no existe sin el *nosotros* pues precede a toda forma de ser en el mundo:

Hablar del *otro*, de la alteridad es dar cuenta por tanto de la concientización de la existencia, de formas diferenciadas de adscripción, y de la dificultad de organizarla en una sola forma política y cultural. También significa *re*-conocer la necesidad de intercambio en la diversidad [...] como forma de enriquecimiento societal (Gutiérrez Martínez, 2010: 12).

La teoría psicosocial desde la perspectiva tsotsil, la dicotomía *yo-otro* (más adelante se analizarán el *nosotros* y los *otros*) puede ser interpretada de modo simple como *ju'un-yantik*, no obstante ambas categorías están circunscritas en un campo sociocultural más amplio, por lo tanto, en su sentido étnico el *ju'un* puede entenderse como *stalel jkuxlejal*<sup>23</sup>, que significa “mi

---

<sup>23</sup>En *jkuxlejal* la *j* es un pronombre personal (primera persona en singular) que equivale al “mi”. Para pluralizar se agrega *tik* al final (*jkuxlejaltik*) para designar nuestro (ver apartado 3.4.4).

modo de vida”, la etnicidad del *yo*; el *yantik* se complementa con el *stalel skuxlejalik vinik-antsetik*,<sup>24</sup> que significa “el otro modo de vida de los hombres y mujeres”. Tanto el *stalel jkuxlejalk* como *yantik stalel skuxlejalik* se complementan y se acompañan: los *otros* influyen en *mi* y *mi-yo* influyo en los *otros*, construyo *mi* identidad diferenciándome de los *otros*.

La teoría psicosocial es una de las bases teóricas para analizar el tema de las identidades individuales y colectivas, que ha trascendido a las ciencias sociales contemporáneas - principalmente la sociología- por los trabajos de Erikson, quien al principio planteaba a las identidades como un problema del mundo moderno, pero también explicaba el problema de la estructura y autodefinition humana, un interés que surge como efecto de la Segunda Guerra Mundial y la lucha por los derechos humanos iniciados en Estados Unidos. En este contexto, el autor analiza las identidades individuales y sociales desde una perspectiva psicosocial, principalmente con grupos sociales subordinados y explotados (Giménez, 1996).

Esta perspectiva, según Béjar y Capello (2000), está a su vez influida por la sociología de Durkheim cuando afirma que la sociedad no es una suma de individuos, sino que el sistema formado por su asociación representa una realidad específica y cuando las conciencias individuales funcionan surge una colectiva resultado de la vida del grupo, generando así una ética, un modo de vivir y una conducta cívica e individual, la cual se presenta como una visión específica del mundo y de la vida. Su estudio se profundiza por parte de la sociología europea en la década de 1970 y 1980 debido a la emergencia de los movimientos sociales, de las reivindicaciones regionales y de las migraciones<sup>25</sup> (Giménez, 1996).

Decía Barth (1976) que la identidad es el resultado de una construcción que se elabora dentro de un sistema de relaciones, es decir, hay una *dimensión social* de la identidad al conceptualizarla como la organización social de la diferencia cultural, pero para Giménez (2002, 2004) no es tanto el contenido cultural de la identidad, sino los mecanismos de interacción que mantienen o cuestionan las fronteras colectivas; en este sentido, no existe

---

<sup>24</sup> *Yantik* significa otros, *stalel skuxlejalik* designa el modo de vida y *vinik-antsetik* se refiere a los hombres y mujeres.

<sup>25</sup> Giménez afirma que también Habermas tematiza la identidad como elemento de su teoría de la acción comunicativa asignándola a la esfera de subjetividad de los actores sociales y, desde luego, la teoría de la “conciencia colectiva” de Durkheim (Giménez, 1996: 12-13). Sin embargo, Béjar y Capello (2000) realizan un análisis más retrospectivo y afirman que la polémica sociedad-individuo es apoyada desde la década de 1950 por Max Scheller (1954) quien define a la personalidad como un *yo* comunitario socializado por medio de la empatía, también apoyada por la fenomenología, quien la concibe como la relación *Yo-Otro*, y más tarde, Tajfer y Turner (1985) desarrollan la “teoría de las identidades sociales” (Giménez, 1996).

identidad en sí ni para sí, sino sólo en relación con el ‘alter’ (entendido como el otro que define la personalidad del sí mismo, mi otro *yo* o el *alter ego*), con una función de distinguibilidad cualitativa, de distinguirse de-por los demás en contextos de interacción y comunicación, por lo tanto, la identidad es el resultado de un proceso de identificación en el seno de una situación relacional que determina la posición de los actores y orienta sus representaciones y acciones; pero este proceso no es sólo de autoafirmación y asignación identitaria, sino es tanto “autoidentidad” como “exoidentidad”, por lo tanto, para existir socialmente se requiere ser percibido como distinto por los otros, ya que son quienes hacen existir socialmente: *no soy yo por mí mismo, sino soy por los otros que me identifican como soy*, es decir, “toda identidad (individual y colectiva) requiere la sanción del *reconocimiento social* para que exista social y públicamente” (Giménez, 2004: 48).

Desde el punto de vista estrictamente sociológico, el centro del análisis de los procesos identitarios es la relación social, es decir, la identidad sólo existe en y para sujetos, en y para actores sociales (Giménez, 2002). Sin embargo, el mismo autor sitúa la identidad en la intersección de la teoría de la cultura con la teoría de los actores sociales y enfatiza que la teoría de la identidad forma parte del actor social y, por lo tanto, indisociable en el llamado “retorno del sujeto” en sociología y antropología, ya que constituye la dimensión subjetiva de los actores sociales (1996, 2002). La identidad es un concepto “relacional y situacional” y la define como:

[...] el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos), a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado” (Giménez, 2002: 38).

Aunque Giménez apoya esta perspectiva también se basa en trabajos antropológicos de Bartolomé y Barabas para corroborar dichos elementos teóricos. En esta definición el autor manifiesta la relación entre identidad y cultura ya que afirma que la identidad es una forma de interiorización selectiva y distintiva de ciertos elementos y rasgos culturales por parte de los actores sociales; sin embargo aclara que la existencia objetivamente observable de una configuración cultural no genera automáticamente una identidad, sino que es necesaria la

voluntad de los actores sociales para una reelaboración subjetiva y selectiva de algunos de sus elementos,<sup>26</sup> es decir, es intersubjetiva y relacional.

Olivé amplía esta visión sociocultural de la identidad. En su libro *Multiculturalismo y pluralismo*, afirma que hay una “ineludible dimensión social del yo y de la persona” (1999: 185) y argumenta que un individuo no depende solamente de la interpretación que de sus rasgos característicos hagan las otras personas con quienes interactúa significativamente, sino también que la identidad personal de los individuos esta “condicionada fuertemente por la cultura”,<sup>27</sup> es decir, no puede construirse al margen de la dinámica cultural: “las culturas constituyen a las personas y, a la vez, las acciones de las personas son necesarias para la preservación y la reproducción de la cultura” (1999: 187); por lo tanto, según el autor, definir a las personas como entidades sociales significa que sus creencias, necesidades, fines y deseos, así como las evaluaciones que realizan, se conforman a través de sus interacciones con otras personas, y que las comunidades y tradiciones a las que pertenecen las moldean de acuerdo al contexto comunicativo de cada cultura que le da forma.

En resumen, lo que una persona es, así como su identificación, “depende de su conjunto de creencias, valores y normas, que le permite comprender e interpretar el mundo y moldea sus necesidades y deseos, depende a su vez de su contexto social —o de su cultura si es el caso— el cual le ofrece el horizonte de elecciones para conformar y realizar su proyecto de vida” (*cf.* Olivé, 1999: 193-194).

Esta tendencia social y cultural es analizada también por Valenzuela (2004) al enfatizar el sentido relacional y procesual de las identidades basadas en un doble proceso de autoidentificación y heteroreconocimiento, pero aclara que las configuraciones de identidades son constructos históricos y procesos socioculturales que delimitan el *mundo de vida* de la población, es decir, hay una dimensión cultural de la identidad: cambiante e histórica, en esto radica la contingencia de las identidades ya que sufren variaciones con el tiempo; encontramos elementos emergentes, nuevas construcciones de identidades y modificaciones de las existentes, en donde lo tradicional no puede ser incorporado como estática permanencia sino

---

<sup>26</sup> Giménez (1996: 13) aclara que “no todos los rasgos culturales inventariados por el observador externo son igualmente pertinentes para la definición de su identidad, sino sólo algunos de ellos socialmente seleccionados, jerarquizados y codificados para marcar simbólicamente sus fronteras en el proceso de su interacción con otros actores sociales”.

<sup>27</sup> Consciente de la polisemia de cultura, ya en 1952, Kroeber y Kluckhohn, inventariaron no menos de 170 definiciones entre 1871, fecha de publicación de *Primitive culture* de Tylor, y 1950” (Camilleri, 1985: 8).

como temporalidad diferenciada; por eso el autor define a los grupos étnicos como grupos sociales que asumen ciertas características particulares, con un aspecto relacional a partir del cual encuentran características que lo hacen diferente de otros grupos: “la etnicidad se construye con base en las diferencias reales, sean de carácter físico, cultural o imaginado, o sea, cuando los miembros del grupo se asumen como parte de un proyecto común” (Valenzuela, 2004: 98).

En este sentido la identidad es el resultado de un proceso social de interacción cotidiana con los otros,<sup>28</sup> por lo tanto no debe circunscribirse como una esencia inmutable, sino como un proceso activo caracterizado por su plasticidad, su capacidad de variación, de reacomodamiento y de modulación interna. Las identidades emergen y varían con el tiempo, son instrumentalizables y negociables, se retraen o se expanden según las circunstancias, a veces resucitan y también pueden ser resultado de conflictos y luchas, las cuales frecuentemente “implican relaciones desiguales y, por ende, luchas y contradicciones” (Pérez Ruiz, 2005: 50).

Esto último es analizado por Giménez (2004), Valenzuela (2004) y Cruz Burguete (1998) y, desde la antropología, por Cardoso de Oliveira (2007) y Bartolomé (2008). Los grupos étnicos como grupos sociales no permanecen aislados del contexto político, no sería posible entender la existencia de las etnias sin relacionarla con la instauración de los Estados nacionales europeos del siglo XVI (Cruz Burguete, 1998).

Frente a la idea de identidad nacional, entendida como la identificación con un proyecto de nación y una visión común de sociedad con su componente ideológico-político, los grupos étnicos deben poseer alto grado de similitud frente al grupo nacional que es propuesto como la organización social dominante, por lo que la etnicidad se convierte en “un asunto de clasificación, separación y vinculación entre un grupo de personas, a través de una serie de categorías consideradas como propias” (Cruz Burguete, 1998: 78).

Así, la identidad se construye por contraste, aunque actualmente esto es “imposible” frente al tema de la diversidad cultural de la nación pluricultural ya que las características pueden ser imaginadas y con esto construir la identidad del grupo étnico, que es válido en

---

<sup>28</sup> La psicología social analiza la identidad desde las representaciones sociales, entendiendo por tales, según Moscovici, los campos conceptuales o sistemas de nociones e imágenes que sirven para construir la realidad y determinar el comportamiento de los sujetos ya que operan en la vida social (*representaciones operativas*), es decir, se relaciona con la organización del sujeto, de las representaciones que tiene de sí mismo y de los grupos a los cuales pertenece, así como de los otros y de sus respectivos grupos (Giménez, 1996).

situaciones de presión o explotación, sin embargo, un hecho inherente a la etnicidad es conformar una de las fuerzas sociales más sobresalientes para el cambio social, un elemento funcional del sistema y un foco primario de la identidad grupal (Valenzuela, 2004: 99).

Las identidades comunitarias se elaboran, se construyen y se actualizan sin cesar en las interacciones con los individuos, los grupos y sus ideologías; la socialidad institucional confluye con la lógica interna (Gutiérrez, 2010). Mientras tanto, las políticas públicas de inclusión de la alteridad con base en las políticas de reconocimiento de las diferencias, permiten comprender los diversos y múltiples procesos identitarios que se dan en la realidad social, sean estos “fragmentarios, englobantes o dispersos” (Gutiérrez Martínez, 2010: 38).

Desde esta misma lógica, una de las aportaciones insoslayables de Giménez para dimensionar políticamente la identidad, se encuentra en su análisis de la intervención del poder en los procesos identitarios a lo que llama “políticas de identificación” del Estado (2002: 40). Argumenta que la identidad es un objeto de disputa de las luchas sociales por la clasificación legítima poseída sólo por los que tienen el poder de autoridad legítima, es decir, la que confiere el poder ya que puede imponer la definición de sí misma y la de los demás a través de sus diferentes espacios construidos *ex profeso* para este fin.

De hecho la política educativa puede considerarse también como política de identificación pues es construida desde el poder en tanto conlleva curricularmente *una* ideología y *una* identidad legítima del Estado bajo una visión monolítica de la identificación, asimilando las minorías étnicas a la idea de una identidad nacional a través de la homogeneización curricular, la cual es una política de control identitaria paradójicamente establecida en una nación que se autodenomina pluricultural.

Los tsotsiles y Q’anjob’ales de Nuevo San Juan Chamula y los tojolab’ales de Aquiles Serdán son políticamente homogéneos por la uniformidad curricular de sus escuelas aún encontrando en ellas modalidades diferenciadas. La *plur-identidad étnica* que se encuentra a lo largo del país es subsumida por la *mono-identidad nacional* construida en el nicho del poder y legitimada por el Estado. Al respecto, Giménez afirma que:

En las sociedades modernas el Estado se reserva la administración del poder, para lo cual establece una serie de reglamentos y controles. Incluso se puede decir que el Estado tiene una verdadera obsesión por el control de la identidad de sus ciudadanos, llegando en ocasiones a fabricar documentos de identidad infalsificables. Lo malo está en que el Estado tiende a la mono-identificación, sea

porque reconoce una sola identidad cultural legítima para sus ciudadanos de derecho pleno, sea por que tiende a aplicar etiquetas reductivas a las minorías y a los extranjeros que habitan en su territorio (Giménez, 2002: 40-41).

La identidad se construye relacionamente con las instituciones políticas y sociales, así también en los diversos espacios públicos o privados desde donde se efectúan tales interacciones humanas. El contexto escolar como institución política y espacio público está inserto en esta lógica: no hay alumno que se escape de esta mono-identificación por el simple hecho de serlo y de asistir a la escuela; insisto, no es sólo la escuela sino en todo espacio público (iglesia, familia, dependencias gubernamentales, televisión, etc.), incluso la familia y la comunidad cumplen también un papel de mono-identificar a sus integrantes, a veces, diseñado desde el exterior. No obstante, desde el punto de vista étnico, hay procesos internos de resistencia que, lejos de ser envueltos por el modelo exterior, reivindican sus propios procesos identitarios.

En resumen, uno de los aportes fundamentales de la sociología en relación a la construcción de las identidades es que la analiza como proceso social y relacional, considerando también la dimensión cultural como proveedora de elementos subjetivos en los procesos de interacción, es decir, ve la etnicidad desde su aspecto relacional con los *otros* sociales y culturalmente definidos.

### **1.2.3. La discusión antropológica contemporánea: identidad, etnicidad e ideología**

Uno de los estudios antropológicos contemporáneos sobre la identidad que ha hecho eco por sus aportaciones es el texto *Los grupos étnicos y sus fronteras*, de Fredrik Barth, escrito en 1976; en éste ofrece un análisis de los rasgos que definen a los grupos étnicos, a saber: se perpetúan en términos biológicos, comparten valores culturales, existe un campo de comunicación e interacción así como una identificación entre los miembros del grupo y frente a los que no pertenecen a él. Además señala que las interacciones étnicas suponen una variedad de procesos que efectúan cambios en la identidad del grupo o de los individuos “en la medida en que los actores utilizan las identidades étnicas para categorizarse a sí mismos y a los otros, con fines de interacción, forman grupos étnicos” (1976: 15).

Una aportación importante es la visión interactiva y procesual de los grupos étnicos respecto a su identidad, es decir, la identidad étnica de los pueblos indígenas posibilita las

interacciones y convierte a sus miembros en agentes sociales capaces de elegir los elementos subjetivos necesarios para definir su identidad; esto como parte de un proceso cognitivo que les permite identificarse e identificar a los miembros de su propio grupo, fenómeno que define la etnicidad, es decir, a partir de las formas de actuar, de decidir y de interactuar se configura orgánicamente la expresión de un proyecto social, cultural y/o político que supone la afirmación de lo propio en clara confrontación con lo alterno, lo *otro*. Entonces, ¿qué es la identidad y cómo distinguirla de la etnicidad?

El enfoque constructivista histórico de las identidades rechaza las perspectivas que las describen como el producto de una suma de rasgos físicos predeterminados por el especialista en culturas indígenas o el funcionario indigenista. En el libro de Aida R. Hernández Castillo (2012), *Sur profundo*, habla sobre las identidades étnicas en la región fronteriza de Chiapas e indica que un elemento importante de este enfoque es el reconocimiento de los “diálogos de poder que marcan la manera en que los indígenas fronterizos definen y delimitan sus identidades culturales” (2012: 31) ya que los repertorios culturales seleccionados por los indígenas fronterizos para establecer su auto-identidad “no son producto de opciones libres y racionales de los actores sociales”, sino que están en parte determinados por el contexto de relaciones de poder con el Estado y con otros grupos sociales:

El proceso histórico de construcción de las identidades fronterizas parte del reconocimiento de que no existe un espacio utópico al margen del poder. Sin embargo, [...] el reconocimiento de la manera en que las relaciones de poder marcan nuestras subjetividades no niega la posibilidad de construir [...] nuevos imaginarios colectivos y proyectos sociales (2012: 32).

Entonces, la identidad, contraria a la esencialización (concepto analizado más adelante), “es una construcción social que se realiza en el interior de un marco estructural que determina la posición de los actores y orienta sus representaciones y acciones” (2012: 30), por extensión, las identidades étnicas son construcciones sociales dentro de un marco histórico específico, en el que las etnias ocupan posiciones jerarquizadas dentro de una estructura determinada (2012: 28); a su vez, son productos de procesos sociales de construcción simbólica que difieren no tan sólo de sus atributos distintivos, sino también de las formas y circunstancias en que son socialmente construidas (2012: 30).



En este sentido la identidad se presenta como “discontinua” y, al mismo tiempo, “hay una invariante que mantiene la conservación de lo mismo” (De Aguinaga, 2010: 41), es decir, la identidad es un juego dialéctico permanente entre la autoafirmación de lo propio y la diferencia:

Se muestra en la capacidad de un actor de hablar y actuar diferenciándose de los demás y permaneciéndose idéntico a sí mismo [...] la posibilidad de distinguirse de los otros debe ser reconocida por esos otros; nadie puede construir su identidad independientemente de las identificaciones con otros (Merlucci, 1982, en De Aguinaga, 2010: 41).

Desde la perspectiva antropológica sobre la construcción social y étnica de la persona, Bartolomé (2006) define a la identidad étnica como un proceso que se hace desde la cosmovisión particular del grupo de origen, por lo tanto, para hablar de la construcción de la identidad es necesario “referirse al proceso de construcción de la persona tal como se registra en los *espacios étnicos*” [cursivas mías] (Bartolomé, 2006:144), entendiendo a éstos últimos como los contextos simbólicos de la etnicidad en los cuáles se expresa la identidad, el sentido de pertenencia territorial, la idea del origen y de una cultura común; tal es el vínculo espacial construido entre los tsotsiles de la Selva con los de Los Altos. Desde la perspectiva geográfica y política se constituyen los *territorios étnicos* como los espacios físicos en los cuales se construyen las comunidades indígenas, entendidas éstas como unidades territoriales con espacios internamente delimitados y jerarquizados (anexos, parajes o barrios) habitados por personas que comparten una visión del mundo, una lengua, valores y objetivos (Ávila, 2003 en Pérez Ruiz, 2005).

Esto significa que “la identidad de un pueblo está en permanente construcción y cambia según las circunstancias; no se construye necesariamente por la diferenciación, sino por un proceso complejo de identificación y separación” (De Aguinaga, 2010: 44). La identidad sólo es construida desde la cultura y el contexto (simbólico y/o físico) de interacción al que se pertenece, cuya función –según la autora- es una “fuente de creación de sentido del entorno”, otorgándole dirección a la acción a sus miembros.

Dentro de esa perspectiva, si las identidades son sentidos de la acción, entonces, las etnicidades son la cristalización de las identidades porque implica expresión y afirmación protagónica de una identidad étnica específica (*cfr.* Bartolomé, 2006: 62); por lo tanto, la

etnicidad es una de “las dimensiones de la identidad personal y hace referencia a la conciencia subjetiva de pertenencia, o si se requiere, al conocimiento subjetivo por el cual alguien se considera miembro de una colectividad o de una cultura” (Merino, 2002: 41).

Al igual que la identidad, la etnicidad no se da de manera mecánica ya que puede haber identidad sin etnicidad, pero no etnicidad sin identidad (Gutiérrez Martínez, 2010): es un fenómeno de comportamiento en tanto supone conductas de los miembros de ese mismo grupo y es producto de la relación dialéctica entre un grupo étnico y su entorno social. De modo más concreto, Bartolomé (2006) ofrece la distinción entre *identidad* (es un *fenómeno cognitivo* que indica pertenencia al grupo étnico y nos permite identificarnos e identificar a los miembros de nuestro propio grupo) y *etnicidad* (es un *fenómeno del comportamiento*, que supone conductas en tanto miembros de ese grupo):

[...] la *etnicidad* puede ser entendida como la identidad en acción resultante de una definida “consciencia para sí”. Se podría quizá proponer que la *identidad* alude a los componentes históricos y estructurales de una ideología étnica, en tanto que la etnicidad constituye su expresión contextual. Etnicidad e identidad no son [...] equivalentes, [...] la primera representa en realidad una manifestación de la segunda (Bartolomé, 2006: 62-63).

Si la etnicidad es una manifestación de la identidad, entonces podemos decir que ambas necesariamente están entrelazadas, no puede existir una sin la otra; pero es importante analizar que la identidad étnica puede llegar a desaparecer, a pesar de no requerir de bases culturales específicas, esto se puede dar “cuando los miembros de un grupo ya no encuentran en la adscripción étnica un factor significativo para su categorización como colectividad diferenciada, esto es la *descaracterización étnica* (Bartolomé, 1991: 35).

De acuerdo al mismo autor, la etnicidad se manifiesta como la expresión y afirmación protagónica de una identidad étnica específica, les permite identificarse e identificar a los miembros del propio grupo y deben ser estudiados en el contexto de las luchas del que forman parte (Zúñiga, 2000) ya que se construye en los tiempos y espacios concretos y específicos, siempre en relación con el otro. Será tanto “procesual derivado de la historia, como situacional, en la medida en que refleja coyunturas específicas de dichos procesos” (Bartolomé, 2006: 60).

Esto es sumamente importante para comprender las sociedades indígenas contemporáneas ya que “numerosas comunidades campesinas que ya no hablan lenguas nativas mantienen prácticas económicas, sociales y culturales no muy diferenciadas de las que se realizan en los pueblos indios” (Bartolomé, 2006). Un ejemplo de ello son los tojolab’ales de Aquiles Serdán, que aunque ya no transmiten la lengua materna hacia las nuevas generaciones, sus prácticas, percepciones y actitudes manifiestan rasgos de la cultura tojolab’al; esto tiene que ver con el *tránsito étnico* al que se refería el autor, es decir, la identidad tojolab’al se deriva de la historia, mas no su regreso a ésta.

En el ámbito nacional, muchos de los elementos constitutivos de la cultura nacional mexicana no se han generado aquí, sino que han sido aportados por emigrantes principalmente europeos; aquí ha tenido lugar una paulatina convergencia de culturas hasta su fusión en un nuevo proyecto, diferente del original.

En tal sentido, “la cultura mestiza, es también indígena o autóctona” (Iturrioz, 2002: 18), sin embargo el mismo autor indica que da la impresión que los mestizos de ahora, que son casi la totalidad de los mexicanos, como en los inicios de la etapa colonial, “quieren pasarse de listos para seguir explotando a los indígenas pues es de conocimiento histórico que eran los mestizos más que los criollos, hijos de españoles nacidos en México, los que abusaban de los aborígenes” (2002: 18), esto sólo por el hecho de transitar étnicamente a una cultura distinta a la de sus antepasados. Han construido elementos identitarios diferenciados y no existe una identidad indígena o mestiza única, sino variados los procesos de identificación.

Bartolomé (2006) ha señalado que aludir a lo zapoteco, a lo nahua o a lo mixteco como unidades, como grupos étnicos organizacionales, es un error no sólo académico sino también político, ya que en realidad constituyen familias de lenguas emparentadas, con escasa o nula articulación contemporánea. Esto significa que ninguna de las culturas indígenas de México son sistemas internamente homogéneos, son conjuntos que exhiben grandes diferencias entre sí y dentro de sí pues están basados en la diversidad y no en la homogeneidad; ya decía Wolf: “no hay forma estándar de ser maya” (en Bartolomé, 2006: 59).

Esto es empíricamente contrastable en la realidad cultural de los diversos grupos indígenas del sureste mexicano: los tsotsiles de Chiapas, aunque pertenecen al mismo grupo etnolingüístico, construyen su mismicidad y su diferencia de acuerdo a sus particulares procesos de interacción, por ejemplo, los tsotsiles del paraje *Bax Ek’en* presentan diferencias

identitarias con respecto a los tsotsiles de Nuevo San Juan Chamula aunque ambos comparten el mismo origen geográfico, incluso, prevalecen actualmente relaciones parentales y consanguíneas entre ambos; al final, son los mismos *jchi'iltaktik* pero diferentes.

Estos *espacios étnicos* tienen un papel fundamental para la antropología y relativo para la sociología, sobre todo los estudios basados en los procesos migratorios. Judit Sánchez construye el concepto de identidad a partir de una investigación que realiza con los migrantes zapotecos, arguye que aunque hay un grupo zapoteco no existe una identidad zapoteca ya que cada pueblo construye su propia identidad étnica: “se articula a partir de la pertenencia a un pueblo [población], no a un grupo lingüístico o étnico; es decir, cada pueblo articula y elabora su mismidad y su diferencia” (Sánchez, 2004: 218); por lo tanto “no podemos pensar únicamente que la reproducción de la identidad se realiza debido a su permanencia en un territorio común sobre el cual se construyen los procesos identitarios” (2004: 209), y sobre todo en situaciones de alta movilidad como sucede en comunidades ubicadas en áreas fronterizas, como lo es mi área de estudio. Concepción, también retomada por León Olive (1993), afirma que al incluir al territorio en la definición se excluye a varios grupos porque hay diseminación poblacional de éstos en amplias partes del territorio nacional.

Si bien es cierto que para la sociología y la antropología hay identidad independientemente del territorio, el hecho es que la desterritorialización actual de la categoría cultural es resultado de los flujos migratorios hacia los centros urbanos; se podrían legitimar, desde mi punto de vista, las pretensiones del modelo económico neoliberal al diluir las fronteras y expulsar a la gente de su propio territorio ancestral ya que para los indígenas posee un alto valor simbólico y material para la definición de la identidad étnica: *Jch'ul Me'tik Banumil* (Nuestra Sagrada Madre Tierra), la cual de ningún modo puede ser objeto de compra y venta. Con esto hay que advertir, subrayo, el riesgo al que puede conducirnos esta desterritorialización en la definición de la identidad étnica, porque resulta increíble hablar en un futuro de una “libre autodeterminación desterritorializada” de los pueblos indígenas, si aún poseyendo territorio, éstos enfrentan un cúmulo de problemas, desterritorializarlos complejiza más la comprensión del fenómeno identitario. La *tierra* es un elemento simbólico fundamental para comprender la etnicidad y la identidad étnica del pueblo tsotsil en particular, y de los pueblos de origen mesoamericano en general.

En la actualidad, algunos grupos étnicos que funcionan bajo modelos de organización autónoma, tanto en Chiapas como en varios países de América Latina, ven posible un mayor control de sus fronteras territoriales, las comunidades autónomas zapatistas así lo han demostrado ya que esto les da poder de decisión, de organización, de autonomía, de libre determinación y les genera capacidad de resistencia o de afirmación étnica ante las diversas políticas e ideologías que han sido impulsadas durante varios siglos de dominación. De hecho, una identidad bien definida (y yo le agregaría, bajo un territorio bien definido) se convierte en un recurso importante del ejercicio de poder colectivo posibilitando los movimientos étnicos que despliegan recursos culturales y humanos que muestran cómo la identidad es un medio para la acción y un elemento que permite garantizar a un grupo su continuidad y permanencia (Cruz Burguete, 1998).

No obstante, desde finales del siglo XX hasta la actualidad estamos en presencia de un renacimiento étnico manifestado en la proliferación y reivindicación de las diferencias ya que, desde la autopercepción de los grupos étnicos, no existen coincidencias con los proyectos globalizadores y las políticas neoliberales. Esta revalorización de las identidades indígenas, que parecían haber sido integradas por la identidad nacional, emergen con gran contundencia y beligerancia, incomprensibles e incontrolables con los trillados lenguajes de la modernidad (Cruz Burguete, 1998).

Es justamente aquí donde entra la *dimensión ideológica* en la construcción de la identidad. Los indígenas no son sólo seres sociales en su comunidad, sino también sujetos políticos contruidos por los Estado modernos, por eso, analizar la identidad étnica como producto de procesos ideológicos y entendida como construcción cognitiva derivada de la internalización de contenidos socioculturales hechos por instituciones políticas que vehiculizan una ideología determinada, es una tarea básica en la comprensión de la dinámica social. La dimensión ideológica de la identidad étnica es también interés de la antropología que permite comprender la capacidad de resistencia de los indígenas contemporáneos. Pérez Ruiz afirma:

[...] es el producto de procesos ideológicos constitutivos de la realidad social, que busca organizar en un universo coherente, a través de un conjunto de representaciones, normas, valores, creencias, signos, etcétera, el conjunto de relaciones reales e imaginarias que los hombres han establecido entre sí con el mundo material y que son necesarios para la reproducción y la transformación social (1991: 343).

Si bien la autora alude a que la identidad es producto de procesos ideológicos, concretamente las sociedades indígenas contemporáneas son resultados de procesos históricos y políticos-ideológicos, y que en las últimas décadas han cobrado protagonismo identitario. Esta visión no hace de los sujetos elementos pasivos de su propia construcción identitaria en tanto hay un poder ajeno que los construye, ni que las tradiciones que surgen o se resignifican son meras imposiciones por parte de los centros de poder económico nacionales o extranjeros, sino que necesariamente han de “incluir concepciones y prácticas culturales que responden tanto a las necesidades de cada individuo de relacionarse con el mundo que lo rodea como a sus experiencias familiares y de trabajo, todos ellos elementos inalienables de su propia identidad cultural” (Mariscal, 2004: 138).

La identidad étnica se manifiesta entonces como una construcción ideológica que expresa y organiza la asunción grupal de las representaciones colectivas, “la identidad, en tanto construcción ideológica cambia junto con los contenidos y los contextos sociales en que se manifiesta ya que no hay identidades inmutables sino *procesos sociales de identificación* (Bartolomé, 2004). El carácter sistemático y consciente de las ideologías supone una especial forma de ordenar y asumir las representaciones, pero la consciencia social no es verdadera ni falsa ya que es una consciencia siempre posible.

La forma en la que los indios asuman y organicen esas representaciones será la que configure su ideología étnica, es decir, esa consciencia posible derivada de una centenaria confrontación física y simbólica con blancos y mestizos. Cardoso amplía su aplicación y retoma la identidad contrastiva, que no es otra cosa que la relación entre nosotros y los otros que puede ser confrontada y, con base en esas distinciones, afirmar lo propio en oposición a lo alterno. A partir de aquí la identidad se convierte en un concepto relacional porque supone la definición de un grupo realizada en función del contraste con otro (Bartolomé, 2006). Se advierte que el incremento de la confrontación interétnica es uno de los principales factores actualizadores de la identidad, ya que ésta, como toda identidad social, se construye por el contraste con otras posibles.

Por citar un ejemplo y conforme a lo observado en esta investigación, los Q’anjob’ales que habitan en Nuevo San Juan Chamula construyen su identidad a partir de la relación que establecen con los tsotsiles de la misma comunidad (y desde luego con los mestizos), estos

últimos han tenido una posición de mayor dominio en sus relaciones políticas, sociales y culturales (es común que los Q'anjob'ales aprendan a hablar el tsotsil para comunicarse con su *otro* tsotsil, a la inversa es poco frecuente, salvo algunas expresiones comunes; de la misma manera, es menos estigmatizado que un varón tsotsil se case con una mujer Q'anjob'al, pero es menos probable que una mujer tsotsil se una en matrimonio con un varón Q'anjob'al), mientras que los Q'anjob'ales han sido más dependientes porque hay familias que aun "viven en la tierra del patrón tsotsil" y bajo los dictados laborales de éste; sin embargo hay que mencionar que éstos últimos han tenido la capacidad para insertarse en la comunidad tsotsil y reivindicar su diferencia, aunque con poco espacio para demostrarla ya que todo evento social, político y cultural está estructurado bajo el dominio cultural de los tsotsiles.

En este sentido, las identidades étnicas sólo se tornan comprensibles si las entendemos como expresiones de relaciones entre identidades diferenciadas, pero generalmente es la confrontación identitaria de los indios como gente de costumbre con la gente de razón, que serían los mestizos y blancos. Así la identidad étnica aparece como una ideología producida por una relación diádica en la que confluyen tanto la autopercepción como la percepción por otros (Bartolomé, 2006). La perspectiva de Darcy Ribeiro (1970, en Bartolomé, 2006) destaca la afectividad cuando indica que las etnias son categorías de relación entre grupos humanos, compuestas más de representaciones recíprocas y de lealtades morales que de especificidades culturales o raciales.

Esta dimensión ideológica de la identidad es una de las carencias fundamentales de Barth: hay omisión del conflicto como una característica siempre presente en las relaciones étnicas (Bermúdez, 2010) y de los mecanismos de poder que generan procesos de asimilación, así como una subestimación de la capacidad de resistencia de los grupos étnicos en la definición de su identidad (Dietz, 2001; Valenzuela, 2004; Cardoso, 2007; Díaz-Polanco, 2010).

Ya argumentaba Cardoso de Oliveira que "ningún estudio sobre la identidad étnica se puede realizar de manera cabal sin hacer referencia expresa a las condiciones de existencia que generan la identidad estudiada" (2007: 110), esto es en el tiempo y en el espacio étnico, en su historia de dominación y en sus procesos relacionales, por eso, la identidad étnica puede ser definida como:

[...] una construcción ideológica histórica, contingente, relacional, no esencial y eventualmente variable, que manifiesta un carácter procesual y dinámico, y que requiere de referentes culturales para constituirse como tal y enfatizar su singularidad, así como demarcar los límites que la separan de otras identidades posibles (Bartolomé, 2006: 83).

La identidad, en tanto que es construcción ideológica, cambia junto con los contenidos culturales, políticos y los contextos sociales en que se manifiesta. La escuela como espacio social interfiere ideológicamente en la construcción de la identidad ya que no hay identidad inmutable en la escuela sino procesos sociales de identificación de acuerdo a los contextos de socialización de cada sujeto. Por eso, los fenómenos identitarios no deben confundirse con los fenómenos culturales:

La identidad étnica es una forma de identidad social, una construcción ideológica que no requiere necesariamente de una lengua o una cultura específica que la avale. La identidad puede eventualmente basarse en un referente cultural, pero la cultura puede cambiar y la identidad mantenerse. Por lo tanto, la presencia de identidades étnicas protagónicas no debe confundirse con la vigencia de las culturas que les dan, o daban, sustento (Bartolomé, 1991: 22).

Desde esta perspectiva, la identidad “se construye desde una relativa armonía [...] y es resultado de procesos históricos de búsqueda de configuración; de tensiones entre lo que soy yo mismo, yo con los otros, yo diferente de los otros, y los otros con relación a mí” (De Aguinaga, 2010: 41). Estos elementos son importantes para el estudio de la identidad de los tres grupos étnicos y, según el mismo autor, cada grupo etnolingüístico estaría integrado por el conjunto de hablantes con sus variantes de lengua o de diferentes lenguas de una misma familia lingüística, con sus particularidades y singularidades específicas, es decir, múltiples identidades étnicas de acuerdo a los tiempos y espacios concretos de evolución de la etnicidad.

Desde el punto de vista del pluriculturalismo y de la diferencia defendida por la antropología contemporánea y constructivista, conocer la dinámica sociocultural de cada contexto tal y como se registra en cada espacio étnico es fundamental, no solamente para desmitificar al indio construido con todas las categorías peyorativas que conocemos hasta ahora, sino también para entender las múltiples transformaciones que acontecen dentro de cada grupo étnico así como sus especificidades y dinámicas concretas que posibilitan dichas transformaciones, por eso la identidad es considerada como una constante de la antropología



típica del género humano presente en todo momento histórico de cualquier entidad social (Cruz Burguete, 1998).

También la perspectiva psicosocial y sociológica son retomadas por la antropología contemporánea. Bartolomé (2006), por ejemplo, analiza que una de las categorías explicativas en la configuración de la identidad es la de la representación colectiva (formulado por Durkheim), quien entendía las formas en que una sociedad representa los objetos de su experiencia con la mediación de los contenidos de conciencia que reflejan la experiencia colectiva, por lo tanto, el conocimiento construido es el conocimiento generado por la sociedad.<sup>29</sup> Por eso, una de las categorías que está entre los complejos mecanismos psicosociales y que contribuye a desarrollar una identidad compartida, es la afectividad.

La afectividad permite encontrarse con un *otro* afín y esto significa un reencuentro con nuestra propia identidad ya que supone participar en los valores y símbolos que la definen. Las formas culturales compartidas como la lengua, la historia o la religión, la indumentaria, la preferencia por ciertos alimentos, e incluso en los modismos de un habla regional, “se manifiestan como vasos comunicantes que vinculan individuos y reúnen colectividades a partir de sus contenidos emotivos” (2006: 48).

La afectividad permite fortalecer relaciones sociales e identidades al interactuar con otros con los cuales nos identificamos en razón de considerarlos semejantes a nosotros mismos. En este sentido, la familia, los amigos, los vecinos, la comunidad, la escuela o el núcleo social y los diversos tiempos y espacios de aprendizaje en que cada persona se desenvuelve, es muy importante en la configuración de la identidad individual y colectiva, por lo tanto, el círculo socioafectivo que se establece en la escuela, en la familia o en la comunidad y los procesos de interacción (social, cultural, religiosa, política y económica) con las actividades de la comunidad, constituyen las bases que resignifican los procesos identitarios. En definitiva, “el hombre al producir valores culturales, no hace sino potenciar su propio ser” (Blat y Marín, 1998: 32).

Como vemos, la antropología no descarta la perspectiva sociológica al considerar lo relacional y procesual en la construcción de la identidad de acuerdo a las características culturales, ni los mecanismos psicosociales en la definición de la identidad, sino que lleva estas

---

<sup>29</sup> El autor acepta que este análisis es retomado por Bourdieu (1982) quien apunta que las representaciones mentales se configuran como representaciones objetales (emblemas, conductas) y gracias a las segundas es que podremos llegar al conocimiento de las primeras.

características a los diferentes grupos para estudiar la etnicidad en los contextos concretos donde se construye o se resignifica la identidad. Como afirma Canclini (1989), mientras los antropólogos prefieren entenderla en términos de diferencia, diversidad y pluralidad cultural, los sociólogos rechazan la percepción de la heterogeneidad como mera superposición de culturas y hablan de una participación segmentada y diferencial en un mercado internacional de mensajes que penetra de maneras inesperadas el entramado local de la cultura.

Es importante resaltar que los diversos grupos indígenas asentados históricamente en territorio chiapaneco, en el país y en toda América Latina, crecen diferenciados y diferenciándose del conjunto mestizo nacional, reafirmando así su identidad étnica de forma creciente y extendiéndose en distintos espacios y territorios de la producción moderna, de la comercialización, de la cultura y la política, convencidos de que ésa es la mejor manera de garantizar la permanencia de sus pueblos (Cruz Burguete, 1998).

Esta diferenciación alude a que no existe *una* identidad mexicana, nacional o maya de manera genérica: no hay una forma estándar de ser mexicano o de ser maya, sino múltiples identidades mexicanas o mayas de acuerdo a un territorio o grupo etnolingüístico específico ya que la identidad étnica de cada uno remite siempre a contextos históricos y sociales específicos, una postura defendida por la antropología contemporánea, principalmente la corriente constructivista. Pero la antropología posmoderna va más allá al dimensionar a esta multiplicidad identitaria no reflejándola específicamente en comunidades o grupos, sino en cada actor social concreto, es decir, cada persona puede adoptar variaciones identitarias de acuerdo al contexto social, cultural, político, etc. en que se desenvuelve.

### **1.2.3.1. La antropología posmoderna y las poli-identidades**

La posmodernidad, entendida como incredulidad con respecto a los metarrelatos (Lyotard, 1990, en Buenfil, 1998) y la sensibilidad para la diferencia, tiende a rechazar las grandes generalizaciones y las llamadas teorías totalizadoras; afirma que no hay una historia única sino imágenes del pasado propuestas desde diversos puntos de vista, que es ilusorio pensar que haya un punto de vista supremo. Desde el contexto **latinoamericano** la posmodernidad es definida como una mutación cultural profunda tendiente hacia un contacto cultural y de resistencia (Vátimo, 1990, en Buenfil, 1998).

Desde esta perspectiva la posmodernidad no ve la identidad sólo como una construcción social de la colectividad, sino como estructuraciones individuales que delimitan el comportamiento en la sociedad. El *quién soy* es una pregunta central en una sociedad globalizada dinamizada por los avances de las tecnologías de la información y la comunicación así como la alta movilidad social como consecuencia de la migración hacia otros países o hacia ciudades más desarrolladas; estos elementos influyen en la adopción o construcción de varias identidades individuales y colectivas para adaptarse a los cambios contextuales.

Dicha construcción utiliza materiales de la historia, la geografía, la biología, las instituciones productivas y reproductivas, la memoria colectiva y las fantasías personales, los aparatos de poder y las revelaciones religiosas (Castells, 2001). Esto es importante porque los individuos, los grupos sociales y las sociedades “procesan todos esos materiales y los reordenan en su sentido, según las determinaciones sociales y los proyectos culturales implantados en su estructura social y en su marco espacial/temporal” (Castells, 2001: 29). ¿Pero de qué se habla cuando nos referimos a identidad en la posmodernidad?

Si la modernidad prometió bienestar y progreso social para las mayorías a través de un metadiscurso universalizante, entonces la posmodernidad surge como una ruptura con la vida moderna debido a las promesas no cumplidas. Touraine (2001) considera que si bien la modernidad contrajo progreso y ha sacado a varios países del subdesarrollo, este no fue generalizado, más bien ha provocado desempleo, exclusión y desigualdad. Esta desilusión del gesta al posmodernismo como un movimiento intelectual que se erige en antítesis del modernismo.

Desde este punto de vista, dicho contacto cultural es lo que García Canclini denomina culturas híbridas, generadas no del proyecto moderno unificador ni tradicionalista, sino de “varios procesos desiguales y combinados de modernización” (1990: 146) caracterizados por el fenómeno de la mezcla como algo objetivamente indiscutible (Gruzinski, 2000), pero que a la vez designa a la sociedad “pluralista”, al respecto Canclini escribe:

Los países latinoamericanos son actualmente resultado de la sedimentación, yuxtaposición y entrecruzamiento de tradiciones indígenas (sobre todo en las áreas mesoamericana y andina), del hispanismo colonial católico y de las acciones políticas, educativas y comunicacionales modernas. Pese a los intentos de dar a la cultura de élite un perfil moderno, releyendo lo indígena y lo colonial en sectores

populares. Un mestizaje interclasista ha generado formaciones *híbridas* en todos los estratos sociales [cursivas mías] (1989: 71).

La hibridación se refiere a los procesos socioculturales en los que las estructuras o prácticas discretas que existían en forma separada se combinan para generar nuevas estructuras, objetivos y prácticas, planteando que “en un mundo cada vez más globalizado es casi imposible seguir hablando de culturas ‘puras’ o ‘auténticas’, y rechazando la existencia de identidades caracterizadas por esencias auto-contenidas y ahistóricas” (Hernández Castillo, 2012: 38-39). Sin embargo estas formaciones híbridas no son sinónimo de homogeneización, ni se alude a la globalización como la responsable de la *mezcla cultural*,<sup>30</sup> pero sí se reconoce que participa y acelera el proceso, es decir, el fenómeno de la mezcla cultural “no se puede reducir a la formulación de una nueva ideología surgida de la globalización” (Gruzinski, 2000: 41) ni tampoco “produce una cultura común, sino más bien una especie de ‘mosaico’ de experiencias culturales comunes” (Wolton, 2004: 49), potencializado recientemente por los flujos tecnológicos.

Esta perspectiva no es una tendencia de estudio surgida en las últimas décadas, sino es la perspectiva psicosocial de Mead (1863-1931) que ya había estudiado desde principios del siglo XX al analizar el “sí mismo” o *self* al argumentar que “nos dividimos en toda clase de distintas personas”; por ejemplo, con nuestras amistades discutimos de educación con *x* persona, de política con *y* y de religión con otra, es decir, hay toda clase de personas que responden a todo tipo de reacciones sociales, por lo tanto, el proceso social mismo es el responsable de la aparición de la persona: “*Una personalidad múltiple es en cierto sentido normal. Por lo general existe una organización de toda la persona con referencia a la comunidad a la que pertenecemos y a la situación en que nos encontramos*” [cursivas mías] (Mead, 1973: 134).

Esta personalidad múltiple es una característica actual del mundo globalizado y Canclini (1989) afirma que los antropólogos tienen más dificultad de entrar en la modernidad que los grupos sociales que estudian. En este contexto de globalización Díaz-Polanco (2006) dice que aparece con mayor fuerza el fervor de la identidad, cuyas características son: históricas, dinámicas, heterogéneas, múltiples y se viven intersubjetivamente; argumenta que

---

<sup>30</sup> Considero que el trabajo de investigación de Pitarch en Los Altos de Chiapas es un ejemplo en donde demuestra que tanto la población indígena como ladina no son prístinas ya que a lo largo del tiempo se han ido mezclando, es decir, los diversos grupos sociales, culturales y étnicos están ligados y mezclados (Pitarch, 1995), *Un lugar difícil: estereotipos étnicos y juegos de poder en Los Altos de Chiapas*, en Mario Humberto Ruz y Juan Pedro Viqueira (Ed.). *Chiapas: los rumbos de otra historia*. UNAM-CIESAS-CEMCA-UdG, México.

su construcción no es contraria a la globalización ni se interpone en su camino, más bien, las identidades que se están construyendo “son un vástago legítimo y un compañero natural de la globalización y, lejos de detenerla, *le engrasan las ruedas*” (2006: 139), aunque aclara que las identidades no están inmunes a las nuevas presiones globalizadoras, sino su destino está determinado por el despliegue agresivo del neoliberalismo globalizador que limita a la identidad y trabaja para su integración subordinada al nuevo dispositivo de dominación global o para su disolución; sin embargo, más que hablar de identidades (que a menudo constituye el desafío de la globalización) adopta la postura de Bauman (2001) y prefiere hablar de *identificación* como especie de identidades efímeras o líquidas, en el sentido de la modernidad líquida como algo escurridizo y maleable que puede adoptar múltiples formas. Díaz-Polanco adopta la postura de la construcción de identidades múltiples como la regla y la condición de la inmensa mayoría de las identidades contemporáneas:

[...] la identidad múltiple es la regla. Los sujetos no se adscriben a una identidad única, sino una multiplicidad de pertenencias que ellos mismos organizan de alguna manera en el marco de las obvias restricciones sistémicas, pero que están presentes de modo *simultáneo*. En su misma simplicidad, la imagen de diversas camisetas convenientemente colocadas una encima de otra, sobre el mismo sujeto, [...] como cajas dentro de cajas como ilustración de los diversos planos y unidades de la identidad (Díaz-Polanco, 2006: 144).

El sentido posmoderno de la identidad es la adopción de múltiples identificaciones como parte de la regla de juego de lo global. Edgar Morín (2010) es enfático al afirmar que la constitución del sujeto no puede entenderse sin la alteridad puesto que el *otro* y el *nosotros* están en él. Argumenta que el *yó* sólo ocupa un lugar egocéntrico: hay en él un núcleo incommunicante e incommunicable, por lo tanto, abandonado e incomprendido. Para superar esta visión egocéntrica del *yó*, el autor habla de poli-identidad humana, múltiples identidades o identidades concéntricas, por lo tanto el individuo es polimorfo. Hay que tener presente las dos formas de constitución del individuo: unidad y diversidad, es decir, tenemos una identidad que no está apartada del resto y participa de la identidad familiar, cultural, étnica, después una identidad nacional, religiosa, planetaria, humana, en cada uno vive varias identidades y todas deben cohabitar sin rechazar alguna: se puede ser vasco y español. Concluye que una cultura fuerte es aquella que es capaz de asimilar elementos exteriores y fortalecerse, y una débil se deja desintegrar por elementos exteriores.

Sin embargo estas identidades plurales del individuo son, a su vez, “una fuente de tensión y contradicción tanto en la representación de uno mismo como en la acción social” (Castells, 2001: 28) ya que hay sociedades que viven en lo intermedio, en la grieta entre dos mundos y que terminan asumiendo todas las identidades disponibles: “Cuando me preguntan por mi nacionalidad o identidad étnica, no puedo responder con una palabra, pues mi “identidad” ya posee repertorios múltiples: soy mexicano pero también soy chicano y latinoamericano”<sup>31</sup> (García Canclini, 1990: 302).

Hay una visión instrumental en la adopción de múltiples identidades ya que se usa como estrategia para adaptarse a diversos contextos de movilidad social: doña Lupita, indígena tojolabal de Aquiles Serdán usa su atuendo tradicional y su lengua materna para comunicarse con sus iguales en su comunidad o en su región, sin embargo, cuando sale a la ciudad cambia su forma de vestirse, se maquilla y adopta “el castellano” para comunicarse con los mestizos. Esto implica desarrollar otras experiencias y características culturales, otras capacidades comunicativas y lingüísticas como estrategia de adaptación dinámica a un contexto global y también construir fuentes de sentido entendidas como “la identificación simbólica que realiza un actor social del objetivo de su acción” (Castells, 2001: 29). Castells define a la identidad como:

[...] la fuente de sentido y experiencia para la gente [y es] el proceso de construcción del sentido atendido a un atributo cultural, o un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre las fuentes de sentido. Para un individuo determinado o un actor colectivo puede haber una pluralidad de identidades (2001: 28-29).

Desde esta perspectiva, “lo híbrido es el nombre de una materia sin identidad, el nombre de una condición evanescente. Lo híbrido sería entonces un nombre muy afortunado, por la densidad de sus evocaciones, de lo singular de un acontecimiento” (en García Canclini, 1990: 361). Desde esta conceptualización de lo híbrido, la identidad según Echeverría, sólo ha sido verdaderamente tal o ha existido plenamente cuando se ha puesto en peligro a sí misma entregándose entera al diálogo con otras identidades, cuando al invadir a otra, se ha dejado transformar por ella o cuando, al ser invadida, ha intentado transformar a la inversa. Su mejor manera de protegerse ha sido justamente el arriesgarse: el devorador se transforma para

---

<sup>31</sup> Es la respuesta del dueño de un periódico en Tijuana (en García Canclini, 1990).

absorber la substancia devorada: la identidad de los vencedores ha tenido que jugarse su propia existencia intentando apropiarse de la de los vencidos (*cf.* 1997: 61-62). Por lo tanto la identidad se constituye como “una realidad evanescente, como una entidad histórica que, al mismo tiempo que determina los comportamientos de los sujetos que la usan o “hablan”, está simultáneamente siendo hecha, transformada, modificada por ellos” (1997: 73).

Por su parte Wolton (2004) analiza más allá de lo individual e identifica dos importantes características que se ponen de manifiesto en el ámbito de la identidad cultural colectiva, estas son:

Por un lado, la mezcla entre la cultura en el sentido clásico de patrimonio y la cultura como el conjunto de informaciones, conocimientos, intuiciones, etc., que son fundamentales para orientarse en el mundo contemporáneo. Por el otro, implica una dimensión colectiva cuyo anhelo es integrar la heterogeneidad de la sociedad (Wolton, 2004: 59).

Díaz-Polanco (2006) afirma que los pueblos indígenas son empujados a una difícil escaramuza de sus identidades ya que se enfrentan al efecto disolvente de la globalización en las comunidades tradicionales, que ya está alcanzando partes vitales en buena parte de los pueblos indígenas en todas partes, provocando cambios drásticos derivados de la migración masiva de su población y el consecuente vaciamiento de los pueblos, de sus miembros productivos, que son pieza clave para la reproducción de relaciones e instituciones medulares.

Dicho efecto disolvente no se reduce a la globalización, sino es una manifestación en los diferentes escenarios históricos. Para ejemplificar esto retomo dos ejemplos ya clásicos en Chiapas: el primero es el que escribe Siverts (1976: 136) cuando observa que muchos rasgos considerados típicamente indígenas en la actualidad han sido identificados como simples imitaciones de elementos ceremoniales y "costumbres" de origen español, un caso sería los trajes ceremoniales usados por los chamulas en su fiesta de carnaval los cuales se dice, son imitaciones de los uniformes de granaderos franceses usados por las tropas de Maximiliano en 1862; el segundo es de Pedro Pitarch (1995) quien considera que en Los Altos de Chiapas, tanto la población indígena como la ladina, no son identidades prístinas porque a lo largo del tiempo se han ido ligando y mezclando, en un proceso denominado “sincretismo”, ya que cada grupo ha tomado prestado a lo largo del tiempo técnicas, prácticas y conceptos del otro, adaptándolos a su propio sistema cultural y además tienden a perpetuarse en el tiempo, lo

observamos con la “sopa de pan” la cual es considerada un platillo típico de San Cristóbal, es consumido principalmente por la población mestiza de la localidad y delata su carácter mezclado, a diferencia de la comida indígena donde el maíz o el frijol no se mezclan con la comida “de Castilla”, aunque las consuman pero nunca de manera simultánea o mezclada.

Castells (2001) arguye que una de las ventajas en el siglo XXI es que la democracia será cultural, en el sentido de que individuos y colectividades reconocerán múltiples identidades abiertas a las culturas del mundo y apegadas siempre a su terruño, y sin embargo, una de las categorías que entra también en este juego -que seguramente la antropología tendrá sus contraargumentos- es la etnicidad. El mismo autor afirma que “la etnicidad no proporciona la base para paraísos comunales en la sociedad red, porque se fundamenta en lazos primordiales que pierden significado, cuando se separan de su contexto histórico, como cimiento para la reconstrucción del sentido en un mundo de flujos y redes, de recombinación de imágenes y de resignación de significados (2001: 82), el argumento es el siguiente:

Entre las comunas culturales y las unidades territoriales de autodefensa, las raíces étnicas se retuercen, se dividen, se reprocesan, se mezclan, estigmatizadas o recompensadas de modo diferencial según una nueva lógica de informalización/globalización de las culturas y las economías que hace compuestos simbólicos con las identidades difusas [...] Las identidades de base local se combinan con otras fuentes de significado y reconocimiento social en un patrón altamente diversificado que permite interpretaciones alternativas (Castells, 2001: 83).

Esto pasa con la identidad zapatista, por ejemplo, que tiene como identificadores el ser indígenas, zapatistas y antineoliberales. Lo cierto es que Castells y García Canclini abren la puerta para discutir otra de las categorías centrales en este tema: las *múltiples identidades*, no sin antes advertir los peligros que encierra, por ejemplo, el territorio, o más bien la desterritorialización y reterritorialización, dos procesos que se refieren a “la pérdida de la relación “natural” de la cultura con los territorios geográficos y sociales, y, al mismo tiempo, ciertas relocalizaciones territoriales relativas, parciales, de las viejas y nuevas producciones simbólicas” (García Canclini, 1990: 288). Hay así, en la cabeza de millones de individuos, según Wolton (2004), una negociación permanente entre la concepción del mundo que heredaron de su cultura y el modo en que la información recibida la modifican, y agrega que la movilidad e identidad son las dos caras de la modernidad. En la hora presente, dice él,



buscamos tanto afirmar nuestra identidad como conducir nuestra movilidad: no hay que optar, hay que hacer las dos cosas y al mismo tiempo.

En este sentido Castells concluye: “mientras que la identidad legitimadora [instituciones dominantes de la sociedad] parece haber entrado en crisis, las identidades en resistencia son las formas actuales de construir identidad y quizá deriven de identidades proyecto” (en De Aguinaga, 2010: 44); es decir, abrir la posibilidad de pasar de posiciones devaluadas, estigmatizadas y superar las perspectivas de discriminación, a reconstruir nuevas identidades impulsadas desde los mismos actores generó procesos autonómicos. Así pues, “una pluralidad de identidades de la sociedad le transmite el estado/nación las aspiraciones, demandas y objeciones de la sociedad civil” (Castells, 2001: 300).

La visión sociológica sirve para evitar el aislamiento ilusorio de las identidades locales y para incluir en el análisis la reorganización de la cultura de cada grupo por los movimientos que la subordinación al mercado trasnacional le exige interactuar con él (Canclini, 1989: 235).

#### **1.2.4. Una mirada heurística de las identidades**

Desde el contexto global aludido al principio, la identidad se torna más un concepto polisémico para las ciencias sociales y las humanidades. No obstante, definirla desde alguna disciplina en particular es el camino más elaborado a lo largo del siglo XX principalmente; sin embargo, analizarla desde una perspectiva heurística es parte del debate actual y mi objetivo en el presente apartado.

Un claro posicionamiento heurístico es el de Gutiérrez Martínez (2010) en el libro que coordina: *Epistemología de las identidades. Reflexiones en torno a la pluralidad*. En él el autor desarrolla un análisis holístico para la comprensión integral de los aspectos y factores que involucran las acciones, sentimientos e imaginarios de pertenencia a los grupos humanos. Al estudiar epistemológicamente la noción de identidad, es decir, al reconstituirla, al comprender cómo se constituye, nos proporciona un conocimiento sobre las sociedades en cuestión, pero más aún, el fin de la epistemología de las identidades es generar una herramienta de comprensión de la interrelación humana en la diversidad, que sea maleable y utilizable en cada circunstancia dada. La heurística, como instrumento concreto para comprender la actividad ordinaria y compleja de los seres humanos en constante interacción, en los modos de identificación, de adhesión y constitución de sentimientos de pertenencia, como un proceso que conlleva

dinámicas individuales y colectivas, locales y globales, desde lo interiorizado y exteriorizado, nos permite situar a la identidad como la “articulación entre una historia personal y una tradición social y cultural, es decir, que el estudio del individuo moderno está situado entre el espacio de las dimensiones sociales –con connotación funcional (los roles)- y las dimensiones más personales –una connotación más íntima (la subjetividad)” (cfr. Martuccelli, 2010: 62).

Si bien el psicoanálisis y la psicología han contribuido al proceso de construcción del *yo* y de la persona, el reto es aun más amplio y multidimensional. El estudio de las identidades –en plural- no se limita al plano individual ni al de las múltiples identidades contenidas en la persona, sino contempla necesariamente las identidades colectivas como atributos de diferenciación de unos grupos con respecto a otros, es decir, ya no es el *yo* y el *otro*, sino el *nosotros* y los *otros*.

Desde la perspectiva tsotsil el *nosotros* puede entenderse como *jo'tik* (incluyente) o *jo'xuk* (excluyente), éste último es literalmente “ustedes”, pero no designa a los *otros*, sino al *nosotros*, es decir, son los *otros* del mismo grupo étnico, por ejemplo, los tsotsiles de Los Altos son los *otros* o *jo'xuk* para los tsotsiles de la Selva porque son diferentes, a la vez iguales. En cambio, los *otros* puede interpretarse como *yantik stalel xkuxlejajalik vinik-antsetik*<sup>32</sup>, y significa “los otros hombres y mujeres con un modo de vida diferente”.

Aquí la alteridad cobra sentido, según el autor, hablar del *otro*, de la *alteridad*, es dar cuenta por tanto de la concientización de la existencia de formas diferenciadas de adscripción y la dificultad de organizarla en una forma política y cultural. También significa *re-conocer* la necesidad de intercambio en la diversidad como forma de enriquecimiento societal (Cfr. Gutiérrez, 2010: 12): no es cómo veo al otro para estar con el otro, sino cómo me veo a partir del otro, como mi marco de referencia y de interpretación, es decir, la identidad “es a la vez el resultado de una capacidad de establecer la diferencia, de transgredir los límites y de verse constreñida por éstos” (Martuccelli, 2010: 63).

Una manera de ejemplificar este proceso de construcción identitaria puede ser tomado del contexto de estudio que orienta esta investigación: Nuevo San Juan Chamula. En esta comunidad ha existido cierto rechazo entre los grupos étnicos tsotsil y Q'anjob'al, y pese a estas diferencias mantienen algún intercambio, por lo tanto, el rechazo no significa ausencia de intercambio, sino es sólo la resignificación del proceso de intercambio. Las identidades no

---

<sup>32</sup> *Yantik* significa otros, *stalel skuxlejajalik* designa el modo de vida y *vinik-antsetik* se refiere a los hombres y mujeres.

sólo enuncian lo que un individuo o la colectividad le representan, sino reflejan igualmente elementos dinámicos de la acción, es decir, las identidades unen y separan a la vez.

Para Daniel Gutiérrez (2010), la *epistemología de la diversidad* es el reto actual para las ciencias sociales y se refiere al reconocimiento de la existencia de la pluralidad de las formas de identificación que conviven constantemente y la necesidad de llevar a cabo una serie de políticas de reconocimiento de esta pluralidad en el seno de los estados-nación, hasta donde éstos se mantengan como legitimidades identitarias válidas (*cfr.* Gutiérrez, 2010: 38): no interesa sólo A o B, sino A y B juntos, pero no como causa y efecto, ni de forma jerárquica donde hay dominantes y dominados, sino de modo holístico, por lo tanto, la epistemología de la diversidad es también análisis y gestión del intercambio.

Esta búsqueda de validez y legitimidad identitaria en el plano epistemológico es un elemento central para las ciencias sociales y también como elemento discursivo de las políticas de reconocimiento de los actuales Estados modernos, por eso el autor ve la noción de identidades como unidad analítica y heurística que estimula la comprensión dinámica de lo social, como instrumentos de reflexión, como descriptor de la acción y de los modos en que esta opera en los procesos relacionales, además que sirve para entender los diversos cambios de mentalidades y maneras de captar lo social que se han dado en el tiempo, es decir, dar cuenta de los diferentes espíritus del tiempo que se han ido conformando en el mundo de las interrelaciones y revalorar la existencia de una pluralidad de adhesiones y sentimientos de pertenencia que se intercambian en espacios determinados, convertidos en instrumentos concretos para comprender la actividad ordinaria y compleja de los seres humanos en constante interacción.

Desde esta dimensión heurística, en consecuencia, aclara que no hay definición única de identidad tangible o explícita establecida en común consenso, sino “se habla más de las significaciones implícitas que yacen en las conceptualizaciones del término, que de una real definición” (2010: 13); significaciones atribuidas por los propios actores con diferenciaciones legítimas de acuerdo al contexto de que se trate. En este sentido, por ejemplo, en los contextos que han orientado este estudio no hay una identidad tsotsil (menos *una* identidad maya), sino identidades tsotsiles configuradas de acuerdo a múltiples factores (ambientales, de infraestructura, de medios y vías de comunicación, aspectos educativos, religiosos, etc.) que hacen la diferenciación e identificación de sus miembros.

Desde esta perspectiva, la identidad puede ser usada como metáfora de lo social:

[...] las identidades como metáfora de lo social, y no sólo como noción conceptual, contienen una tonalidad particular que permite la apertura de formas alternativas de comprender el mundo que vivimos, sentimos, experimentamos y compartimos; rescatando la potencialidad del intercambio en la diversidad presente en todos los tiempos y espacios: objeto político, hoy por hoy, priorizado en las diferentes tecnologías de gobierno proliferantes en el mundo contemporáneo (Gutiérrez, 2010: 15).

Tales atribuciones de la identidad como metáfora de lo social es lo que cristaliza el sentido de la acción con el *otro*, por lo tanto, “la identidad es siempre una transacción entre sí mismo y los otros” (Martuccelli, 2010: 65). Como un proceso inter-relacional participamos de acuerdo a nuestros marcos de referencia construidos a partir de la alteridad, por lo tanto, la etnicidad es la cristalización de las identidades (Gutiérrez, 2010) o la identidad en acción (Bartolomé, 2006) porque el individuo es producto de una historia en la que busca convertirse en sujeto. Si bien la pluriculturalidad ha existido desde el México prehispánico y ha sido considerada legalmente desde 1992, en este caso, el sentido de la acción puede generar el sentido de pertenencia, por ejemplo, podemos considerar que la comunicación interétnica en Nuevo San Juan Chamula entre tsotsiles y Q’anjob’ales genera sentido de pertenencia tanto en lo político, religioso y cultural, por lo tanto, hay intercambio. Sin el sentido de la acción no hay identidades y sin identidades no hay seres humanos.

El autor Gutiérrez Martínez (2010: 18) enmarca a las identidades en un espíritu del tiempo, entendido como “aquellas atmósferas [como el de la modernidad], *modus vivendi*, y cosmovisiones específicas que permean cada época y que se van *concatenando e interconectando con otras atmósferas circundantes*, sean estas reconocidas o no” [cursivas mías]. Desde el contexto de la globalización imperante, la *concatenación e interconexión*, vistas desde la antropología posmoderna, constituyen el núcleo desde donde se construyen las identidades múltiples con el fin último de adaptarse a las diferentes circunstancias y potencializar la convivencia con *otras atmósferas circundantes* de nuestra “aldea global”. Al final, afirma Wieviorka (2010:193), “las identidades culturales [...] son siempre susceptibles de cruzarse, de agregarse, de mezclarse”.

Un hecho ineludible es que la identidad se actualiza constantemente, reflejando su movilidad a lo largo de las épocas, de los pensamientos y de las acciones, construyendo identificaciones de sus miembros, pero “las identificaciones existen sólo en oposición. Una

identidad se opone o perece” (Martuccelli, 2010: 75). Nunca fija, sino maleable, moldeable, versátil, permitiendo el advenimiento de un proceso de constitución permanente del *yo* y de un *nosotros* en continua interacción, acción y retroacción, lo que posibilita el diálogo entre las diferentes disciplinas y corrientes que abordan la manera en la que las identidades se conforman y desenvuelven en la interacción social (*cf.* Gutiérrez, 2010: 32-33). Esta interacción posibilita el intercambio, sin intercambio no hay diversidad y sin diversidad no puede entenderse la existencia de la sociedad; diversidad e intercambio son los fundamentos de la dinámica sociocultural.

### **1.3. Enfoques de estudio de la diversidad cultural**

La diversidad cultural y lingüística es el elemento transversal en todo enfoque de estudio de la identidad étnica y aparece como el núcleo central de las sociedades multiculturales. Hacer una aproximación social y semiótica al problema de la identidad sin el lenguaje humano quedaría incompleto ya que el humano no sólo habla *con* la lengua, sino *en* la lengua porque en ésta habita el mundo. La diversidad lingüística es la diversidad de los mundos existentes y está en juego en cada expresión individual y “sólo puede existir bajo el mando de la evanescencia: arriesgándose, poniendo en crisis los actos del habla” (Echeverría: 1997: 60).

En el presente apartado analizaré los diferentes enfoques de estudio de la diversidad cultural y lingüística así como la importancia del lenguaje para comprender la diversidad, ya que éste contribuye al desarrollo del pensamiento desde temprana edad a través de las acciones sociales en los diferentes espacios públicos como la familia, la comunidad y la escuela. Esto lo realizaré basándome en investigaciones antropológicas realizada con niños indígenas tsotsiles para dar constancia de su importancia y, a su vez, analizar las implicaciones educativas y escolares de la lengua materna.

#### **1.3.1. El esencialismo y las concepciones sobre la *inmovilidad* de la identidad**

El enfoque esencialista entiende a los grupos étnicos como entidades aisladas, objetivamente constituidas y definibles según un conjunto de rasgos y características culturales (Zúñiga, 2000); junto a esta conceptualización se “absolutiza el encuadre territorial de las etnias y naciones, afirmando rasgos originarios” (Sierra, 1997: 131) inmóviles en el tiempo-espacio;

considera a la *identidad* como un “conjunto de propiedades y atributos específicos y estables, constitutivos de entidades que se mantienen constantes y sin mayores variaciones a través del tiempo (Giménez, 2002: 37), a su vez, considera a la *identidad étnica* como:

[...] un ente monolítico y cosificado de rituales, prácticas y creencias a las que se les ve como supervivencias de un pasado originario, incluso mítico, que justifican la delimitación de un nosotros. Esto lleva un riesgo de absolutizar la identidad y entenderla como sustancia y no como expresión de relaciones sociales históricamente construidas y negociadas (Sierra, 1997: 132).

Zúñiga (2000) y Bartolomé (2004) llaman *primordialistas* a los *esencialistas* porque afirman que la existencia de rasgos culturales discretos (comunidad, lengua, religión, o simplemente la cultura tradicional) son los que definen y garantizan la existencia de dichos grupos como entidades sociales con independencia de sus efectos en la organización de las interacciones sociales.

Bartolomé alude que Geertz es uno de los promotores del esencialismo porque destaca que la identidad de los pueblos indígenas está íntimamente ligada a la sangre, a la raza, a la lengua, a la religión o a la tradición y lo que hacen es glorificar al pasado,<sup>33</sup> recuperan los elementos culturales perdidos durante el colonialismo.

Hace ya algunos años Julio de la Fuente (1990) aseguraba que los elementos culturales más usados para definir a un indio eran: idioma, indumentaria, ocupación, tener dos nombres o un apellido indígena, haber nacido en un pueblo indio, ser descendiente de otros indios, poseer un número de costumbres y modos de vida como andar descalzo, vivir en jacales, ser pobres: un largo listado de rasgos visibles utilizados para diferenciar a lo indio de lo no indio.

Uno de los elementos esenciales de la indianidad en la actualidad es la lengua y desde este enfoque es definida como un elemento invariable y un mecanismo para proteger la cultura y la identidad de los grupos originarios y de sus integrantes. Algunos habitantes de los pueblos originarios consideran que si dejan de hablar la lengua materna pierden una parte de su ser como indígenas porque se elimina un código lingüístico esencial ya que el lenguaje no es sólo un conjunto de signos, sino son significados y significantes.

---

<sup>33</sup> Esta vuelta al pasado no debe sorprendernos ya que constituye un proceso frecuente en todos los pueblos, cuyo desarrollo histórico fue bloqueado por el colonialismo. Bartolomé argumenta que “recuperar el pasado es un dato fundamental para la construcción o reconstrucción de un sujeto colectivo deshistorizado por la imposición política y cultural de un grupo alterno” (2004: 92-93).

Lenkersdorf afirma que “La lengua no está apartada de la manera en que vemos el mundo, sino que manifiesta nuestra cosmovisión” (2008: 29), porque nombrar el mundo con las palabras depende del modo de ver el mundo y de la cultura, por ejemplo, desde la concepción indígena la Tierra es Nuestra Sagrada Madre, es *jch’ul me’tik Banamil*, por eso es tratado con respeto porque tiene alma o *ch’ulel*, por eso no puede ser comprado ni vendido por ser sagrado.

El ejemplo anterior demuestra que la función de nombrar está inserta en la cultura a la cual se pertenece porque la lengua manifiesta la cosmovisión de cada pueblo: “Según percibimos las cosas las nombramos; según las nombramos, hablamos; y así también estructuramos nuestro idioma” (Lenkersdorf, 2008: 54), es decir, hablar es pensar en nuestra cultura ya que implica comprender los significados ligados con sus portadores materiales y esenciales que le dan sentido al lenguaje dado; ya decía Bonfil Batalla (2008: 36-37): “los mexicanos que no dominamos ninguna lengua indígena hemos perdido la posibilidad de entender mucho el sentido de nuestro paisaje [porque] nombrar es conocer, es crear. Lo que tiene nombre tiene significado”.

En este sentido, lenguaje es un “conjunto único de signos y significados, que de hecho entra en funciones en el acto del habla humana y que no es un sistema de sonidos, sino un sistema de símbolos en sí” (Schaff, 1967: 210), que si bien es producto del pensamiento humano, este no puede comprenderse sin la mediación cultural; de lo contrario, “un ser que no comprende ciertos vocablos como portadores de un significado determinado, no utiliza ningún lenguaje y, en este sentido, no habla” (Schaff, 1967: 142). Un alumno que no comprende el español en la escuela no utiliza el lenguaje porque los significados le son ajenos a su cultura: ¿qué es *Tierra* para un *bats’i vinik* y qué es *tierra* para un *jkaxlan*?

El enfoque *esencialista* si bien se empeña en revivir el pasado desconociendo las dinámicas sociales contemporáneas que construyen a los sujetos, ha sido útil para algunos procesos reivindicatorios, es decir, se ha utilizado como una estrategia y bandera de lucha para acceder a algunos derechos étnicos. Hernández Castillo analiza que en Latinoamérica la lucha política por el reconocimiento de los derechos indígenas ha influido para que muchos antropólogos y líderes indígenas se apoyen en un *esencialismo estratégico* para reivindicar el derecho a la diferencia cultural, por lo tanto, indica la autora, “no es posible descalificar los esencialismos estratégicos sin conocer los contextos históricos y políticos en los que estos surgen y el racismo velado o abierto al que responden” (2012: 32).

Los ejemplos anteriores obedecen a un esencialismo estratégico y no por ello dejan de ser legítimos para los “legítimos hombres”, constituye un proceso de reapropiación de los conocimientos ancestrales. Sin embargo, ¿cómo entender de modo esencial a los indígenas contemporáneos insertos en la lógica global? Por eso, el esencialismo en sí predominó hasta la década de 1960 y principios de 1970, una *decadencia necesaria* para poder comprender las resignificaciones identitarias de los pueblos contemporáneos.

### **1.3.2. La visión culturalista: invocando continuidades inamovibles**

La naturaleza del hombre consiste en ser un “animal cultural”, como algo consustancial al hombre (Blat y Marín, 1998) que le ofrece un elemento de identificación para diferenciarse de los demás, por lo tanto, analizar la identidad individual o colectiva no puede hacerse al margen de su contexto social y cultural que la define.

La cultura antropológica emerge en el ámbito educativo en Estados Unidos y llegó a un desarrollo espectacular debido a los culturalistas motivados por el estudio de los inmigrantes provenientes de diferentes culturas. Los antropólogos apostaban la inevitable fusión de estas comunidades extranjeras en una sola cultura nacional; sin embargo, hubo resistencia de estas comunidades porque habían adquirido gran fuerza política, y aunado esto a la referencia psicoanalítica sobre la importancia de las experiencias familiares e infantiles, se contribuyó a la reacción antirracista a causa del nazismo, tomó conciencia de que la fusión no era la solución pues “las culturas son complejas, dinámicas y no se mezclan como los metales” (Camilleri, 1985: 16).

Una obra que revolucionó antropológicamente y que superó la visión dicotómica de lo objetivo-subjetivo es: *Los grupos étnicos y sus fronteras*, de Fredrik Barth (1976), quien identifica los rasgos o elementos que definen a los grupos étnicos, a saber: se perpetúan en términos biológicos, comparten valores culturales y un campo de comunicación e interacción, y existe identificación entre los miembros del grupo, así como frente a los que no pertenecen a él (1976: 11).

Aunque esto es criticable desde posturas constructivistas por presentar argumentos fenotípicos y culturalistas, debemos reconocer que una de las mayores aportaciones de Barth fue superar la visión esencialista de la identidad al concebir que los límites étnicos y las características culturales y organizacionales grupales pueden cambiar y transformarse, por eso,



los rasgos que marcan los límites entre dos grupos no son la suma de las diferencias objetivas ni subjetivas inalteradas en el tiempo y en el espacio, sino construcciones subjetivas y de relaciones intersubjetivas en constante cambio.

Este dinamismo que caracteriza a los grupos étnicos contemporáneos se manifiesta en las resignificaciones identitarias que son acordes a las transformaciones sociales y a las dinámicas globales. Los referentes empíricos muestran que no puede concebirse a los indígenas contemporáneos aislados de su cultura, sino es la propia categoría cultural un elemento que otorga identidad a las sociedades (León Portilla, 1976: 13), cuyos rasgos fundamentales, son:

[...] todo cuanto ha creado el hombre viviendo en sociedad, modificando con distintos propósitos y formas el medio en que vive, discurriendo, forjando instituciones, símbolos y valores, dando lugar a comportamientos y a estructuras dotadas de funcionalidad, cuyos procesos culturales se caracterizan por su transmisibilidad,<sup>34</sup> dinamicidad<sup>35</sup> y variabilidad, de ahí la importancia de la conciencia histórica del legado cultural como núcleo de la identidad cultural, ya que condiciona en diversos modos y grados la futura orientación del grupo o sociedad dueña de la cultura en cuestión (León Portilla, 1976: 13).

Considero que en esta definición subyace una visión culturalista por que relaciona los elementos base de la identidad cultural (como el idioma, los conjuntos de tradiciones, creencias, símbolos y significaciones, los sistemas de valores, la posesión de un determinado territorio ancestral, la visión del mundo) y lo que se ha descrito como *ethos* o significado y orientación moral de una cultura (León Portilla, 1976), la cual construye sus propias instituciones para transmitir los conocimientos, valores, símbolos, etcétera.

Dicha visión cultural tiene un impacto sobre el concepto de hombre, es decir, la cultura suministra el vínculo entre lo que los hombres son intrínsecamente capaces de llegar a ser y lo que realmente llegan a ser uno por uno (Geertz, 2005: 57): sólo se llega a ser un individuo guiado por los esquemas culturales y los sistemas de significación históricamente constituidos que ordenan la vida propia.

---

<sup>34</sup> El legado cultural se comunica a los nuevos miembros, quienes pueden a su vez mantenerlo, enriquecerlo o modificarlo.

<sup>35</sup> Está determinada por el intercambio material y simbólico del grupo con la naturaleza (en el sentido de la *écosis*), pero además por la serie de cambios o transformaciones estructurales e institucionales internas que aquel intercambio produce en el grupo. De ahí que, junto a la transmisión del legado cultural, sean los procesos de *écosis* factores fundamentales de la identidad cultural de una comunidad humana (Vieyra, 2007:217).

Esta postura es criticada por Oliveira (2007) quien define a la etnicidad en la permanencia y el cambio pero en relación con la estructura social que la configura, por lo tanto, lo “estable” debe entenderse sólo en un momento histórico porque las relaciones interétnicas son procesos dinámicos. Olivé (2004) construye una definición antropológica de cultura<sup>36</sup> y alude a:

[...] una comunidad que tiene una tradición cultivada a lo largo de varias generaciones y que comparte *una* lengua, *una* historia, valores, creencias, instituciones y prácticas (educativas, religiosas, tecnológicas, etc.): mantiene *expectativas comunes* y se propone desarrollar *un proyecto común* [cursivas mías] (1999: 42).

Para el autor, este es el concepto que ha permitido una gran cantidad de trabajos antropológicos de las culturas nahua, maya, tsotsil, huichola o tojolab'al, sin embargo, al construirlo desde la *unicidad y común-idad*, encierra a las culturas desde sus particularidades, desconociendo las relaciones dinámicas entre las culturas. Es decir, si bien hay una tradición cultivada históricamente que nutre el pensamiento de las nuevas generaciones, también hay relaciones dinámicas con otras culturas que tienden a resignificar las identidades colectivas.

En el contexto chiapaneco Ruz afirma que la escuela culturalista -sobre todo estadounidense, que hizo furor a mediados del siglo XX y vigente en muchos estudios contemporáneos-, “busca elementos comparativos para invocar continuidades inamovibles entre los pueblos indios chiapanecos, a los cuales se emplea como meros referentes para explicar los ‘enigmas’ de la gloriosa civilización maya prehispánica” (1995: 13). A razón de esto, el autor confirma su posicionamiento:

No consideramos a tales pueblos como entidades petrificadas en la historia, pasmadas en un profundo sueño hibernaral tras el brutal agujonazo que significó la conquista española (como si se tratase de una versión local del cuento de la bella

---

<sup>36</sup> Olivé también analiza la definición de cultura adoptada por la UNESCO en una reunión sobre política cultural en 1981 al considerar la cultura como el conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social, englobando, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias, destacando los productos materiales (externos) como los edificios, utensilios, vestido, obras de arte, conjunto de signos, etc., y los internos como los sistemas de relación y comunicación observables a través de casos concretos en las cuales se realizan o a los que se aplican, entrarían a esta categoría las relaciones sociales, los lenguajes de distintos tipos, los comportamientos sometidos a reglas (costumbres, ritos, juegos, etcétera) (Olivé, 1999: 41-42).

durmiente); intentamos proporcionar elementos que expliciten su peculiar dinámica de transformación y sus deseos de permanencia, balance gracias al cual han logrado trascender casi cinco siglos de dominio (Ruz 1995: 13).

El culturalismo es una de las aportaciones antropológicas vigentes en torno a la cual se han diseñado políticas<sup>37</sup> para los grupos étnicos así como también ha promovido la diversificación de trabajos analíticos respecto a la identidad étnica y nacional. Por ejemplo, la visión culturalista que orientó a la Educación Bilingüe y Bicultural, incluso vigente hasta nuestros días en la Educación Intercultural Bilingüe, no consideró las nuevas dinámicas sociales y culturales contemporáneas, contribuyendo con esto al surgimiento de nuevas demandas sociales porque se omiten elementos identitarios de las actuales generaciones. Cabe recordar que los Estados modernos desde la década de los setenta se circunscriben dentro de las lógicas más globales y junto a ellas está el surgimiento de los enfoques multiculturalistas e interculturalistas.

Para concluir, el enfoque culturalista considera que el indígena piensa en su propia lengua y lo hace a través de las categorías culturales y reglas gramaticales de su propia lengua, por eso, el niño indígena se desenvuelve mejor en sus propios códigos lingüísticos y no en los ajenos que a veces se les impone, considera su realidad de modo tal que integra una serie de detalles concretos que generalmente faltan en la visión mestiza, no sólo habla de distinto modo, sino que también percibe y piensa de otra forma y justamente porque “el lenguaje se ha formado [cultural y] socialmente sobre la base de determinada *praxis* social; es el reflejo de una situación fáctica determinada y la respuesta a las necesidades prácticas relacionadas con ella” (Schaff, 1967: 252).

### **1.3.3. El enfoque multicultural y el reconocimiento de la diferencia**

En principio conviene aclarar el sentido del concepto aquí aludido. Carlos Giménez (citado por Vargas, Schmelkes y Méndez, 2011) distingue un plano fáctico o de hechos y un plano normativo en los sufijos *idades* e *ismos*, por ejemplo, la multicultural-*idad* e intercultural-*idad* se

---

<sup>37</sup> En el caso de México, es a partir de la reforma legislativa de 1992 al definir al país en el Artículo 2º constitucional como “nación pluricultural” y, en el caso de educación destinada para la población indígena, en 1996 pasó de Educación Bilingüe Bicultural (surgida en 1979) a Educación Intercultural Bilingüe; en el 2002 se crea la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (DGEIB). Aunque existe un respaldo constitucional de respeto a la preservación de una identidad étnica de los grupos indígenas en México, en la práctica ciertas políticas y programas exaltan al indígena del pasado y desconocen al del presente.

refieren al plano de los hechos, mientras que multicultural-*ismo* e intercultural-*ismo* se ubican en el terreno normativo.

El multiculturalismo, por origen, está relacionado con los movimientos sociales de los años setentas y posteriormente es institucionalizado, academizado y domesticado discursivamente (Dietz, 2012) como lo conocemos en la actualidad. En dicha década un potencial reivindicatorio de la multiculturalidad son los movimientos sociales los cuales son definidos como todo aquel actor colectivo que despliega una capacidad de movilización que se basa en la elaboración de una identidad propia y en formas de organizaciones muy flexibles y escasamente especializadas, con el objetivo de impactar en el desarrollo de la sociedad contemporánea y de sus instituciones (Dietz, 2012). Esto despertó una mayor sensibilidad cultural y étnica entre los pueblos indígenas, potencializando y diversificando más los Nuevos<sup>38</sup> Movimientos Sociales (NMS): “heterogéneo conjunto de movimientos, asociaciones, comunidades y –posteriormente- instituciones que confluyen en la reivindicación del valor de la “diferencia” étnica y/o cultural así como en la lucha por la pluralización de la sociedades que acogen a dichas comunidades y movimientos” (Dietz, 2001: 1), cuyos miembros han dejado de ser sujetos sociales pasivos y se han convertido en actores sociales capaces de construir su propia historia.

Desde la perspectiva antropológica los *movimientos* no construyen nuevas identidades sino “nuevas representaciones colectivas de la identidad”, dinamizadas por el incremento de la confrontación interétnica (Bartolomé, 2004), que comienzan a articular los intereses específicos de las minorías subalternas de las sociedades contemporáneas y pronto adquieren un matiz eminentemente cultural (Dietz, 2001) bajo una visión pluralista de sociedad. Pronto, tanto en Estados Unidos como en Europa, llegó al ámbito educativo con el nombre de *educación multicultural*,<sup>39</sup> cuyo objetivo fue atender -en términos educativos, laborales y socioculturales- a los migrantes con la idea de prepararlos para un posible retorno a sus países de origen; así nace el paradigma pedagógico multicultural.

En la misma década surge en Latinoamérica un movimiento intercultural como reacción de los movimientos indígenas que exigieron a los gobiernos nacionales atención a sus demandas de reivindicación política, económica, social, étnica, lingüística y educativa. En

---

<sup>38</sup> *Nuevos* para diferenciarlo de los movimientos clásicos como los movimientos burgueses, obreros y campesinos.

<sup>39</sup> Jack Forbes puede ser considerado como uno de los pioneros en el uso de la educación multicultural por su artículo: *The education of the culturally diferente: a multicultural approach*, publicado en 1969 (Camilleri, 1985:16).

México, 1975, en la Carta de Pátzcuaro emanada del Primer Congreso Nacional de los Pueblos Indios, los representantes de las comunidades establecieron un reclamo de reivindicación en todos los programas de desarrollo nacional que les permitiera salir de la explotación, el hambre y la miseria (Bastiani, 2006).

En el plano conceptual, la multicultural-*idad* se refiere a la existencia de una diversidad cultural, religiosa, lingüística y étnica dentro de un espacio común, es un concepto descriptivo, no atañe a las relaciones entre las culturas, por lo tanto admite las relaciones de explotación, discriminación y racismo (se puede ser multicultural y racista); mientras que multicultural-*ismo* remite a criterios para reconocer las diferencias pero es portadora de una ideología neoliberal bajo el nombre de “tolerancia” y “respeto”, y se traduce en la aceptación pasiva de la coexistencia de grupos diversos al hegemónico en un mismo territorio (Vargas, Schmelkes y Méndez, 2011), por lo tanto puede ser definido como “un proyecto político, y como tal, abarca estrategias, instituciones, discursos y prácticas encaminadas a hacer frente a una realidad multicultural” (Grillo, 2007, en Dietz, 2012: 23), en este sentido:

forma parte de un proceso más amplio y profundo de re-definición y re-imaginación del Estado-nación de cuño europeo así como de las relaciones articuladas entre el Estado y la sociedad contemporánea [y] se ha convertido en la principal base ideológica de la educación intercultural, entendida ésta como una aproximación diferencial a la educación de minorías alóctonas,<sup>40</sup> inmigradas (Dietz, 2012: 24).

Desde esta perspectiva, el multiculturalismo, normativamente se anunciaba como la solución a los problemas socioculturales derivados de la diversidad cultural y lingüística, sin embargo, ha sido ampliamente cuestionado, primero por su enfoque *teórico-político*, segundo por su incidencia en las *políticas públicas*, en especial en el campo educativo, y tercero porque constituye la *condición multicultural* existente.

Primer cuestionamiento: por su enfoque teórico-político. Charles Taylor (1993), teórico liberal del multiculturalismo, visualiza las relaciones entre las culturas como prácticas de tolerancia y respeto, que parece una fórmula perfecta anunciada como la solución de los problemas entre las culturas del mundo contemporáneo. En esta misma tendencia se ubica Kimlicka (1996), también defensor liberal del reconocimiento de las diferencias, quien

---

<sup>40</sup> Que tiene su origen en un lugar diferente a aquél en el que vive o se encuentra.

considera al multiculturalismo como un liberalismo abierto a la pluralidad y al reconocimiento de la diversidad cultural, concebido como producto de la presencia de minorías étnicas y/o culturales así como por el establecimiento de nuevas comunidades de migrantes en el seno de las sociedades contemporáneas.

Uno de los grandes vacíos de ambos autores es que desconocen las relaciones de dominación y desigualdad que subyacen entre las culturas, por lo tanto, legitiman la superioridad civilizatoria de la sociedad occidental en detrimento de la diversidad cultural y lingüística: el multiculturalismo etnocéntrico.

Díaz-Polanco critica al multiculturalismo y enfatiza que el único existente actualmente constituye nada más un enfoque *teórico-político* y sus prácticas conexas, cuyo designio es “manejar la diversidad en las sociedades liberales acorde con las nuevas necesidades del capital global (Díaz-Polanco, 2010: 176). Utiliza el concepto multicultural para camuflar las diferencias económicas y sociopolíticas al hablar de las diferencias culturales, por lo tanto, el multiculturalismo:

es un producto netamente *liberal*, originalmente elaborado [...] en los centros de pensamiento anglosajones [...] Para los grupos identitarios [...] es una mala mercancía [ porque] despolitiza la economía (con lo que se desvanecen la explotación y todos los efectos a ella asociados) y, en cambio, se politiza la cultura (convirtiendo la diferencia en la causa de todos los agravios y levantando el reconocimiento como la única clave de su superación) (Díaz-Polanco, 2010: 173 y 175).

Esta visión pretende construir una sociedad sin la historia de dominación y sin los sujetos. Esta condición es su punto crítico porque detrás se esconde un nuevo racismo, el racismo sin razas lo cual posibilita una retórica de la exclusión basada en la diferenciación por la raza (categoría cuestionable actualmente): una especie de racismo legítimo. El multiculturalismo es “el enfoque y la ‘política de identidad’ del neoliberalismo globalizador [utilizando] la diversidad no para promover la igualdad sociocultural, sino para embozar y apuntalar la inequidad” (Díaz-Polanco, 2010: 174) porque perpetúa el *statu quo* dominante y las relaciones asimétricas entre las culturas al permitir a la sociedad dominante construirse como universal y “científicamente” válida en su superioridad; mientras que las *otras* culturas originarias son concebidas como carentes de bases científicas, “bárbaras” y causantes del atraso en que se encuentran. En otras palabras:

el multiculturalismo se ocupa de la diversidad en tanto diferencia ‘*cultural*’, mientras repudia o deja de lado las diferencias *económicas y sociopolíticas* que, de aparecer, tendrían como efecto marcar la disparidad respecto del liberalismo que está en su base. Pues [...] quería ser una propuesta de validez universal, le espanta que su sentido liberal se ponga de manifiesto como una solución *particular* (Díaz-Polanco, 2010: 173).

Tiene un contenido eurocéntrico o de alguna otra matriz cultural cuya particularidad de su universalización es la globalización del capital.

Segundo cuestionamiento: el multiculturalismo desde el enfoque de las *políticas públicas* tiene incidencia en el campo educativo. Los primeros pasos destinados a multiculturalizar a las sociedades contemporáneas se centran en la escuela pública y en la universidad (Banks, 1986a, en Dietz 2001). De hecho, los países más desarrollados con gran confluencia de migrantes, como Estados Unidos y Gran Bretaña, son espacios donde se dan las primeras discusiones sobre la composición multicultural de las sociedades.

Estados Unidos academiza la discusión del multiculturalismo como consecuencia de sus experiencias en la aplicación del programa multicultural en el sistema educativo. En Reino Unido la interrelación universitaria con el conjunto de la sociedad y los movimientos sociales, sindicales y políticos, les permitió iniciar proyectos educativos no centrados en la universidad, sino en las instituciones escolares, esto para ampliar su influencia y asegurar su sobrevivencia-permanencia como movimientos disidentes, buscando con esto trascender la rígida estructura disciplinaria y el progreso de los movimientos feministas en las ciencias sociales y humanísticas, todo esto ha facilitado la institucionalización del primer multiculturalismo bajo la denominación de “estudios étnicos”, previa presión académica, “desde la calle”, por la reivindicación de movimientos afroamericanos, chicanos, indígenas, y junto a ellos, la diversificación y “multiculturalización” del *currículum* de varias ciencias sociales y humanidades (*cf.* Dietz, 2001: 28).

Esta institucionalización y academización discursiva del multiculturalismo monopolizada por Estados Unidos y Gran Bretaña, explica a la vez su fracaso, porque:

En vez de lograr una multiculturalización “transversal” de las disciplinas académicas, se obtiene un “nicho” propio desde el cual teorizar acerca de las políticas de identidad y diferencia [...] que acaba imponiendo identidades cada vez más compartamentalizadas y esencializadas a los solicitantes de puestos en cuestión (Dietz, 2001: 30).

Desde la lógica de su gestación es un nicho de políticas culturales con las cuales se impone una identidad común. Bajo esta condición no impactó de manera generalizada en la sociedad contemporánea porque sólo creó centros de poder con capacidad para determinar qué identidades son factibles en un mundo desarrollado: las políticas de identificación. Reprodujo las mismas debilidades de las que ya poseía la pedagogía generalista en el siglo XIX: “un acusado ‘didactismo’ combinado con una predilección por la ‘ingeniería social’ de tipo positivista” (Juliano 1993: 16).

Sin embargo hay que reconocer que el multiculturalismo y la educación multicultural no sólo reconocen la diversidad cultural, también la integran en los espacios áulicos, por eso Stavenhagen reconoce que el multiculturalismo y la pluriétnicidad son los verdaderos pilares de una integración social democrática que deberá ser abordada por la educación del siglo XXI para responder a los imperativos de la integración planetaria y nacional de las necesidades específicas de comunidades concretas, rurales o urbanas, que tienen una cultura propia ya que “una educación realmente pluralista se basa en una filosofía humanista” (1996: 274).

Los planteamientos teóricos del multiculturalismo se ponen en tensión en situaciones concretas, por ejemplo, en los espacios escolares analizados en esta investigación los maestros elogian la diversidad cultural y lingüística pero pedagógicamente las niegan pues al preguntarles cuáles son sus principales problemáticas mencionan: “la dificultad es cuando nos topamos con niños tsotsiles y Q’anjob’ales, es lo desfavorable, por ser hablantes de lengua indígena, no le hayamos una solución correcta, ahí vamos al tanteo” (Profesor de Educación Primaria, octubre del 2011). La multiculturalidad existente en las escuelas se vive como problema y pone en entredicho la pertinencia de una educación multicultural, entendida ésta como el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística en los espacios áulicos, por eso afirmo que un contexto escolar multicultural no genera siempre condiciones para el desarrollo de una educación multicultural.

La pedagogía intercultural como subdisciplina de las ciencias de la educación, definida provisionalmente como el estudio científico de la educación, es condicionada por los factores dinámicos de la identidad y de la diversidad, que comprenden y explican la mutua relación entre culturas diferentes que coexisten simultáneamente en el mismo espacio, como lógica consecuencia de sus distinciones (Dietz, 2001). Con este trasfondo, la pedagogía se encuentra



con la antropología, aunque la antropología de la educación ya integraba la investigación etnográfica acerca de la adquisición intergeneracional de los mecanismos culturales de interacción (mediante la socialización) y cognición (mediante la enculturación) con la teorización general de cultura e identidad (antropología de la educación). Esta subdisciplina contrasta y se separa de la antropología pedagógica.

Dietz (2001: 38-39) afirma que no hay definición común de educación multicultural e intercultural. Los principios de la educación multiétnica, incluso de la educación intercultural, son asimilacionistas ya que están restringidos a los aspectos didácticos y escolares, postulando que para multiculturalizar a la educación sólo hace falta formar o perfeccionar al magisterio con determinadas “herramientas interculturales” y promover la “buena voluntad” de todos mediante la incidencia pedagógica en los *núcleos actitudinales* del alumnado”.

Tercer cuestionamiento: la multiculturalidad es la condición existencial de las sociedades contemporáneas a través de los Nuevos Movimientos Sociales (NMS). El planeta se configura con seis mil millones de habitantes, quienes pertenecen a más de cinco mil culturas y lenguas distintas. Sólo en México se identifican 90 lenguas y 62 grupos étnicos y pueblos indios (Valenzuela Arce, 2003: 9).

En síntesis, la multiculturalidad como situación, ha estado en tensión con el multiculturalismo propuesto desde el Estado, ya que desde el plano normativo es una faceta neoliberal que esconde las asimetrías entre las culturas y que reconoce la coexistencia de la diversidad cultural, incluso potencializa su interrelación como en el caso de Canadá (Gutiérrez Martínez, 2010). Sin embargo, una crítica insoslayable, es que ha servido para los fines del neoliberalismo, desconociendo las desigualdades económicas y sociales entre las culturas, generando relaciones de segregación y de discriminación. En este sentido concibe a la identidad étnica como una construcción despolitizada y centrada en la exaltación de la diferencia como lo valioso de los grupos étnicos (esencialización) pero negando los elementos culturales que producen y reproducen la desigualdad.

#### **1.3.4. El enfoque intercultural y la convivencia de la diversidad: discursos teóricos y etnicidades**

En el ámbito académico de la investigación las discusiones sobre el multiculturalismo e interculturalismo se configuran como políticas de reconocimiento (Medina, 2009), ambas

reconocen la diversidad cultural y lingüística, pero con distintas estrategias de vinculación entre las culturas: no sólo lo *inter* vincula, también lo *multi* busca relaciones.

La interculturalidad puede cobrar distintos significados como diversidad y pluralismo, que se gestaron en los años setenta y ochenta junto al movimiento multiculturalista, encontrando tierra fértil en el espacio educativo hasta convertirse en políticas gubernamentales vigentes en la actualidad, aunque con significaciones muy diversas y escurridizas. Pero también la concepción de interculturalidad “ nombra como un campo privilegiado de intervención a los problemas relacionados con las poblaciones con una trayectoria histórica de diferencias culturales y lingüísticas” (Medina, 2009: 156).

El concepto intercultural no es homogéneo (Dietz, 2012), depende del contexto en que es definido, como ya mencioné es resbaladizo, no es un concepto nuevo para referir al contacto y conflicto entre occidente y otras civilizaciones ni sugiere una nueva política o antipolítica que se origina en una práctica emancipadora (Walsh, 2006), sólo es puesta en moda conceptualmente desde hace pocas décadas pero se practica desde hace siglos con las etnicidades de los pueblos indígenas y generalmente es acompañada de los conflictos étnicos y luchas asimétricas de poder como resultado histórico de la dominación, y que se acentúa durante el colonialismo, que en buena parte prolongan hoy las grandes empresas multinacionales y los centros financieros con su estrategia de globalización de los mercados (Fornet-Betancourt, 1992: 7).

En América Latina la interculturalidad surge a raíz de las demandas educativas de los pueblos originarios, pero “aparece como un discurso propio en una fase post-indigenista de redefinición de las relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas (Medina, 2007, en Dietz, 2012: 25-26). De hecho, en los setenta, la biculturalidad (traída del norte de Estados Unidos) fue adoptada como política oficial por México con la creación de la Educación Bilingüe Bicultural a finales de 1970, mientras que en América del Sur en 1974 comenzó a postularse la *interculturación*, definida como la “forma de *inserción selectiva* de otros *corpus* de conocimiento a través del cual las sociedades mayoritarias, generalmente nacionales, reconocen la necesidad de mantener los marcos de referencia de las culturas propias como una manera de mediación en la construcción de nuevas prácticas de inclusión” (Mosonyi y González, en Medina, 2009: 4), donde la *inserción selectiva*, lejos de tratarse de un encuentro de culturas, se ha referido a una decisión política que busca la sistematización desde lo propio (intracultural) con el vínculo y

mediación (inter-cultural) (Medina, 2009). También se utilizó en los ochenta en las políticas de organismos internacionales y en algunos países de la región sudamericana –como Ecuador– con un papel relevante de los organismos no gubernamentales cuyos actores centrales de interlocución han sido las organizaciones de los pueblos indígenas mediante “procesos de movilización social por sus reivindicaciones étnico-políticas” (Medina, 2009: 5).

Los estudios interculturales, entendidos como “un campo emergente de preocupaciones transdisciplinarias en torno a los contactos y las relaciones que a nivel individual y colectivo se articulan en contextos de diversidad y heterogeneidad cultural” (Dietz, 2001: 41), están presentes en los debates académicos actuales que promueven reivindicar la identidad cultural de los pueblos indígenas en particular y buscan relaciones simétricas entre ellas. No obstante este discurso es politizado en las estructuras educativas de los países latinoamericanos otorgándole matices diferenciados.

De acuerdo a la aclaración de Carlos Giménez citado en el apartado anterior, la intercultural-*idad* focaliza su atención en el modo en que se presentan las relaciones interétnicas, interlingüísticas, interreligiosas, etc.; mientras que el intercultural-*ismo* expresa un deber ser que implica la convivencia en la diversidad y que se concreta a través de cuatro principios: igualdad, derecho a la diferencia, interacción positiva e identidad personal y cultural. Esto forma parte de los discursos hegemónicos promovidos por los gobiernos y los agentes financiadores bajo la idea de tolerancia, respeto y enriquecimiento cultural mutuo, pero de fondo ocultan las relaciones jerárquicas entre las culturas y la dominación subyacente, evidenciando una interculturalidad conflictiva. Todo esto es analizado por las organizaciones sociales e indígenas y por eso en cierta medida se presenta como una utopía, porque es una aspiración (Vargas, Schmelkes y Méndez, 2011).

Si analizamos desde la etnicidad, la intercultural-*idad*, “es una disposición cultural identitaria, no necesariamente consciente, pero que se hace consciente en la interacción” (De Aguinaga, 2010: 37), es decir, la noción de interculturalidad se utiliza actualmente para nombrar hechos y procesos sociales como la condición étnica y migratoria de fuertes núcleos de población frente a las transformaciones de los Estados nación modernos que anteceden a la creación de los estados-nacionales y que “históricamente los reproducen *re-actualizándolos* con signos distintos y con pasados gloriosos” (Medina, 2009: 155). Esta situación es una manifestación de la etnicidad y una forma de *hacer desde abajo*; cito dos ejemplos:

Primero, la identidad étnica de doña Lupita es ser indígena tojolab'al de Aquiles Serdán y es una mujer que asume con dignidad su diferencia cultural. Reivindica su identidad tanto en su comunidad como en otros contextos rurales y citadinos, generalmente usa la vestimenta que distingue a su comunidad y cuando encuentra la oportunidad con sus iguales habla en tojolab'al sin temor o vergüenza a ser escuchada por los otros que no hablan su lengua. En su casa o en la comunidad, suele establecer relaciones comunicativas con sus familiares y vecinos “a gritos”, de casa a casa,<sup>41</sup> o un *juja*<sup>42</sup> para expresar: “que te vaya bien”, pero también usa los diversos códigos comunicativos y lingüísticos de los mestizos cuando está con ellos o se va a la ciudad, y aunque no es una práctica usual a veces se pone pantalón, también suele maquillarse o saludar al modo occidental –estrechando la mano o de beso– y habla muy bien el español. En términos identitarios, se adapta fácilmente a los diferentes contextos culturales.

Segundo, desde la percepción de los ancianos tsotsiles de Nuevo San Juan Chamula el bilingüismo (a diferencia de los tojolab'ales de Aquiles Serdán que en su mayoría sólo hablan la *kastija*) constituye una necesidad comunicativa y dialógica para comunicarse con los otros que no hablan el tsotsil: “Los que sólo saben una lengua están atrasados porque nosotros sabemos dos [tsotsil y *kastija*]” (Chex Mol, 2003), mientras que algunos Q'anjob'ales son trilingües (Q'anjob'al, tsotsil y *kastija*), esto les ha permitido cobrar aceptación y admiración de los tsotsiles al buscar en los códigos lingüísticos la interculturalidad. De acuerdo a los estudios antropológicos de Bartolomé (2006) el conocimiento de las lenguas indígenas no representa sólo un instrumento comunicativo, sino la simultánea apertura a los múltiples y altamente complejos culturales plasmados en los distintos códigos semánticos, es decir, no se trata sólo de *aprender* la lengua del otro para comunicarse (una visión instrumental), sino también *aprehender* el significado de lo comunicado, y para *aprender-aprehender* implica relacionarse o participar activamente en una cultura diferente como lo hacen los Q'anjob'ales, para esto no es necesario renunciar a la propia, sino que se puede recurrir de manera alternada a cualquiera de ambos códigos.

Tanto el bilingüismo y el trilingüismo expresan la necesidad de aprender los conocimientos de los *otros* sin dejar de ser *nosotros* para convivir con la alteridad. De lo contrario, cambiar la lengua materna por el español implica cambiar el *jnopb'entik* (nuestra

---

<sup>41</sup> Tomando en cuenta que la distribución de las casas están esparcidas, no continuas, por la orografía accidentada del poblado.

<sup>42</sup> Emisión sonora en voz alta, en forma de grito, que expresa una relación comunicativa con el otro.

forma de pensar) y los simbolismos culturales<sup>43</sup> que encierra, porque cambia también el *jtalel kuxlejaltik* (nuestro modo de vida) que desencadena cambiar sus prácticas sociales y culturales.

En ambos ejemplos, por necesidad o por elección, buscan las relaciones interculturales, es decir, no esperan que los *otros*, los *jkaxlanetik*, aprendan su cultura o su lengua, sino *nosotros* aprendamos la suya para dialogar (también para defenderse de ellos), tratando de buscar esa igualdad perdida en la historia reivindicando la lengua del *otro*, no negándola, como los *otros* hacen del *nosotros*. Esto es fundamental para comprender lo que decía Bartolomé (2006): los pueblos originarios enseñan muchas cosas para entender lo *inter* y es concluyente al afirmar que el contingente poblacional latinoamericano más abierto a la interculturalidad es precisamente el indígena. De acuerdo a estudios<sup>44</sup> étnicos realizados por el mismo autor afirma que el desarrollo comercial y cierto éxito económico de las poblaciones nativas no produce la integración al sistema envolvente, sino un rediseño cultural que favorece la reproducción identitaria en un nuevo contexto, del que no se puede excluir la abrumadora actitud del poder económico y simbólico que proviene del exterior (*cf.* Bartolomé, 2006: 129). Si bien el neoliberalismo “trae como consecuencia la reconfiguración de los escenarios sociales, culturales, identitarios y educativos” (Bastiani, 2006: 23) esto no significa la muerte del *nosotros* sino su resignificación en todos los ámbitos de la vida cotidiana, y con base en esto, Corona Berkin (2013: 26) entiende a la interculturalidad como: “las diferencias culturales, económicas, ideológicas, generacionales, de género y clase social, etc. que en el espacio público luchan por la viabilidad de su mirada del mundo, como campo de lucha por el poder”, es decir, no es solamente la puesta en relación de miembros de diferentes culturas para lograr una comunicación eficiente, como indica Bartolomé (*cf.* 2006: 124), sino también son luchas de poder. Entonces no se trata de ser empáticos y solamente comunicarse con el otro, implica reconocer las múltiples diferencias aludidas por Corona Berkin, por lo tanto, la interculturalidad representa una configuración conceptual, un giro epistémico, que tiene como base el pasado y el presente de las realidades vividas de la dominación, explotación y marginalización que son simultáneamente constitutivas y que trae como consecuencia la

---

<sup>43</sup>Una anécdota comentada en la comunidad fue que en 1975 un joven tsotsil fue a trabajar en la construcción de la carretera cerca de la comunidad. Don Rómulo, el contratista, se dio cuenta que el tsotsil trabajaba muy bien y lo llevó a Yajalón para hacer block. Dos años después, cuando regresó a la comunidad “ya no hablaba en *batsi k’op*”; un tío suyo se dio cuenta de su altanería y saca su chicote: *¿cómo que ya no sabes batsi k’op?*, mientras lo amenazaban, suplicó: *¡mu xa bak’ juntot!* (¡no me pegues tío!) contestó en *bats’i k’op*, y a partir de ahí comenzó a hablar el tsotsil nuevamente.

<sup>44</sup> Se refiere a Teotitlán del Valle, una localidad zapoteca asentada en el Valle de Oaxaca

modernidad/colonialidad, es decir, es una configuración conceptual que, al mismo tiempo que construye una respuesta social, política ética y epistémica a esas realidades que ocurrieron y ocurren, lo hace desde un lugar de enunciación indígena (Walsh, 2006: 27), y es justamente aquí donde emerge el pensamiento decolonial vigente en las ciencias sociales, pero también en las prácticas cotidianas de los indígenas.

En este sentido, “la interculturalidad es parte de la historia de las culturas; está dentro de la historia de cada cultura, dentro de su propia tradición del saber y del hacer diálogos con otras culturas” (De Aguinaga, 2010: 36). En entrevista, agrega que:

*es una forma de hacer, se hace haciendo: tu entras a un espacio y sales y ya no eres; es una metodología, se aprende, se enriquece, se complementa, te enseña y se aprende: es un saber hacer en el cómo, y por lo tanto, al saber hacer se enseña y se aprende: es una forma de hacer relaciones. Cuando sales a relacionarte con los otros es una acción voluntaria consciente para conocer otras culturas y fortalecer la identidad. Entre más cerradas están las culturas menos fortalecen su identidad, parece al revés. Todas las culturas necesitan este ejercicio para diferenciarse de los demás (De Aguinaga, 17 de octubre de 2013).*

Lo que se pone en juego son los previos culturales de lo que se llama propio, esos previos son “actos fundantes” que estructuran y generan procesos para la relación de intercambio, y que son condiciones creadas con anterioridad a la interculturalidad. Pero aclara la autora que siempre ha habido conflictos entre distintas culturas, no necesariamente es un choque, porque dentro de una cultura surge una variedad de tradiciones.

No obstante, hablar de interculturalidad, desde el punto de vista de los distintos encuentros, interacciones y contactos culturales de los sujetos, “impide la discusión sobre los marcos de referencia sociocultural y los espacios asimétricos que condicionan las relaciones, las cuales no son en sí mismas culturales, sino sociopolíticas y económicas” (Medina, 2009: 156), esto quiere decir que no hay que ver la interculturalidad sólo en lo cultural:

*no es la cultura la que atraviesa la interculturalidad, se vive ahí, se trabaja ahí, las culturas están adentro; pero lo que atraviesa son las relaciones de poder. Es un campo de relaciones donde se dan prácticas, diálogos, y aprendizajes, incluidos los conflictos (De Aguinaga, entrevista, 17 de octubre de 2013).*

Si bien el bilingüismo constituye una estrategia para establecer el diálogo y comprensión del otro desde abajo, no es interculturalidad en sí misma por las asimetrías que encierra: “para no ser discriminado, por lo pronto me parezco a ti hablando tu lengua para defenderme. Aprender la lengua del otro dominante no es interculturalidad porque no es *inter*, no hay simetría (De Aguinaga, entrevista, 17 de octubre de 2013). Sin embargo, aunque siga siendo asimétrica la relación, por lo menos hay una tendencia, desde abajo, de aprender los conocimientos de los *otros* para (pretender) “convivir y dialogar horizontalmente” en medio de las asimetrías.

En este sentido, si Bartolomé (2006) analiza los procesos interculturales en una localidad zapoteca en Oaxaca, otros investigadores como Gasché (2007); Fornet-Betancourt (1996) y Schmelkes (2004), entre otros, cuestionan su existencia, ya que la misma historia confirma que las relaciones interculturales nunca han sido equitativas, sino más bien de dominación entre los pueblos, y esta desigualdad histórica sigue vigente en los procesos sociales, culturales y educativos, internalizada en las subjetividades, tanto de mestizos como de los propios indígenas y exteriorizada a través del lenguaje coloquial como: *¡no seas indio!, ¡saluda, no seas chamula!* Otro ejemplo lo encontramos en el discurso de los maestros: “aquí no hay indígenas porque todos son iguales como dice la constitución”, incluso el propio sistema de escolarización ha convertido a esta desigualdad en una práctica legitimada en eventos “cívicos”: *¡vamos a vestir de inditos a nuestros alumnos para el desfile!*, un modo de folklorizar la cultura en nombre del *espectáculo cívico*, todos son indios en los desfiles o nadie lo es con los uniformes escolares. Por otro lado, para algunos indígenas la dominación interiorizada continúa permeando sus subjetividades conformando su autopercepción y que exteriorizada como una *trans-formación* o una *formación otra* cuando salen a la ciudad y privilegian el uso de la lengua nacional o adoptan los elementos culturales del mundo mestizo al estar en su territorio, casi para “evitar llamar la atención”. Aunque hay que decir que para algunos tsotsiles es difícil entablar un diálogo con el *otro* que habla español pues hay un sentimiento de “miedo” o vergüenza.

Desde este punto de vista, la interculturalidad no existe, lo que tenemos es una sociedad multicultural, plural, diversa, ya que “intentar que sea intercultural pasa necesariamente por el desarrollo de dispositivos comunicativos entre los sujetos de diferentes culturas” (Saldívar, 2005: 316) y los indígenas han contribuido en esto, no así la cultura

occidental: *los indígenas elogian la diversidad construyéndola, mientras el Estado elogia la diversidad pregonándola.*

La identidad étnica desde la perspectiva intercultural de corte liberal es una construcción despolitizada al desconocer las asimetrías, es decir, es una construcción social y cultural al margen de la dinámica política del Estado-nación y de los procesos globales porque reconoce las diferencias pero manteniendo el *statu quo* de las desigualdades sociales.

El interculturalismo como proyecto político de convivencia social y la EIB como propuesta educativa oficial, están atravesadas por la ideología liberal por desconocimiento de la historia. Construir la interculturalidad requiere sustentarse en una nueva proyección filosófica cuyo motor sea la construcción de las nuevas actitudes y valores que deberán impregnarse en todos los procesos educativos; incluso poder hablar de nuevas *identidades interculturales*, entendidas como las subjetividades basadas en procesos relacionales simétricos entre *nos-otros*. Esto, considero, es una de las tareas pendientes de la educación, que no es privativo de la EIB, sino de toda la estructura del sistema educativo nacional, de la sociedad nacional y global.

A partir de aquí, “una teoría consistente de la interculturalidad debe encontrar la forma de trabajar conjuntamente los tres procesos en que esta se basa: *las diferencias, las desigualdades y la desconexión*” [cursivas mías] (García, 2004, en Medina, 2009: 158), ya que tradicionalmente son objetos de estudio separados, y de acuerdo al autor, es necesario encontrar la dialéctica para tener una visión holística de la realidad intercultural.

Como vimos en los anteriores apartados, la diversidad cultural se ha estudiado desde distintos enfoques teóricos que obedecen a diferentes paradigmas e intereses, incluso de corte económico y político, a partir de los cuales se han construido también las desigualdades tan cuestionadas en las definiciones liberales. Sin embargo, considero que la diversidad cultural no exigiría tanta discusión sin la diversidad lingüística, que es una de las riquezas de la diversidad cultural y que se convierte en un nudo de discusión cuando en las escuela llamadas interculturales se privilegia una lengua en detrimento de las demás; aun siendo interculturales permea el *conductismo* y el *innatismo* (de tradición norteamericana) que trataban –y tratan- de encontrar una fuente única de desarrollo de corte nacionalista e individualizante, invisibilizando esa diversidad que fundamenta la existencia de la interculturalidad, por eso es



básico acercarse a la adquisición del lenguaje desde la perspectiva sociocultural y a partir de ésta se puede aspirar a la construcción de aulas más plurales y democráticas.

## 1.4. Enfoques de estudio de la adquisición del lenguaje

Los lingüistas del siglo XIX, influenciados por los cambios agitados en las ciencias naturales, consideraban a la lengua como una especie de organismo viviente, cuya evolución estaba regida por leyes tan imperativas como las de la vida que nacen, crecen, degeneran, y mueren, como si fueran parte de la selección natural formulada por Darwin. Ya a finales del siglo XX el lenguaje fue interpretado como aparato ideológico del Estado. Altusser hizo un análisis en los setenta de cómo las grandes naciones han instaurado una lengua como garante de la libertad y de la igualdad (ver Bronkard, 1985: 26), en este sentido la lengua nacional es interpretada como un atributo homogéneo a través del cual se vehiculiza la ideología del Estado y se posiciona hegemónicamente sobre la diversidad lingüística de un contexto plurilingüe.

Primero conviene distinguir entre el habla y el lenguaje:

Por hablar ‘se entiende al proceso concreto de comunicación de los hombres con ayuda de los vocablos, pero por ‘lenguaje’ entendemos el sistema de reglas gramaticales y de significado obtenido por abstracción del verdadero proceso lingüístico. [...] es un sistema en el cual determinados signos están subordinados a sus portadores materiales determinados [...]: los grupos vocales (Schaff, 1967: 142).

*Hablar* es la actualización del lenguaje ya que también se modifica con el tiempo-espacio en el cual se construye, por ejemplo: “ya no hablas igual el *bats’i k’op* (lengua verdadera)” significa que ha resignificado su lenguaje, el significado de su hablar. El *lenguaje* es la abstracción del fenómeno general de hablar porque conlleva un conjunto de significados construidos socioculturalmente, por lo tanto, al hablar el *tojol-ab’al* (verdadera lengua) se comunica la cultura tojolab’al o al hablar el *bats’i k’op* se comunica el mundo tsotsil. Y si el lenguaje es una construcción simbólica llena de sabiduría entonces la cultura juega un papel de mediación en los procesos cognitivos que se dan desde la estructura lingüística base, lo cual condiciona fuertemente los procesos educativos: no sólo se aprende a hablar, sino también a pensar (Schaff, 1967). Podemos entonces decir que el lenguaje es el componente básico de la identidad cultural (pero no su acotación) y cada comunidad construye su “verdadera lengua”:

el tojolab'al de Los Valles es distinto al de la Selva, en este sentido, “tampoco una cultura puede completar su identidad sin conocer su imagen en el espejo de la otra” (Corona y Kaltmeier, 2012: 14).

Hablar del lenguaje es un tema polisémico y se está en función de la posición epistemológica a partir del cual se analice. El texto de Bronckart (1985) distingue cuatro enfoques de estudio en la adquisición del lenguaje:

En primer lugar encontramos la corriente epistemológica del *conductismo radical* que indica que sólo los elementos observables mediante procedimientos físicos constituyen objetos accesibles al análisis experimental. Los comportamientos verbales como los sonidos son analizados en su relación de dependencia con los elementos del mundo exterior que facilitan su aparición, su desarrollo o su extinción, por lo tanto, la significación de una palabra no es otra cosa que los comportamientos a los cuales corresponden dichas palabras o enunciados, es decir, constituye una crítica hacia el enfoque innatista de Chomsky ya que para el conductismo las imágenes mentales y las representaciones innatistas (entendidas como un enfoque según el cual los conocimientos son innatos, es decir, son previos a los adquiridos por medio de la experiencia, por lo tanto, suponen un proceso independiente de la diversidad cultural) son formulaciones mentalistas que sólo crean confusión porque no son empíricamente observables o analizadas como los sonidos, ¿pero dónde quedan los simbolismos que encierran las lenguas indígenas, las representaciones que se realizan a partir del lenguaje y la cosmovisión de cada pueblo? Si para los tsotsiles los cerros tienen *ch'ulel* o alma ¿qué es el lenguaje desde la percepción de los indígenas? El enfoque conductista no reconoce el proceso social y cultural donde se gesta el lenguaje y éste es su problema fundamental.

En segundo lugar, el *innatismo* de Chomsky se opone al conductismo radical centrado en los factores externos; el innatismo se centra en las capacidades internas, en los elementos biológicos que hacen posible el surgimiento de las estructuras gramaticales, por lo tanto para el autor, desde el punto de vista estructural, el lenguaje es una capacidad innata que depende de un bagaje genético preciso, que se manifiesta desde la primera infancia y que está en la base de todas las actividades verbales de los seres humanos: “la lingüística tiene por misión elaborar un modelo de la capacidad verbal” (Bronckart, 1985: 52). Desde este enfoque, el desarrollo de la semántica (significación de las palabras o el estudio del significado de los signos lingüísticos)

en el niño es consecutivo a la aparición de las estructuras sintácticas (parte de la gramática que enseña a coordinar y unir las palabras para formar las oraciones y expresar conceptos), sin embargo, una de las críticas fundamentales es que no se plantea el problema del uso y de la convención social y cultural, es decir, la dimensión sociocultural de lo humano queda fuera de este enfoque ya que prescinde de las características étnicas y culturales de los sujetos.

Tanto el *conductismo* como el *innatismo* “forman parte del mecanicismo de los estudios realizados en Norteamérica que trataban de encontrar una fuente única de desarrollo, [ya que] no problematiza la interacción entre lo humano y su medio social” (Bronkard, 1985: 67), es decir, pretendían una mono-identificación lingüística a través de la construcción de procesos homogéneos en la adquisición del lenguaje pero prescindiendo de la diversidad cultural, de los simbolismos y de los procesos que encierran.

En tercer lugar está el *interaccionismo lógico* de Piaget. Para él, el proceso del lenguaje viene después del desarrollo cognoscitivo, es decir, el avance del pensamiento en el niño permite el lenguaje, siendo una de sus consecuencias, le confiere sentido y significado a las palabras y estas son representadas por elementos concretos cada vez más diferenciados. Una de las críticas fundamentales del enfoque de Piaget, es que el desarrollo del niño es un monólogo en donde se enfrenta sólo al mundo (fundamentalmente físico), en el que hay regularidades invariantes (Bronkard, 1985) y que la mente interpreta de modo sincrónico y no histórico; en este sentido, la tarea del niño (con ausencia de las demás personas) es construir una representación del mundo gracias a algunas propiedades lógicas que subyacen al pensamiento en donde no hay un claro papel del lenguaje (Bruner, 1989).

Uno de los enfoques ampliamente aceptados en la actualidad es el *interaccionismo social* de Vygotsky. Para el autor, “el lenguaje es una ‘invención’ humana que se emplea como medio para lograr los objetivos de la vida en sociedad” (Wells, 2001: 26), en donde la creación de signos es una construcción conjunta del niño y del adulto durante el curso de eventos interactivos sociales específicos e indica que la aparición del lenguaje durante el segundo año de la vida del niño es el resultado de la fusión de dos líneas de desarrollo: una de tipo socio-comunicativo y otra de tipo lógico-representativo. A través de su interacción con el medio físico el niño se construye representaciones lógicas (inteligencia sensoriomotriz, en el sentido de Piaget) y simultáneamente, en sus contactos con el medio social y hablante, elabora reglas de intercambio y de uso propias del grupo. Separadas durante el periodo pre-verbal, esas dos

construcciones se integran cuando el niño comienza a utilizar las unidades arbitrarias propias de los grupos (las palabras) para representar la realidad y para actuar sobre ella.

Para Vygotsky, “la mente humana ni crece naturalmente, por bien alimentada que esté, ni se encuentra libre de las trabas de las limitaciones históricas” (en Bruner, 1989: 35), por lo tanto el crecimiento de la mente es más de fuera hacia dentro que lo que suponía Freud y Piaget. La inteligencia consiste en la capacidad para comprender y utilizar los dispositivos intelectuales y lingüísticos, culturalmente transmitidos como prótesis de la mente (Bruner, 1989: 35), es decir, el desarrollo intelectual es también un proceso sociocultural que está en función de las características interactivas de las familias y comunidades culturalmente diferentes, por eso se construye de modo diferenciado desde diversos contextos sociales: los niños y niñas tojolab’ales, tsotsiles, Q’anjob’ales y mestizos se desenvuelven diferente, tanto por las características lingüísticas como por los objetos culturales con los que tienen contacto. La Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky) es la capacidad diferencial del niño para captar y utilizar las señales e instrucciones de aquellos que son más eruditos, más conscientes y más expertos que él, y la cultura le proporciona los medios para saltar hacia el futuro, cultura que es creada por la historia y transmitida por los demás (Bruner, 1989: 35). Aplicado la situación del aprendizaje del lenguaje esto se podría replantear como sigue:

al participar en las conversaciones que acompañan y surgen de las actividades cotidianas en las que participa junto con otros miembros de la cultura, el niño aprende a usar el instrumento semiótico del lenguaje, lo que le permite ‘conectar’ con otras personas; al mismo tiempo, [...] el niño también ‘asimila la experiencia la humanidad’ que está codificada en el sistema semántico del lenguaje de esa cultura” (Wells, 2001: 40).

Lenkersdorf (2008: 54) afirmaba que la diversidad lingüística manifiesta las cosmovisiones de los pueblos: “*Según percibimos las cosas las nombramos; según las nombramos, hablamos; y así también estructuramos nuestro idioma*”, y por extensión con la lengua construimos nuestra identidad que es uno de los elementos fundamentales para entender nuestras diferencias; con la lengua se construye y se habita el mundo, por lo tanto, no hay un sólo mundo, sino muchos mundos en la tierra que se diferencian, se mezclan, se reivindican o desaparecen.

Si bien el interaccionismo lógico y el social entran en materia acerca del problema de la interacción medio-hombre y abordan la construcción y la naturaleza de las unidades de

sentido, Bronckart (1985: 67) afirma que “el interaccionismo social aparece por lo tanto como constituyendo un cuadro teórico pertinente para la formulación de los problemas ligados al desarrollo de la semántica en el niño”, porque la semántica está en el lenguaje, es decir, los significados se construyen de acuerdo a las características lingüísticas en que se vive. Ya afirmaba Vygotsky que el lenguaje proporciona un medio para clasificar los pensamientos de uno mismo sobre el mundo (Bruner, 1989: 37), sobre el mundo cultural y social donde se está inserto, concibiéndolo como actor social capaz de enfrentarse a un mundo que es constituyente; en otras palabras, el mundo cultural constituye a los sujetos, a su vez, los sujetos construyen el mundo cultural, lo resignifican y moldean de acuerdo a sus necesidades.

#### **1.4.1. El enfoque sociocultural en la adquisición del lenguaje y la escuela**

Lengua e identidad se fusionan en el *ser* individual y colectivo y se diferencian de otros *seres* que hablan otra lengua. La lengua se une estrechamente al concepto de uno mismo: personalidad, pensamiento, identidad del grupo, creencias religiosas y rituales culturales formales e informales (Muñoz, 2007).

El tojolab'al, el tsotsil o el Q'anjob'al, si bien pertenecen a la misma raíz maya, obedecen a distintos simbolismos, por lo tanto se diferencian entre sí; y si agregamos el elemento de la lengua nacional la diferencia es radical, no por ser de origen occidental sino por lo que representa culturalmente: ¿qué es el *sol* o la *tierra* para un *kaxlan* que habla español y qué es el *Sol* y la *Tierra* para un indígena mesoamericano? Para el primero se reducen a un astro y a un planeta, respectivamente, y así se plasma en sus libros de texto; mientras que el segundo los concibe como “Nuestro Sagrado Padre” y “Nuestra Sagrada Madre”, respectivamente, es decir, son deidades que poseen alma o *ch'ulel*, por lo tanto, son dignos de adoración y no de explotación. A través del *bat'si k'op* ó “lengua verdadera” de cada grupo étnico se comunican varios mundos de modo objetivo y simbólico porque cada uno de ellos conlleva la cosmovisión de cada pueblo.

La mayoría de las lenguas indomexicanas experimentan múltiples efectos del proceso de asimilación lingüística que puede llegar incluso a la muerte por la asimilación de hablantes de otras culturas (Muñoz, 2007). No obstante también muchos indígenas son los encargados de la reivindicación lingüística.

Las lenguas son construcciones sociales que se adaptan al dinamismo de cada cultura y de cada contexto a partir del cual se van conformando los dialectos, entendidos como las variantes de cada lengua, y estos aportan elementos diferenciadores de sus hablantes, por lo tanto, las diferencias étnicas no están sólo entre lenguas distintas, sino entre las variantes de una misma: los chamulas, huixtecos y zinacantecos son tsotsiles pero hablan diferentes dialectos, por lo tanto, son también identitariamente diferentes, con sus propios procesos de construcción del pensamiento.

Entonces, ¿cómo se construye el pensamiento y el lenguaje? Vygotsky (1995: 40) alude que después de los dos años, pensamiento y lenguaje “se encuentran y se unen para iniciar una nueva forma de comportamiento”, pero Schaff (1967: 149) indica que “el desarrollo del pensamiento antecede al desarrollo del lenguaje”, es decir, *ya pensamos antes de aprender a hablar*.

El lenguaje siempre es pensamiento en el sentido de percepción del significado de las palabras, tanto en forma de conceptos como en forma de las representaciones que las acompañan (Schaff, 1967), por lo tanto, el pensamiento se realiza siempre en algún lenguaje. “Nuestro modo de vida” o *stalel jkuxlejaltik* es una construcción del pensamiento chamula y es expresado en la lengua tsotsil a través del acto de hablar. El *jnopb'entik* (nuestro pensamiento) se construye con el lenguaje o *ya'yejal*, que es la idea o significado de lo que se comunica a través del habla, por lo tanto, “el pensamiento se constituye en la integración de elementos semióticos y sociales” (Muñoz, 2009: 112): pensamiento y lenguaje son indisolubles.

Esto es fundamental para comprender el aprendizaje sociocultural de los niños desde sus primeros meses, ya que como sostiene Rogoff (2010), los niños aprenden-piensen aún estando en el regazo de la madre y antes de aprender a hablar: antes de nombrar/hablar ya balbucean, antes de saber hablar ya saben pedir porque ya han desarrollado su pensamiento en relación al objeto concreto que quieren. El nombre de cada cosa está relacionado con formas particulares de cada pueblo, es decir, cada comunidad da un sentido y las denomina precisamente así, y a partir de ese *nombrar* crea conceptos y significados de las palabras: “el pensamiento del niño que habla, siempre es hablado, pero al hablar siempre es intelectual” (Schaff, 1967: 150). Por lo tanto, los procesos mentales del ser humano adquieren una estructura necesariamente vinculada a los medios y métodos socio-históricamente formados que les han sido transmitidos por otros en el proceso de trabajo colaborativo y de interacción social (Wells, 2001: 40).

Desde este enfoque, Bruner (1989: 159) indica que “el lenguaje es un sistema de categorías relacionadas que, a la vez, incorpora y perpetua una determinada concepción del mundo” de acuerdo a la cultura en que el ser social se desenvuelve, por lo tanto, la lengua ejerce una influencia determinante en la cultura y en la visión del mundo de los hablantes, y a su vez, los hechos culturales se reflejan en la lengua de una manera más o menos directa (Gómez e Iturrioz, 2002). Hay una relación entre el mundo exterior, el pensamiento y el lenguaje, y en esta relación subyace la intervención de las personas en la construcción de su realidad social y en la producción de conocimientos necesarios para organizar sus existencias y significados (Muñoz, 2009)

El lenguaje, como elemento identitario de cada pueblo, conlleva una visión del mundo en este sentido: “basta que el medio proponga un modelo concreto (la lengua materna) para que la capacidad verbal innata del niño emerja y éste pueda así construir su lengua” (Bronkard, 1985: 12). Schaff afirma que:

El pensamiento humano como forma humana de orientación en el mundo es una unidad de lenguaje y pensamiento, puesto que el pensamiento humano no puede realizarse sin signos lingüísticos, que no necesariamente vocablos. Pero el pensamiento humano también contiene imágenes con su mecanismo específico de reflejo del mundo y de creación de conjunto, que determinan la actuación, procedentes de la etapa prelingüística de la orientación animal en el mundo (1967: 186).

El pensamiento es, por definición, un dinamizador de la cultura y de la identidad en tanto que es reflejo del mundo y re-creación del hombre que define su actuación. Este es el proceso de intelectualización del niño, construye su mundo de objetos al aprender a llamarlos simultáneamente por su nombre, por lo tanto, el pensamiento:

[...] se formó en el curso del desarrollo filogenético de la humanidad, con lo cual fue producto y elemento de la actividad práctica del hombre, que transforma el mundo; en resumen, el creador de la imagen del mundo es, él mismo, un producto de este mundo (1967: 215).

Desde esta perspectiva, el lenguaje no sólo es uno de los elementos de la identidad cultural, sino también “co-creador de la cultura” (Schaff, 1967) porque cada actor social vive en su lengua y en su mundo para diferenciarse de los otros, los hace únicos e irrepetibles, con una

identidad situada, porque el lenguaje es el “capital simbólico” de los pueblos indígenas y juega un papel esencial en la reproducción de las identidades culturales específicas. Este capital simbólico se expresa en la lengua, en las representaciones culturales, en las fiestas y ceremonias, en las formas peculiares de socialización y en la educación, la comida, la música y en la vestimenta distintiva de la comunidad (*cf.* Varese, 2003: 53).

El lenguaje infantil es construido socialmente dentro de la comunidad y es un vehículo central en la socialización, por lo tanto, los procesos de adquisición de la lengua y de conocimiento sociocultural están íntimamente ligados (Ochs y Schieffelin, 2010), el desarrollo del pensamiento conceptual está unido al desarrollo de la función de hablar (Schaff, 1967) ya que el niño ya piensa antes de empezar a hablar y una vez desarrollado el lenguaje “el conocimiento sociocultural es adquirido de la mano con el conocimiento de las propiedades del código de una lengua” (Ochs y Schieffelin, 2010: 176). Lourdes de León afirma que “los bebés no esperan el momento de aprender a hablar para empezar a pensar” (2001: 102), el llanto o el balbuceo es información tácita cuya madre aprende a decodificar.

Esto es consistente con el enfoque de Piaget para quien el pensamiento conceptual no es creado por el lenguaje, sino que lo precede y lo transforma de diversas maneras. No hay una relación unilineal o causal de la percepción al concepto y al lenguaje, sino que “hay una interacción dialéctica entre el desarrollo conceptual y la lengua materna, por ejemplo, ciertos conceptos adquiridos prelingüísticamente dejan su huella en la aparición del lenguaje temprano, la lengua ejerce una influencia y está en continua interacción con lo cognoscitivo (*cf.* De León, 2001: 119-120). Si consideramos que *lo cognoscitivo* es una construcción sociocultural, entonces la lengua juega un papel importante en la creación de las identidades en las culturas infantiles. En este sentido, la misma autora sostiene que:

[...] conceder a los niños su papel como agentes socializadores, reconocer sus espacios de creatividad cultural en el juego, el pleito, la discusión, la producción de historias, se vuelve central para pensar en la especificidad cultural no sólo de la “Cultura” –siempre entendida en el parámetro “adulto”– sino de “las culturas”, que incluye la diversidad cultural y lingüística en el mundo adulto e infantil” (2010: 14).

Las condiciones culturales para la comunicación organizan incluso las interacciones más tempranas entre los infantes y los demás: “a través de su participación en tanto que oyente,



receptor y/o hablante, el infante desarrolla un abanico de habilidades, intuiciones y conocimiento que le permite comunicarse en los modos preferidos culturalmente” (Ochs y Schieffelin, 2010: 179), por eso, los diversos espacios culturalmente construidos (la familia, la comunidad, la feria del pueblo, los juegos debajo de los árboles, las reuniones familiares, los espacios sagrados) son los legítimos para la socialización y para la reproducción cultural a través de la lengua.

La psicología cultural de línea *vygotskiana* entiende a la socialización como un proceso que ocurre en contextos de participación y en actividades situadas (De León, 2010; Rogoff *et al*, 2010), por lo tanto, durante la socialización y el desarrollo cognitivo hay influencia de factores culturales a partir del cual el niño se convierte en miembro de esa misma sociedad. En este sentido, la socialización es indispensable para la construcción de la identidad cultural desde temprana edad, por eso, el pensamiento y el uso del lenguaje se deben concebir como dos partes de un proceso único del conocimiento, y la comunicación de éstos, resultado del conocimiento (Schaff, 1967: 205).

En este sentido, el desarrollo del lenguaje de un niño se genera siempre en relación con el otro que está en constante interacción, es decir, el desarrollo del lenguaje es un proceso que se pone en acción con el otro, es dialógico. Corona y Kaltmeier (2012) argumentan que la dialogicidad es “constructora del sujeto” y se puede observar en el hecho de que éste se constituye a partir del lenguaje, que en un principio es de otro y que en el proceso se hace propio: “el discurso individual se conforma a partir de la palabra que en un principio fue ajena. De esta forma estamos frente a una subjetividad erigida con la alteridad” (2012: 13), por eso abogan que es necesario repensar el diálogo<sup>45</sup> como el fenómeno social en el que los sujetos se construyen de forma permanente y cuya función del *otro* “no es de contraste [...] en el que un *yo* se opone a un *tu*, sino que el sujeto es social precisamente por ser un fenómeno dialógico en que el *otro* es parte constitutiva del ser” (2012: 13).

Esto pasa también en las comunidades indígenas, en el medio social y cultural donde crecen los niños con los *otros*. Estos *otros* se encargan de transmitirle los significados socioculturales del habla, hay un diálogo entre *mi* y los *otros* o entre *nos* y *otros* a través del lenguaje a partir del cual se construye su visión del mundo. En esta interacción dialógica hay

---

<sup>45</sup> Diálogo, por etimología implica “la interacción de dos o más *logos* en oposición. Esto implica que en la conversación participan dos o más sujetos a partir de su propia palabra y razón”, pero el diálogo no siempre es hablado, ya que pueden ser afectivos, corporales o artísticos (Corona y Kaltmeier, 2012:13).

un modelo concreto en el aprendizaje de la lengua: el tojolab'al, el tsotsil y el Q'anjob'al tienen una estructura semántica y fonética distinta entre sí, cada una cuenta con su estructura gramatical y un modelo concreto, con sus propias estructuras semánticas y sintácticas, por ejemplo, el agua no es solamente *vo'* (su traducción literal del español) sino es semánticamente *cb'ul vo'* o "agua sagrada". El contexto familiar y comunitario del lenguaje es fundamental para la transmisión de dichos elementos semánticos aunque no todos los espacios favorezcan su adquisición.

Desde el punto de vista crítico, en la escuela hay un entrenamiento explícito del lenguaje escrito (*versus* lenguaje oral familiar-comunitario) y proporciona la oportunidad de separar el lenguaje del contexto inmediato de referencia: la escritura obliga al usuario a distanciarse de la referencia, "la escuela separa la palabra del objeto y destruye el realismo verbal al presentar por primera vez una situación en la que las palabras están ahí sistemática y continuamente sin sus referentes" (Bruner, 1989: 168). Un ejemplo: en las escuelas primarias, en tercer y cuarto grado se habla del *lekil ve'lil* o "buen comer", se desarrollan las actividades con dibujos sobre los tres grupos de alimentos y se adornan con expresiones alusivas a la "buena alimentación", pero muy rara vez se tienen a la mano los referentes concretos y, mucho menos, se experimenta o analiza el *lekil ve'lil* desde los hábitos alimenticios familiares, es decir, se puede construir sistemáticamente el *lekil ve'lil*, incluso semánticamente, pero sin sus referentes inmediatos se hace abstracta la palabra y por lo tanto vacía.

Desde el punto de vista de los materiales educativos, la enseñanza de la lengua sólo puede ser llevada a cabo con una investigación lingüística y literaria, además de tener los estudios, producir materiales de enseñanza para maestros y alumnos bilingües (Gómez e Iturrioz, 2002) y la escuela, por lo tanto:

[...] transmite [o debe transmitir] al individuo el saber social acumulado no sólo en forma de lenguaje, que también es pensamiento, sino por medio de sistemas de valores aceptados y de los estereotipos del modo de comportamiento humano relacionados con éstos, que se califican de valiosos, importantes o perjudiciales (Schaff, 1967: 261).

En este sentido, si la lengua forma parte de nuestra cosmovisión y es el medio de transmisión de los saberes socioculturales, entonces hablar de educación sin considerar los elementos culturales que la envuelven, incluyendo el papel preponderante del lenguaje, "es incurrir en

una parcialización de la realidad que encierra la práctica educativa” (Mijangos y Romero 2008: 160) En ese caso la teoría de Vygotsky propone que el objetivo principal de la educación sea proporcionar un entorno en el que los estudiantes, por diversos que sean sus antecedentes, participen colaborativamente en actividades productivas y deliberadas que les permitan apropiarse del instrumental de aptitudes, conocimientos y valores de la cultura para que puedan participar de una manera eficaz en las prácticas de su sociedad en general. Así también que se desarrolle la predisposición por actuar de una manera creativa, responsable y reflexiva al realizar su propio potencial y construir una identidad personal (Wells, 2001). En este sentido la pedagogía intercultural tendrá entonces dos objetivos: uno, enriquecer el funcionamiento oral natural y completarlo con la iniciación al código escrito; dos, suscitar la toma de conciencia explícita de algunas unidades de código y de algunas reglas del sistema susceptibles de dar estabilidad al funcionamiento comunicativo, así como de permitir el aprendizaje eventual de segundas lenguas (Bronkard, 1985).

Para la SEP la *lengua indígena* es concebida como parte de un modelo intercultural de educación cuyo aprendizaje está integrado a la enseñanza del español como segunda lengua; no obstante, este simplificado hecho cumple el mandato constitucional de ofrecer una educación intercultural y bilingüe (SEP, 2011: 47) ¿Cómo entender entonces la interculturalidad y el bilingüismo o plurilingüismo si se reduce el aprendizaje de la lengua indígena sólo a su relación con el español y no con otras lenguas indígenas? por eso Lenkersdorf (2008) se cuestiona: ¿dónde están las escuelas en cuyas clases se enseñan las lenguas mayas? Si no se aprende el idioma mal llamado dialecto, ¿cómo se puede dar el diálogo con respecto de la dignidad de los llamados “monolingües”? Aguinaga afirma que:

en el campo de la interculturalidad se da *un diálogo de prácticas y prácticas de diálogo* [...] como formas de comunicación y diálogo entre sujetos de diferentes culturas que buscan, desde la práctica, el aprendizaje, la lectura de otros contextos, donde se da una exigencia voluntaria de una comunicación e interacción [...] Son procesos de intercomprensión e interaprendizaje en un diálogo de prácticas que genera la interculturalidad (2010: 38).

En conclusión, la función social del lenguaje no es sólo el instrumento de la comunicación, sino también es el medio para diferenciarse de los otros, le aporta al sujeto una especificidad para pensar y relacionarse con el mundo; por lo tanto, al niño en particular, no se les puede

comprender correctamente si son aislados de la sociedad y de su cultura, esto sólo se puede dar si son vistos a través de sus interacciones, en donde tengan un papel activo en la reproducción de los significados culturales y personales. Desde el punto de vista de la diversidad cultural “las posibilidades de una comprensión intercultural, dependen no sólo de las competencias y habilidades lingüísticas, tal y como sugería la comunicación intercultural, sino del desarrollo de diálogos reflexivos con el horizonte de comprensión del otro” (Dietz, 2001: 47).

## 1.5. Conclusiones

Se ha superado el enfoque esencialista de la identidad que ve a la cultura como un código genético que se transmite de generación en generación. En el mismo hecho de aceptar al término *indígena* como referencial se está admitiendo un proceso de cambio y continuidad que no significa el renacimiento de un pasado que ha permanecido sin cambios durante siglos. Las nuevas aportaciones teóricas de las disciplinas científicas prescriben que no se es *uno* u *otro* al nacer, es decir nadie nace indio ni mestizo, sino que las identidades individuales y colectivas son procesos y construcciones socioculturales que se forjan a través del tiempo/espacio de interacción a partir de los cuales se construyen elementos de identificación.

Las tendencias psicológicas analizadas permiten entender la construcción del yo y de la persona y son de gran relevancia teórica para fines específicos; sin embargo, como se trata aquí de entender a tres grupos étnicos situados en contextos concretos que se relacionan entre sí y con los *otros* de modo intra-intercomunal, intra-interregional, intra-internacional (éste último con mayor énfasis entre los Q’anjob’ales), es posible entenderlos mejor con la intervención de la sociología; más aún, si estos actores sociales son cultural y étnicamente diferentes y situados en contextos específicos, con subjetividades construidas histórica y procesalmente, la antropología contribuye mejor a su comprensión ya que las identidades étnicas son dinámicas y han sido construidas con base a las relaciones interculturales que entretienen con los otros, ya sea de modo simétrico o no.

La antropología constructivista posibilita explorar una educación que desarrolle mecanismos que permitan una vinculación de los conocimientos culturalmente valorados y necesarios según las metas sociales del grupo (Gasché, 2001, en Núñez, 2005: 49), en

consecuencia ubica a los indígenas como actores sociales e intelectuales (Gutiérrez Chong, 2001) con capacidad para construir y definir su propia historia.

Esta perspectiva teórica considera legítimo y necesario que cada cultura pueda cambiar su forma de pensar (*chjel stalel jnopb'entik*), de hacer (*chjel stalel jpasb'entik*) y su modo de vivir (*chjel stalel jkuxlejaltik*) para adaptarse creativamente a la dinámica macrosocial y garantizar su supervivencia, pero sólo de acuerdo a sus propias dinámicas sociales, culturales, políticas, económicas y educativas.

Tras el mundo globalizado evidentemente los grupos étnicos caminan a veces a pasos agigantados siguiendo la ruta trazada tanto por sus ancestros como por las normas construidas desde las instituciones sociales -como la asamblea- o gubernamentales -como la escuela-, de tal manera que permiten su trascendencia en el tiempo-espacio aún con los embates instrumentales de la vida moderna. Aun así seguimos siendo tojolab'ales, tsotsiles o Q'anjob'ales.

## CAPÍTULO II

# ELEMENTOS HISTÓRICOS Y CONTEMPORÁNEOS DEL CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

México en general y Chiapas en particular, son contextos socioculturales y educativos complejos, en especial el estado por concentrar mayor población indígena en comparación con otros del país y por registrar un alto porcentaje de alumnos que asisten a las escuelas de educación de modalidad *indígena* (bilingüe) y *general* (monolingüe).

Desde la especificidad regional, el municipio fronterizo de Las Margaritas es un contexto en constante movimiento sociocultural por la dinámica poblacional que ha experimentado en las últimas décadas, caracterizada principalmente por los flujos de personas tanto al interior como hacia fuera de las fronteras políticas, ejidales, regionales, municipales y nacionales. Esta dinamicidad nos permite hablar de identidades transfronterizas.

El objetivo central del capítulo es analizar la conformación *histórico-procesual* y *contemporánea-coyuntural* de la comunidad tojolab'al Aquiles Serdán y de la tsotsil-Q'anjob'al Nuevo San Juan Chamula, ambas vistas como contextos específicos circunscritos en espacios-tiempos más grandes, esto es, se estudiará el origen de los tojolab'ales en la región, el proceso de su esclavización en las fincas a finales del siglo XIX y principios del siglo XX hasta la conformación de la comunidad Aquiles Serdán en el periodo posrevolucionario así como sus características contemporáneas. También se verán las condiciones de pobreza y marginación de los tsotsiles en Los Altos de Chiapas en la primera mitad del siglo XX, el proceso migratorio hacia la Selva en la década de 1960 para fundar la comunidad Nuevo San Juan Chamula así como las características sociopolíticas y económicas de los indígenas Q'anjob'ales en Guatemala en la década de 1970, su proceso migratorio a partir de 1981 e inserción en las comunidades, junto con su integración y ciudadanización en 1998 y sus características contemporáneas.

Este capítulo es el más extenso, porque considero que es importante comprender la totalidad del proceso de construcción de las comunidades por dos razones: primera, no hay

referencias bibliográficas específicas para analizar dichos contextos;<sup>46</sup> segunda, teniendo como base que la identidad es histórica, relacional y procesual, se requiere conocer a profundidad el contexto comunitario donde se sitúan las escuelas que se estudian.

La historia oral y la etnografía histórica (Ruz, 2012) permitirá comprender el establecimiento de dos modalidades educativas en dichas comunidades, respectivamente: la escuela Primaria Emiliano Zapata, de *modalidad general* y la Primaria Ignacio Zaragoza, de *modalidad indígena*. Además se podrán comprender los procesos de construcción y resignificación de las identidades étnicas en los diferentes *tiempos-espacios* étnicos, sus continuidades y cambios, tanto de las individuales como de las colectivas de los tres grupos étnicos.

Al final del capítulo presentaré algunos indicadores lingüísticos, demográficos y educativos en la entidad y en el país, en especial con los grupos étnicos en cuestión, de modo que puedan ser contextualizados contemporáneamente, así como las implicaciones identitarias de la chiapanecidad como *una* identidad plural que se sustenta en la diversidad. También se encuentra un análisis sobre la relación y los significados entre etnicidad, territorio ancestral y territorio político de asentamiento: ¿un tsotsil oriundo de Los Altos se considera margaritense?

## **2.1. La conformación pluricultural de Las Margaritas**

En términos culturales los actuales territorios de los municipios de Las Margaritas, Comitán de Domínguez, Altamirano y La Independencia, son considerados como región tojolab'al ya que estos fueron los primeros grupos que poblaron esta geografía; después de la segunda década del siglo XX comienza su composición pluricultural.

El municipio de Las Margaritas estuvo poblado, en su mayoría, por indígenas tojolab'ales y mestizos hasta antes de los años sesenta: los primeros se establecieron en la periferia de la cabecera municipal, zona Alta y Valle, mientras que los segundos habitaron el corazón político y administrativo del municipio (aunque en la actualidad hay una fuerte presencia de tojolab'ales en la ciudad conformando barrios completos como Sacsalum y Los

---

<sup>46</sup>El único libro que habla de la migración y de la fundación de varias comunidades tsotsiles en la Selva margaritense es *Voces de la historia* de Angelino Calvo Sánchez *et. al* (1989), sin embargo lo hace de modo generalizado sobre la migración y fundación de Nuevo San Juan Chamula, Nuevo Huixtán y Nuevo Matzam, sin tener información específica de los informantes ni de las comunidades en cuestión; de Aquiles Serdán no hay referencia alguna.

Pocitos), esto quiere decir que la zona Selva (perteneciente a la zona sur y sureste del municipio) estaba escasamente poblada por tojolab'ales.

Durante los primeros años de la misma década, indígenas tsotsiles y tseltales que venían de Los Altos de Chiapas y, posteriormente, otros grupos mestizos de otras regiones del estado, comenzaron a penetrar la zona Selva del municipio (los límites con Guatemala), conocida por ellos como “tierra nacional”.<sup>47</sup>

Dos décadas después, a principio de los ochenta, a raíz de la política militar violenta del gobierno guatemalteco, los indígenas de ese país empezaron a refugiarse en territorio mexicano a lo largo de la frontera, desde Quintana Roo hasta la costa del Pacífico.

La composición pluricultural (étnica y religiosa), tanto de Las Margaritas como de otros municipios fronterizos, “es producto de una historia de colonización y constantes migraciones por parte de la población fronteriza” (Hernández Castillo, 1995: 411) por su ubicación geográfica con respecto a Guatemala, constituyéndose como un área privilegiada de relaciones interculturales más allá de las fronteras municipales. Todo esto le ha definido una característica peculiar ya que los grupos étnicos mantienen fuertes vínculos con sus lugares de origen, territorio e identidad se entrelazan: “las identidades culturales se reconstituyen en espacios *sui generis* poco estudiados por la antropología tradicional” (1995: 411).

### **2.1.1. El origen de los tojolab'ales, ¿migrantes o nativos de la región?**

La palabra *tojolab'al* está compuesta por dos términos: *tojol* que significa verdadero/auténtico y *'ab'al* que quiere decir palabra, lengua o idioma; por lo tanto, *tojolab'al*<sup>48</sup> significa idioma verdadero o hablar la “verdadera lengua”, que es el aspecto que define a los miembros de este grupo étnico: los que utilizan esta lengua son los “hombres verdaderos”, son los *tojol wimikotik* (Lomelí, s/a; Lenkersdorf, 2008).

Este grupo habita actualmente los municipios de Comitán, Altamirano, La Independencia y La Trinitaria así como Las Margaritas (fue el primer grupo étnico en migrar

---

<sup>47</sup> “Antes no había colonias por aquí, era pura tierra nacional, [...] pero la verdad es que a estas tierras venían antes a robar madera; se esperaban a que el río estuviera crecido, entonces ahí echaban la madera caoba para que la arrastre la corriente [...] y llegue hasta Tabasco” (en Calvo *et. al*, 1989). Está en el conocimiento de los primeros pobladores que la “tierra nacional” no es virgen, sino saqueada por madereros tabasqueños desde hace más de un siglo, aprovechando los principales ríos que desembocan en el Golfo de México y su paso por Tabasco, donde la madera es industrializada (Jan de Vos, 1988).

<sup>48</sup> Algunos antropólogos escriben *tojolabal*, sin la glotal o apóstrofe, común pronunciación para los mestizos; pero aquí quiero respetar tanto la etimología como la pronunciación que hacen los propios indígenas, es decir, *tojolab'al*.



hacia esta región). En la actualidad en la zona es el grupo mayoritario por el número de hablantes y porque ocupan más extensión territorial que otros en el municipio.

De acuerdo a Lomelí González (s/a), los tojolab'ales aparecieron en la región de Comitán con el nombre de *Chanabales*, cuyo origen puede ser explicado a partir de dos interpretaciones: por un lado algunos estudios sostienen que ya se encontraban en la región durante la conquista de Chiapas pero en los actuales municipios de Trinitaria, Comalapa, Chicomuselo y la región de los Lagos de Montebello: por otro, unos autores afirman que emigraron de la región de los *Cuchumatanes*<sup>49</sup> en Guatemala en donde se habla la lengua *Chanabal*<sup>50</sup> o “cuarta lengua”, esto en San Antonio Huixta y San Mateo Ixtatán (departamentos de Huehuetenango), pero que vivían en vecindad con los chujes, Q'anjob'ales y jacaltecos en el noroeste de Guatemala, completando así las cuatro lenguas que se hablan en los Cuchumatanes; esta es la razón por la cual la lengua de los *tojolab'ales* tiene cercanía con el idioma *chuj* ya que es parte de la rama maya formada por el gran tronco Q'anjob'al (Kaufman, 1869, en Fábregas, 2008) y estos vínculos identitarios –principalmente en el tema de la religiosidad durante las romerías- con San Mateo Ixtatán, Guatemala, fortalece la idea que son migrantes de dicho país.

Aun no sabiendo su origen, ya sea como migrantes de los Cuchumatanes o aborígenes de la región, el hecho es que, con la conquista de Chiapas empezó la dominación de los españoles, la cual duró más de cuatro siglos y con la fundación de San Cristóbal de los Llanos en 1528, hoy Comitán de Domínguez, los conquistadores tuvieron el objetivo de hacer fortuna en las nuevas tierras y para ello sometieron a los indígenas de la región a la esclavitud (Lomelí, s/a).

En 1577, con la fundación del convento de Santo Domingo de Guzmán (el principal centro religioso de la región y ubicado actualmente en el centro histórico de la ciudad de Comitán de Domínguez), los dominicos se apoderaron de las tierras de los indígenas para

---

<sup>49</sup> En *mam* y en *quiché* la voz Cuchumatanes tiene la misma significación: viene de la raíz *cuchn*, que significa reunión o congregación; y *matán*, modo adverbial que expresa la fuerza, “como si las montañas hubieran sido reunidas por una fuerza superior”, es decir, Cuchumatanes significa congregación o reunión por la fuerza. Los Cuchumatanes tienen su asiento principal en los departamentos de Huehuetenango y Quiché; son el macizo montañoso más alto de Centroamérica a unos 3000 metros sobre el nivel del mar en sus picos (ver Galindo Blanco, Adán y Elioth Gálvez Avilés, 1986).

<sup>50</sup>El idioma tojolab'al aparece documentado con otros nombres, de los cuales los más frecuentes son: *chañabal*, *chanabal*, *casdal*, *jojolab'al*, y según algunos *coxob*, término que aun está sujeto a debate. Una referencia, quizá la más antigua, es la escrita por Jacinto de Olivera Pardo quien en 1683 afirmó que en el ámbito del curato de Comitán sólo se hablaba Chanabal; en 1735, Manuel Tovilla habla del *cauil*, *Chanabal* y *coxob* como las lenguas usadas en el mismo curato de Comitán (Fábregas, 2008).

convertirlas en tierras ganaderas y de producción utilizando la mano de obra de los tojolab'ales para las actividades agropecuarias. Fue hasta 1867, con las leyes de Reforma, que las estancias ganaderas y las fincas pasaron a ser propiedad de las familias españolas y criollas vecindadas en Comitán, entre las que sobresalía la de los Castellanos.

Esta familia fue parte de los clanes que fungieron como los nuevos patrones de las tierras altas y de los valles de la región, llegó a tener más de trece fincas a las que antepónían al nombre antiguo el de Rosario (Rosario Bajá por ejemplo, a la que me referiré más adelante por ser la finca donde se encontraban los fundadores de la actual comunidad Aquiles Serdán) en honor a la terrateniente principal, la “chayota” Rosario Castellanos (Lomelí, s/a).

Desde las leyes de Reforma impulsadas por Benito Juárez hasta la década de 1920, los tojolab'ales sufrieron una explotación irracional de su fuerza de trabajo (presente actualmente en la memoria de muchos ancianos) en las fincas donde fueron esclavizados. Esta condición comenzó a cambiar paulatinamente con el movimiento revolucionario de principios del siglo XX y durante la reforma agraria (impulsada por el cardenismo en la década de 1930) ya que pudieron fundar y construir sus propias comunidades dentro de las mismas fincas donde fueron esclavizados. Esto les permitió establecer una organización basada en la comunalidad y reconstruir su identidad cultural “subsumida” en las fincas así como también reivindicar sus procesos identitarios –como lo siguen haciendo actualmente- a través de modos particulares de organización (política, social, religiosa, comunicativa, etc.).

En la actualidad los tojolab'ales habitan en la región cerca de la frontera con Guatemala en un perímetro aproximado de seis mil kilómetros atravesando una variedad de regiones ecológicas: selva, valles y tierras altas. Un legado importante para toda esa región de la identidad cultural tojolab'al es la organización de peregrinaciones o romerías en comunión con los tseltales, con el propósito de pedir lluvias y buena cosecha ya que con éstas se reivindican viejas relaciones sociales, rutas de intercambio y parentescos culturales pues se realizan cinco romerías al año que comienzan el segundo viernes de cuaresma en San Mateo Ixtatán, Guatemala (lo que apoya la tesis de que ese fue el lugar de origen de los tojolab'ales): la peregrinación sigue su ruta al pequeño poblado de Nuestra Señora, cercano a La Trinitaria, luego simultáneamente avanza a Santo Tomás Oxchuc y a San Bartolomé de los Llanos (Venustiano Carranza) terminando el 11 de julio en Las Margaritas, la feria más importante de la ciudad (Randolph, en Fábregas, 2008).

Este nexo histórico de los tojolab'ales con otros grupos étnicos, tanto en Chiapas como en Guatemala, confirma el establecimiento de relaciones interculturales que a través del tiempo le han construido una identidad propia en la cual confluyen múltiples identidades. No hay una sola forma de ser tojolab'al, cada comunidad construye su identidad.

#### **2.1.1.1. Aquiles Serdán: la conformación de la comunidad tojolab'al**

Aquiles Serdán es una comunidad tojolab'al ubicada al norte del municipio a veinte kilómetros de la cabecera municipal y tiene una historia peculiar que se gesta en la década de 1920 como consecuencia de la Revolución mexicana.

Los antecedentes de la comunidad que presento a continuación me los platicaron los actuales ancianos-historiadores de la comunidad, aunque cabe aclarar que los conocimientos que tienen acerca de la vida en las fincas les fueron contados por sus padres y abuelos, ellos no lo vivieron, y sin embargo estos recuerdos permanecen en las subjetividades de los ancianos como parte de la memoria oral.

A través de las entrevistas puede percibir que los ancianos estuvieron más interesados en señalar los hechos históricos que vivieron más que fecharlos o precisarlos. Esto se corrobora con Gómez y Ruz (1992) que indican que esta “falta de precisión” en los testimonios podría ser considerada como obstáculo para emplearlos como referenciales, cuestionando su validez historiográfica; si hemos de ajustarnos a los criterios más ortodoxos del quehacer historiográfico occidental habría que rechazarlos, pero es necesario concebir la historia de otra manera y como afirma Certau: “el gesto que traslada las ‘ideas’ a *lugares* es precisamente un gesto de historiador” (en Gómez y Ruz, 1992: 23).

Desde esta perspectiva, estos elementos históricos me permitirán analizar posteriormente las características contemporáneas de la comunidad y su proceso de cambio así como comprender a la escuela primaria Emiliano Zapata en este contexto.

#### **2.1.1.2. Las fincas y la identidad tojolab'al**

Como ya vimos, las Leyes de Reforma en 1867 favorecieron a unas pocas familias<sup>51</sup> para la posesión de tierras y creación de fincas agrícolas y ganaderas en la región de Comitán. La finca no sólo era un espacio territorial y productivo, sino también ideológico y cultural ya que

---

<sup>51</sup> Rosario Baja, San Pedro, La Soledad, la Floresta, Medellín, El Retiro, San Joaquín, Momóm.

coadyuvaba en la conformación del mundo conocido como ladino en varias zonas de Chiapas además de contribuir a recrear buena parte de las tradiciones de raigambre indígena colonial cuando éstos se refugiaron dentro de sus fronteras (Gómez y Ruz, 1992).

García de León (1985, en Gómez y Ruz, 1992) argumentaba las complejas interacciones que se dieron entre las comunidades indígenas en el espacio de las fincas, alertando el proceso de ladinización de los grupos circundantes y, en ciertos casos, coadyuvando a la recreación de la República de Indios dentro de las fronteras de la hacienda como un refugio de la indianidad; mientras que los espacios más urbanos como Comitán, Las Margaritas y Altamirano se harían herederos de la antigua República de Españoles, ahora enriquecida con el elemento criollo y el indio “ladinizado”.

Sin embargo, las condiciones laborales de explotación y servidumbre hacia dentro de estos espacios fueron muy difíciles, los indios fueron forzados a trabajar, incluso entre patronos se apoyaban intercambiándose los, algo así “como alquilar un caballo” a otro patrón:

En cada finca había tojolab’ales, no había ni un ejido. Todos allí vivían porque los contrataban. Si un mozo llegaba aquí [...] en Rosario Baja, pero como el patrón del Momón son amigos, con ese lo mandaban a él que vaya a trabajar o viene la gente de aquel patrón a trabajar con el patrón de aquí, así *como alquilar un caballo*, [...] y tiene que ir porque está dominado; si no obedece, lo vende con otro patrón, y ahí se fue, hay que darle la paga a él (don Florencio, indígena tojolab’al, octubre del 2011).

El *trueque de mozos*<sup>52</sup> era como trocar herramienta o ganado, registran Gómez y Ruz (1992). Este intercambio era una práctica común entre los hacendados e implicaba la explotación de la mano de obra “justificada” por el arrendamiento de la tierra como pago por el derecho de “ocuparla” para vivir o cultivarla, todo a cambio de trabajo forzado. Lomelí González (s/a) argumenta que los indígenas tenían que trabajar una de cada dos semanas sin recibir paga, lo que dio nombre a ese periodo como la “época del baldío” por tener que laborar de balde como pago del lugar que se les daba: “Si no tienes deuda te da dos semanas de descanso; una semana vas a regalar tu trabajo, no te va a pagar, ése es el baldío [...] si tienes deudas entonces no descansarás dos semanas” (en Gómez y Ruz, 1992: 63).

---

<sup>52</sup> Porque el patrón solicitante está obligado a devolver de idéntica forma el servicio que se le otorgaba. Además se encargaba de proporcionar alimentación y vivienda, pero el día de trabajo de peón se anotaba en la libreta de la propiedad de procedencia.

Para los fines de esta tesis sobresale la finca Rosario Baja (*Bajá* para los tojolab'ales de la región) -corresponde a la parroquia de Comitán (Ruz, s/a)- que es en donde fueron esclavizados los padres y abuelos de los actuales habitantes de la región de Aquiles Serdán, y cuyos recuerdos permanecen frescos en la memoria de algunos de ellos:

Anteriormente el gobierno de esta tierra era Porfirio Díaz, de él vive toda esta gente. Toda esta tierra y de Rafael [Rafael Ramírez, una comunidad vecina de Aquiles Serdán] es de un sólo dueño y no deja que vaya a vivir gente en otra parte, [...]; pero como en ese tiempo la gente estaba muy ignorante, entonces ahí sigue obligado (don Cándido, indígena tojolab'al, octubre de 2011).

[...] allí trabajábamos *de a gratis*, a las dos de la mañana ya estaban en camino,<sup>53</sup> sus hijos ya cuidaban ganados, las ovejas, los *cochis* (puercos), hasta la gallina, y a uno que puede caminar ya estaba dando servicio (Juan Álvarez, indígena tojolab'al, octubre de 2011).

[...] tenían una *cuenta*,<sup>54</sup> cada uno de ellos taba lleno una hoja de cuaderno lo que debía con el patrón, si fue sacar su azúcar, su jabón, su sal, su frijolito o no sequé van sacar pero es todo fiado, se paga con el trabajo pero las hojas tan llenas (don Florencio, indígena tojolab'al, octubre de 2011).

Un hecho inherente es que la familia completa estaba al servicio de los finqueros, hombres, mujeres, niños y niñas cumplían con una función, había trabajos diferenciados, por ejemplo: en la Finca San Mateo los hombres cortaban la caña y las mujeres la cargaban, los niños cuidaban la milpa para que no la arrancara el zanate y a veces las niñas cargaban agua para la casa (Gómez y Ruz, 1992).

La experiencia de Nicasio Gómez Cruz publicado en el texto de Gómez y Ruz (1992) argumenta la expresión identitaria de los tojolab'ales en las fincas: el patrón autorizaba la suspensión del trabajo en días festivos, cada fiesta principal estaba en función del nombre de la finca o de su santo, duraba dos días y la organización dependía de los tojolab'ales ya que ellos mismos cooperaban para comprar el trago, el cohete y la candela, no había apoyo económico por parte del patrón. En la fiesta principal había música y baile y los varones llamaban a las solteras con un pañuelo:

---

<sup>53</sup> Se refiere a que cuando las otras fincas de la misma familia Castellanos requería mano de obra, simplemente el caporal enviaba cierto número de trabajadores y los tojolab'ales tenían que salir desde las dos de la mañana para llegar a la otra finca.

<sup>54</sup> Deuda adquirida con el patrón en la tienda de raya y es anotada en una libreta. La finca El Retiro fue atacada por los carrancistas, quienes quemaron las libretas de adeudos y saquearon el comercio comiteco (Ruz, s/a:356).

[...] ven mamá, decimos. Si no se levantan las solteras, agarras tu pañuelo y lo pasas por su cuello, jalándola... ‘ven, vamos a bailar’, vas a jalarla del cuello. [...] La que es muy caprichuda, ahí la va a jalar con su pañuelo, hasta que viene a bailar (Gómez y Ruz, 1992: 73).

Durante el *K'in Santo* o la fiesta de Todos Santos, de igual forma se organizaban para cooperar y comprar la candela, el cohete, el pan y el chocolate; también compraban plátanos, naranjas, refrescos y trago. Se visitaban mutuamente: “llevamos nuestro morral, se va una cuarta parte de trago, se va una Fanta<sup>55</sup> para que midas. Pan, chocolate, todo eso va a llegar a entregarlo” (1992: 72). Para estas fiestas estaba el cargo de alférez –cuatro al año- durante la Semana Santa, lo hacían por turnos pues implicaba gastar y endeudarse para solventar los gastos:

[...] eso está muy jodido, cuando estas de alférez es cuando sube mucho tu deuda. Vas a matar tres guajalotes o dos borregos, vas a darle de comer a todos los tamborileros. O compartes un ganado en común con tus compañeros alféreces [...] si no encuentran que matar. Entonces, el trago, parece que dos garrafones compramos cada uno. [...] Se hace *matz'* (atole), se hace *ulul* [atole ritual], también vas a buscar tu *me7umetik*<sup>56</sup> la que va a cernir el atole, también vas a buscar tu ayudante. [Su trabajo] es ir a llamar a los tamborileros. [...] Él va a medir el trago, es su trabajo; dar cigarro. Cuatro ayudantes, también cuatro alféreces” (1992: 74).

Como ya se mencionó anteriormente uno de los elementos identitarios más fuertes de los tojolab'ales es la celebración de las romerías: se realizan peregrinaciones con Santo Tomás en Oxchuc (al norte del municipio) y con el Padre Eterno en Zapaluta (actual Trinitaria, al sur de Las Margaritas). Después del reparto agrario y la conformación de las comunidades las peregrinaciones se extendieron a San Bartolo y a San Carlitos.

Desde el punto de vista de la identidad étnica tojolab'al, el abandono de los centros tradicionales de asentamiento durante el tiempo de las fincas “no significó la renuncia de los patrones culturales forjados con la herencia americana y la europea” (1992: 19). Ellos recrearon su identidad cultural en las fincas adoptando otras características pero sin dejar por ello de ser tojolab'ales.

---

<sup>55</sup> Marca comercial de refresco en envase de vidrio con capacidad de medio litro utilizado para medir el aguardiente que se obsequia como parte de la visita ritual a los familiares de mayor edad el día 2 de noviembre.

<sup>56</sup> Para la escritura en tojolab'al, en este texto “se emplearon las grafías propuestas por Lenkersdorf: cinco vocales y 23 consonantes (a, b, b', ch, ch', d, e, g, i, j, k, k', l, m, n, o, p, r, s, t, t', tz, tz', u, w, x, y, ' , ) pero sustituyendo la última –el saltillo- con una 7 para marcar cierre glotal (ejemplos: ja7, ta7an, che7ej) y así diferenciar dicho cierre de las consonantes glotalizadas” (Gómez y Ruz, 1992:27).

Hoy el universo tojolab'al reivindica primordialmente los espacios geográficos que recuperó de las antiguas fincas (cuyo origen es el periodo del "baldío"). En cambio los ladinos expropiaron en su exclusivo beneficio el pasado territorial más remoto de los indios y así "la historia de Comitán o de Las Margaritas no son ya sentidas como patrimonio del indígena; en su lugar queda el recuerdo oprobioso de la finca y la servidumbre (Gómez y Ruz, 1992: 18).

Margaritas, que surgió como una "milpería o reducción" tojolab'al en el siglo XVIII y mantuvo su predominio indígena hasta fines del XIX, apenas exhibe núcleos no-ladinos de importancia en barrios periféricos como Saksalum o Yalkok, muchos de cuyos habitantes se asentaron hace relativamente poco tiempo en ellos (1992: 19).

El mismo autor considera que hablar hoy de comunidades tojolab'ales es hablar de aquellas que surgieron tras el proceso de reparto agrario que afectó a algunas de las fincas situadas en su mayoría en los municipios de Las Margaritas, Altamirano, Comitán e Independencia; sin embargo, a diferencia de Chamula, Zinacantán, Tecpatán o Cancuc, Comitán fue el centro rector tojolab'al hasta al menos la primera mitad del siglo XIX y aunque hoy en día no sea una ciudad integrada principalmente por población india, la antigua Balun Canan fue el *satk'in al muxuk* o el obligo del mundo, así como Las Margaritas continúa siendo célula básica de la tojolab'alidad.

Los primeros cambios en la composición social y cultural de los tojolab'ales comenzaron a mediados de la Revolución mexicana. En 1914, con la llegada del carrancista Jesús Agustín Castro, el gobierno federal inició una campaña tendiente a limitar los privilegios de los finqueros proclamando la famosa Ley de Obreros o de la Liberación de Mozos, que "jamás pudo ser aplicada en su totalidad" porque chocó con la resistencia de los finqueros y con la firma del Acta de Canguí ese mismo año, oponiéndose oficialmente al régimen carrancista, mientras que los finqueros comitecos se unieron al grupo contrarrevolucionario de los "mapachistas". Cinco años después, Álvaro Obregón sellaría la paz con los hacendados chiapanecos: "mientras que con unos iniciaba el reparto agrario en 1921, con los otros garantizaba el derecho de propiedad" (Ruz, s/a: 355) manteniendo temporalmente el antiguo sistema hasta 1931. De acuerdo a la historia oral de los ancianos tojolab'ales de Aquiles Serdán, la fundación de la comunidad se da en esta última etapa.

En síntesis, el espacio de las fincas les permitió parcialmente expresar su etnicidad a través de la celebración de fiestas religiosas, pero también les significó la recreación de buena parte de sus tradiciones de raigambre colonial; incluso a otros los orilló a su ladinización y al uso predominante de la *kastiya* desde temprana edad; sin embargo actualmente se combina con prácticas de reivindicación, que aunque se dan en edades más o menos tardías, se conforman así estas sociedades bilingües.

### 2.1.1.3. De la finca Rosario Baja a Plantanar

Después de la esclavitud vivida en el sistema de fincas de Rosario Bajá y tras las reformas impulsadas por la Revolución mexicana que les dieron libertad y exoneración de las deudas en las tiendas de raya, los indígenas tojolab'ales comenzaron a organizarse y desafiar las leyes impuestas por los caciques.

Después del trabajo forzoso y la esclavitud, emprendieron el retiro para establecerse en tierras nacionales ubicadas a las “afueras” de las fincas, en la parte alta de la montaña con difícil acceso, como lugar temporal de refugio. Este abandono de las fincas representaba cierta tensión con el cacique, sin embargo, fortalecidos por el principio agrarista de *tierra y libertad y la tierra es de quien la trabaja*, presentaron sus *denuncias*<sup>57</sup> en 1928 ante la presidencia municipal de Las Margaritas por las violencias de los caciques, las cuales fueron interpretadas como el “despertar de la gente”, don Juan Álvarez (2011).

La nueva población instalada en la montaña la denominaron Platanar, llamada así por un referente natural que abunda en la zona: una especie de planta parecida al plátano, los actuales ancianos la llaman Plantanar.

En Plantanar o Platanar sólo tardaron como tres años, asegura don Cándido (2011), pues las condiciones de la altitud, el intenso frío y la escasez del agua, obligaron a los pobladores a moverse, tan sólo extraer el líquido de los manantiales ubicados en las faldas del cerro les llevaba todo el día y corrían el riesgo de ser vistos por el patrón ya que, según él, el manantial era de su propiedad. Esto los obligó a un reto más grande: desafiar la “autoridad” del finquero para posicionarse dentro de sus supuestas tierras; la refundación de Plantanar no fue fácil.

---

<sup>57</sup>*Denuncio* para los tojolab'ales ancianos, se refiere a una demanda jurídica o denuncia ante la presidencia municipal de Las Margaritas sobre los abusos sufridos en la finca.



#### 2.1.1.4. De Plantanar a Aquiles Serdán y el deslinde territorial

Esta resistencia les permitió, en 1932, bajar de Plantanar y ocupar el actual territorio de Aquiles Serdán, tenían el acceso al agua en un pozo dentro de la actual zona urbana y aunque era escasa y se secaba en la cuaresma (aún en la actualidad) tenían otra opción a veinte minutos.

Los manantiales fueron reclamados por el finquero como de su propiedad, esto complejizó el proceso de fundación. Los comuneros sabían que el patrón podría desalojarlos pero se organizaron para resistir y ocuparon el lugar construyendo sus casas (hechas con palos rollizos o con caña de milpa y con techo de tejamaní o cáscara de ciprés) antes de que otros migrantes de la región lo hicieran; sin embargo el patrón insistió en que la tierra era de su propiedad y los desalojó destruyendo sus construcciones:

El patrón ordenó la tumbazón porque era su tierra [...]. Trae toda esa gente la de Chiapas [comunidad tojolab'al relativamente cercana], aquí se junta toda esa gente y empieza la tumbazón de casas, casitas de rama<sup>58</sup> (don Cándido, indígena tojolab'al, octubre de 2011).

Tras los abusos de los finqueros en 1932 los tojolab'ales solicitaron el deslinde del territorio ante las autoridades municipales y estatales, sin embargo hubo intromisión en el proceso por parte de los finqueros y las autoridades responsables: “el ingeniero se vendió”, recuerda don Silverio (2013), y no les entregó las 3 784 hectáreas convenidas al inicio, sólo 1 700:<sup>59</sup> “el ejido Aquiles Serdán era hasta Rafael Ramírez [población al poniente colindante con la comunidad] y hasta San Pedro [población al oriente]; era ejido grande, perdimos porque en ese tiempo la gente era miedosa y nos dieron poquito”, asegura don Gregorio (julio de 2013). Este reajuste fue consecuencia también del número de pobladores, eran sólo 32 ejidatarios (actualmente asciende a más de 100).

Después del deslinde se modificó el nombre de la comunidad: Plantanar pasó a ser Aquiles Serdán como consecuencia de su legado revolucionario. Se reconoce como fecha aproximada de su fundación el 1932 (don Cándido, 2011).

---

<sup>58</sup>Fue como en el año de 1918, indica don Cándido, aunque no hay una temporalidad exacta entre los comuneros, y de acuerdo a la cronología de los sucesos, fue hasta principios de la década de 1930.

<sup>59</sup>Otros ancianos rememoran que el convenio inicial contemplaba 2800 hectáreas, pero sólo recibieron 1800.

### 2.1.1.5. *Cuando hubo libertad la gente empezó a trabajar: construyendo la identidad comunitaria*

La fundación de la comunidad significaba la libertad para los tojolab'ales pues les permitía reconstruir un nuevo modelo de organización política, social, religiosa y agrícola, basado en la autonomía y en la libre autodeterminación, convirtiéndose así en actores sociales que podían redefinir un modelo de sociedad apropiado para ellos. En otras palabras, el nuevo espacio sociocultural y geográfico les permitió reivindicar su identidad étnica que, de por sí, ya estaba resignificada desde el tiempo de las fincas.

Una de sus primeras prioridades al obtener la “libertad” fue fortalecer las actividades de producción agrícola para la supervivencia familiar: “Cuando hubo libertad ese tiempo, la gente se preocupó, empezó a trabajar, a cultivar la milpa y a rosar monte”, asegura don Gregorio (julio de 2013). Aquí la milpa no es entendida como la planta del maíz, sino como un sistema agrícola con un espacio específico donde es posible sembrar simultáneamente varios productos como la calabaza, el chile o el frijol, es decir, significaba el policultivo para fines de autoconsumo.

La necesidad de obtener productos básicos no locales, como la sal o la panela, los obligó a comerciar con el maíz en la cabecera municipal: con tres caballos llevaban tres zontes de maíz (un zonte es igual a ochenta manos o mazorcas), cada uno valía dos pesos, a cambio compraban sal, panela y otras cosas, a veces adquirían “cuero de novillo” para fabricar *caites* con sus cordones o el *mecapal*<sup>60</sup> (don Gregorio, julio de 2003).

La producción y venta de maíz significaba la obtención de otros productos básicos para la alimentación y cubrir otras necesidades. Sin embargo, en el trascurso del tiempo se fueron introduciendo otras actividades productivas como la silvícola y la ganadera:

Nosotros salíamos a las seis de la mañana para labrar madera y venderla. Venimos cargando dos piezas por cada lado, venimos sufriendo con nuestros burritos. Vendíamos a seis pesos la docena y hoy a doscientos, algo así. En mi juventud [finales de 1960 y principios de 1970] pastoreaba ovejitas y chivitas con mis cuatro hermanos, a veces, mis hermanos haciendo milpa, otros rosando (don Gregorio, julio de 2013).

---

<sup>60</sup> Los *caites* son el calzado ancestral tipo sandalia de fabricación local hechos de cuero de res. El *mecapal* es un instrumento también hecho de cuero de res utilizado para cargar leña, maíz, frijol, etcétera, cuya carga recae sobre la espalda y es sujetado con la cabeza; actualmente es de uso común ya que es más resistente que el elaborado de corteza del ciprés o de henequén (su pudren fácilmente con la humedad) o de plástico (se tuesta con el calor).

El pueblo tojolab'al sustenta su producción agrícola en el policultivo, por lo tanto, su trabajo es poliactivo, característica común de los indígenas contemporáneos.

El vínculo entre el hombre y la naturaleza o entre el trabajo y la producción no podría comprenderse holísticamente sin entender la relación con su deidad a través de la religión. Hombre, naturaleza y deidad son los elementos básicos de la identidad cultural de los pueblos indígenas y cobraron mucha importancia al emerger las comunidades: “cuando salimos a vivir en la colonia es cuando ya íbamos mucho a las cuevas”, indica don Nicasio en la Finca San Mateo (Gómez y Ruz, 1992: 75). Esta práctica continuó hasta la década de los setenta y ochenta en Aquiles Serdán.

Los ancianos de esta comunidad llevaban a cabo dicha práctica e iban a visitar la cueva ubicada al norte de la comunidad (marzo) con el fin de pedir vida, agua y buena cosecha del maíz a través del rezo del rosario, el cual acompañaban con velas, música de tambor y carrizo (después guitarra, violín y marimba). Sin embargo, uno de los ancianos de la localidad asegura que la cueva dejó de ser un lugar privilegiado de adoración (finales de los setenta y principios de los ochenta) y aunque los rituales continuaron esto marcó una profunda resignificación de la identidad religiosa al cambiar el espacio de adoración de la cueva por la iglesia:

Ya se hacía la fiesta aquí en la iglesita que teníamos de madera, las mujeres siempre rezaban el rosario, y los hombres platicando, fumando, empujando adentro de la iglesia, esa era la costumbre, las mujeres están rezando, los hombres platicando, tan fumando y las pláticas, las risas es lo que hacía la gente (Juan Álvarez, indígena tojolab'al, octubre de 2011).

Otra de las fiestas religiosas era la de Todos Santos, muy diferente respecto a estos tiempos:

Antes íbamos al panteón el 31 y 1 a encender velas: el 31 para los ángeles y el 1 para las almas grandes, el día dos es el día final. Empezaba la celebración en la madrugada: en la casa íbamos a tomar café, a comer, a echar trago, si no termina el día dos empezaba también el día tres, dos días de tomar, de comer; es uno de las fiestas que hacíamos pues la más grande porque siempre los familiares invitaban. En el panteón se llevaban velas, florecitas de cempasúchil, lo llevamos sus velitas las almas y dejábamos frutas en nuestros altarcitos, dejábamos trago, cigarro, refresco; y dulce para los chiquitos, café, pan y comida. Era una creencia que siempre las almas llegan a visitar (don Florencio, indígena tojolab'al, octubre de 2011).

La comunidad simbolizaba, desde diferentes puntos de vista, unión y organización ya que les permitía reivindicar sus identidades pocas veces manifestadas en las fincas. Con la mezcla de su costumbre con los principios de la iglesia católica encontramos la introducción del santo patrono de la localidad: el Padre Eterno; el evento se celebraba del 15 al 18 de marzo y era organizado por los alféreces: la costumbre era colocar cuatro cruces de madera con velas ubicadas en cada punto cardinal de la localidad y rezar el rosario en cada una de ellas; después del rezo y generalmente ya en las noches, comenzaba el baile dentro de la iglesia hasta la madrugada acompañado de bebidas alcohólicas. También la visita de clérigos o sacerdotes eran verdaderas fiestas comunitarias en los años sesenta y setenta:

Cuando venía el obispo, a la gente le gustaba, pensaba la gente que era Jesucristo que bajó del cielo, le besábamos la mano, matábamos pollo para que coma el obispo, una vez agarró la comida y sólo lo agarró, no lo comió, estábamos muy *engañados* pues. Daba bendiciones, muy conforme la gente y llorando algunos. Así que estábamos muy *oprimidos* y muy *tapada la mente* (anciano tojolab'al, julio de 2013).

De acuerdo a la cita anterior, resignificar la identidad religiosa (el informante era católico tradicional y hoy convertido a protestante) significaba transformar la percepción sobre la religión que ahora es vista como un instrumento que conllevaba dominación y opresión.

Al igual que las romerías, que comenzaban en San Mateo Ixtatán, Guatemala, hasta llegar a Las Margaritas, en Chiapas (Fábregas, 2008), los tojolab'ales de la región de Aquiles Serdán también realizaban peregrinaciones entre las comunidades circunvecinas y caminaban para ir a traer al Santo Peregrino y después dejarlo en la próxima comunidad:

Nos pasaba a visitar las imágenes una semana, a veces dos noches, para cooperar una limosna para que se la lleven, hay un encargado y un cuadernito para ver cuanta limosna dio Aquiles Serdán y así cada comunidad [...] pero eso ya acabó, muchas cosas ya *se celebra pero ya diferente* (don Florencio, indígena tojolab'al, octubre de 2011).

“Se celebra pero ya diferente”. Esta frase expresa la dinamicidad de la identidad cultural y de la resignificación identitaria realizada en el diferente tiempo-espacio, por ejemplo, el actual uso del español como la lengua materna de las nuevas generaciones es parte de la resignificación lingüística surgida desde el tiempo-espacio del sistema de las fincas.

En síntesis, el surgimiento de las comunidades como legado posrevolucionario significó no solamente la liberación del yugo de las fincas, sino la liberación de la etnicidad tojolab'al al poder reivindicar su identidad, no sin antes entender que el paso por las fincas desde finales del siglo XX y principios del XXI, resignificó sus modos de entender el mundo y sus relaciones con los demás, y cuyas manifestaciones apreciamos hasta la actualidad.

### 2.1.2. Nuevo San Juan Chamula: *de Los Altos a la Selva margaritense*

Es importante considerar que los tojolab'ales comenzaron a expandir sus espacios hacia el oriente de sus actuales territorios y a poblar espacios poco explorados como la región Selva del municipio. Sin embargo, a partir de 1962, otros grupos étnicos como los tsotsiles, provenientes de la colonia *Bax Ek'en*, y *parajes*<sup>61</sup> circunvecinos del municipio de San Juan Chamula, en Los Altos de Chiapas<sup>62</sup>, comenzaron a poblar también la región sur del municipio, en la línea fronteriza con Guatemala (anexo 2). Ya se mencionó que migrar no sólo les significó un nuevo espacio territorial, sino la resignificación de su identidad étnica ya que el proceso de adaptación a tierras muy distintas de sus lugares de origen los obligó a cambiar: “dejamos de utilizar el *chamarro* o el *chuj* porque hacía mucho calor”, “comíamos animales que nunca conocimos allá en tierra fría (tepezcuintle, armadillo, pescado, caracol)”, indican los ancianos.

A continuación presento las causas por las que se dio el proceso migratorio de los tsotsiles de Los Altos de Chiapas a la Selva; de manera más concreta defino la travesía hecha

---

<sup>61</sup> La antropología considera a los *parajes* como núcleos sociales construidos con base en relaciones parentales, integrados por una familia ampliada, cuyas viviendas están separadas por un espacio llamado *paraje*. Muchos pueblos indígenas no acostumbran vivir concentrados en poblados, sino mas bien repartido por la zona en torno a un adoratorio regional en el que se llevaban a cabo todas las ceremonias y fiestas comunitarias importantes (Iturriz, 2002).

<sup>62</sup>Para Ruz (1995: 35), a pesar de que este término es de uso común, no existe un consenso mínimo sobre la extensión de la región que designa. Desde el punto de vista estrictamente morfológico sus límites son: al sur la abrupta vertiente hacia la depresión central; al oeste la meseta de Ixtapa (a veces considerada parte de Los Altos); al norte los valles cuyos ríos convergen cerca de Huitiupán y aquel que separa Oxchuc de Ocosingo; y al este los llanos de Comitán y Margaritas, aunque no faltan geógrafos que incluyan también a éstos. La regionalización oficial que se acerca a esta definición deja fuera al nuevo municipio de Cancuc y en cambio incluye Villa Las Rosas (con características naturales, sociales y culturales diferentes de Los Altos) y Altamirano (que forma parte mas bien de la Selva). Otros estudios delimitan a doce municipios. Para el autor comprende Zinacantán, San Cristóbal, Teopisca y Amatenango al sur, hasta sus límites con tabasco al norte, justificado esto por una historia común, con un constante intercambio humano y comercial desde hace siglos y un porcentaje alto de hablantes de lenguas de la familia mayense (tsotsil, tseltal y chol) pero reconociendo las diferencias significativas entre las partes sur y norte.

desde la colonia<sup>63</sup> *Bax Ek'en* (el lugar de procedencia de los fundadores) hasta la actual comunidad Nuevo San Juan Chamula a principios de la década de 1960.

### 2.1.2.1. La identidad étnica en la Colonia *Bax Ek'en* y *parajes* circunvecinos antes de la migración

La palabra *tsotsil* define parcialmente la identidad cultural del grupo indígena, hay varias versiones de su origen: uno es que proviene de *sots'* (murciélago) o *sots'lebetik* que define a los tsotsiles zinacantecos como los “hombres murciélago”, sin embargo estos presentan elementos identitarios diferenciados con los tsotsiles que no pueden confundirse; otro es por el uso frecuente de *tsots* para designar la *lana de borrego* que es muy comercializada entre los pobladores para fabricar el *batsi k'u'il* o “ropa verdadera” y *stsotsilk'u'il* indica la “lana de la ropa tradicional (chuj, chamarro, tsekil, etc.)”; *tsots* significa también *fortaleza* y es igualmente utilizada para despedir a una persona, por ejemplo: *tsotsan me batel* que significa “que tu fortaleza te acompañe”.

En síntesis, *sots'* designa al murciélago y *tsots* lana o fortaleza (lexema de la palabra tsotsiles) y la terminación *les* deriva del español para pluralizar el lexema *tsots*; por lo tanto, *tsotsiles* es una mezcla entre el tsotsil y el español, ya que para pluralizar la palabra en lengua indígena se usa el sufijo *etik*, es decir, *tsotsiletik*. Con este conjunto de significados los mestizos los han identificado como tsotsiles y hasta la actualidad la *ropa verdadera* hecha con lana de borrego sigue siendo el elemento identificador del pueblo.

La colonia *Bax Ek'en* y el *Paraje Ba A'mnaltik* (pertenecientes al municipio de San Juan Chamula<sup>64</sup> en Los Altos de Chiapas) fueron los principales lugares de origen de los primeros pobladores de la selva margaritense (otros son originarios de la Colonia Candelaria). Estas colonias se ubican cerro arriba del pueblo de Chenalhó en las cercanías del cerro *Tsonte' vits* (cerro con musgo), que es la montaña más alta en la entidad y que alcanza una altitud de 2 910 m.s.n.m. (SEP, 1996), con un clima muy frío, neblina y heladas en épocas invernales. Antes de la migración era común que los tsotsiles de los diferentes colonias y *parajes* del municipio

---

<sup>63</sup> Algunos pobladores tsotsiles la conocen como *paraje* y es entendida por la antropología como un contexto social y geográfico donde se ubica la familia extendida construida con base a relaciones parentales monogámicas. Desde este punto de vista *Bax Ek'en* no es un paraje sino una colonia, ya que en ella conviven varias familias parentales, pero por su cercanía a varios parajes (*Ba A'mnaltik*, *Chik'om Tantik*, *Ya'al Ichin*, etc.) es catalogada con esta misma denominación.

<sup>64</sup>Se deriva de *chamo'* o *cham vo'e* indica la “muerte del agua”, haciendo referencia a la laguna que se secó y que ocuparía parte de la actual cabecera municipal.

viajaran constantemente a *Jlumaltik* o *Jteklum*, la denominación tsotsil de San Juan Chamula (centro ceremonial tsotsil) que significa “nuestra tierra” porque era un espacio territorial sagrado para la unidad de la gente, un lugar donde convergían los habitantes del municipio semanalmente y durante los días festivos.

Cada colonia y cada paraje tienen sus propias autoridades. En la Colonia *Bax Ek'en* las principales autoridades son el comisariado ejidal y el agente municipal, mientras que en los *parajes* sólo existe un agente municipal y un comité de educación, éstos velan por el cumplimiento de las normas comunales; un ejemplo me lo dio Domingo Ruiz (2012), él comenta que antes de la migración presencié ocasionalmente castigos físicos<sup>65</sup> por actos antisociales hacia personas mayores de edad y cuya sanción fue efectuada en días festivos, estos castigos son concebidos como *chan mantal*, una acción correctora por parte de la autoridad comunal para *aprender a ser* socialmente en la comunidad y dar buenos ejemplos.

*Mol Xalik* (indígena tsotsil de setenta años) afirma (2012) que en los años cincuenta una de las características de la autoridad de la alcaldía municipal era atribuirles cargos a personas especiales de las colonias y parajes. Cuando la alcaldía le da trabajo anual a un comunero una comisión acude a su lugar para entregarle el nombramiento, en ese momento él es respetado por todos. Es en el mes de enero, durante el cambio de autoridad o *ke'exel*, cuando las autoridades llegan, a esto se le llama *ba yich' totselt na*. Tener un cargo en *jumaltik* como *mayol* o policía municipal a veces es considerado como un castigo y le es encomendado a los “alzados”.

Respecto a las fiestas y tradiciones, los tsotsiles de *Bax Ek'en* acuden colectivamente al cerro sagrado de la localidad para festejar el día de la Santa Cruz cada tres de mayo, consiste en un ritual de oración donde participan simultáneamente todos y tiene como objetivo pedir buena cosecha y agua suficiente para los seres vivos como elementos esenciales del buen vivir o *lekil juxlajel*. En lugares como San Juan Chamula donde hay varios manantiales (*ni o'*) pasan a cada uno de ellos o también cada barrio se organiza y realiza su propio ritual (previa autorización y consejo del presidente municipal); al final del ritual truenan la *cámara*<sup>66</sup> y los cohetes. La ubicación de los tsotsiles alrededor del cerro *Tsonte' Vits*<sup>67</sup> (en él hay un espacio de

---

<sup>65</sup> Se efectuaban con chicote o *nukul*, que es un pedazo de piel de res o cinturón para el castigo.

<sup>66</sup> La cámara es un tubo de metal grueso como de veinte centímetros de largo por cinco de ancho, cuyo orificio se llena de pólvora comprimida y por otro lateral le “ponen” fuego con la colilla de un cigarro para que estalle.

<sup>67</sup> El cerro *Tsonte'vits* se cree es el lugar donde viven los dueños de la naturaleza y de los animales por lo que hay que pedirles permiso para casarlos.

adoración en la ladera y es percibido como la *puerta* de la casa de San Juan) es un espacio privilegiado por su cercanía a la morada de los ángeles y en donde es posible hablar con Dios, por eso el pueblo de Chamula es visto como el ombligo del mundo o *mixik' banomil*, es decir, simbólicamente representa un espacio donde surge la vida y que posibilita conectarse con las deidades.

**Fotografía 1: La Colonia *Bax Ek'en* y el cerro sagrado como lugar de adoración.**



Fuente: Archivo personal, 3 de abril de 2013.

Don *Xalik Nona* nos dice que su abuelo, *sk'opon kajvaltik*, habla con Dios cada vez que va a traer leña o a trabajar, un ritual que hace cada amanecer y atardecer frente al sol “porque el Sol es el dios de nuestros abuelos”, es considerado como *jch'ul totik* o nuestro sagrado padre (la Luna es nuestra sagrada madre o *jch'ul me'tik*), sin embargo comenta que antes de la migración, en los años cincuenta, la evangelización había llegado poco a estos lugares y esto les permitía venerar al sol o la luna como deidades sagradas, aunque reconoce la presencia de la cruz como símbolo de la cristianización.

El sincretismo permea las estructuras simbólicas de los tsotsiles hasta la fecha, por ejemplo, en la actualidad en el cerro donde llegaban los ancestros, existe una capilla (foto 9) y un recipiente natural de agua que no se seca y es considerado por ellos como *ya'al ch'ulelal* o el “agua para las almas”, éste es un lugar de veneración y cada tres de mayo se llega para pedir agua y *lekil kuxlejaj* o buena vida.

Cuando hay enfermedades se va al cerro con el curandero, éste toma el pulso en la muñeca para diagnosticar si hay rencores, desprendimiento del alma o *komem xch'ulelal* por



algún susto o caída; si hay alguno de éstos sacrifican una gallina a cambio de recuperar el alma o, en su caso, cuando las enfermedades son físicas como la fiebre o dolor de estómago se recurre a la herbolaria que a veces es acompañada con una *oración* pues es concebida como un rito sagrado. “También sucedió que en sus esporádicos viajes a los pueblos donde hay ladinos les recetaban cápsulas que eran muy buenas, a partir de ahí comenzaron a utilizar también medicina *jkaxlan*”, indica *Mol Xalik Nona* (2012).

Sus casas consisten en estructuras que tienen una base de cuatro por cuatro metros cuadrados, una habitación completa en cuyo centro se encontraba el fogón sobre el piso y en los alrededores los utensilios de trabajo, algún *ts'omol* (trozo de tronco de árbol utilizado como banco o silla) y la cama que generalmente está hecha de tablas, todo sobre un piso de tierra. Las casas están construidas con techo de *job'el* (especie de pasto), las paredes de adobe o están hechas con palos rollizos amarrados con bejucos entrecruzados y recubiertos con lodo revuelto con pasto para darle consistencia. En otras construcciones emplean *pat ak' o ts'ajal ak'* (corteza de liana o corteza de corcho de color rojizo) para sujetar los horcones o columnas; la mayoría busca su material en los cerros pedregosos como el *chin ak'* (bejuco de enredo) que se encuentra en las cercanías de Chenalhó.

La vestimenta consiste en el *bats'i k'uñil* (ropa verdadera) compuesto por el *chamarro* y el *chuj* (para los hombres) y el *bats'i chilil* (blusa verdadera) y el *bats'i tsekil* (falda verdadera) para las mujeres. El *chamarro* y el *chuj* son atuendos tradicionales hechos a base de lana de borrego y que tienen significados diferenciados, el primero es de color blanco, abierto a los lados, sin mangas, cubre casi hasta las rodillas y es amarrado con un cinturón de cuero, es de uso común para la mayoría de los hombres tsotsiles y se combina con pantalón de manta; el segundo es de color negro, cubre también casi hasta las rodillas, va acompañado con otros elementos culturales como el cinturón de cuero ancho y el *baxton* (sombrero con listones de colores) que significa autoridad en el pueblo y simboliza jerarquía, también es común el uso del sombrero comercial con este atuendo. También el uso del huarache es parte de una costumbre ancestral vigente en la actualidad, indica *Chex Mol*<sup>68</sup> (2003) aunque él mismo reconoce que las nuevas generaciones han adoptado formas modernas de calzarse: “los jóvenes que aquí nacieron y los recién nacidos ya tienen zapatos, ahorita con tacones quieren ya (mientras se ríe)”.

---

<sup>68</sup>*Chex Mol* fallece el 5 de enero del 2013 a causa de su alcoholismo y diabetes. Su funeral fue realizado con el honor que sólo un conocedor de la cultura tsotsil puede tener: acompañado con música tradicional como le gustaba (pues también sabía ejecutar los instrumentos). Tradición que supo transmitirle a sus hijos. Descanse en paz.

Las mujeres visten el *chilil* que es una blusa elaborada con material comercial con características especiales de color y diseño, ésta es acompañada por la *tsekil*, un modelo de falda hecha con lana de borrego que cubre muy debajo de las rodillas, es amplia y amarrada con un cinturón que generalmente es de color rojo; todo es elaborado por ellas mismas.

**Fotografía 2: El *bats'i k'uil* forma parte de la identidad cultural del indígena tsotsil en Los Altos de Chiapas en la actualidad.**



Fuente: Archivo personal, tomada el 3 de abril de 2013 en el Paraje *Chik'om Tantik*, Municipio de San Juan Chamula, Chiapas.

La estructura de la autoridad, las fiestas y tradiciones les da cohesión social a las colonias y parajes, todo esto contribuye al fortalecimiento de las expresiones identitarias de respeto, especialmente hacia los adultos y ancianos o ancianas que se expresa arrodillándose frente a ellos mientras extienden su mano sobre la cabeza de quien los saluda; de igual forma, cuando viene alguien de mayor edad en el camino el menor está obligado a orillarse y darle el paso: pásale tío, tía, abuelo o abuela (*jelavan juntot, junme' muk'tot o yaya*) como signo de respeto que define el buen vivir o *lekil kuxlajel*. Don Mateo *K'avix* (2012) narra su experiencia con un anciano:

Nos encontramos en el camino y le dije: *pásale abuelito; no, pásale tu*, me dijo, mientras tanto el anciano ya se había orillado del camino para darme paso, y como mis padres me habían enseñado del respeto hacia mis mayores y abuelos le volví a insistir: *no, pásale tú abuelito*, entonces el anciano sorprendido me dijo: tienes buen corazón y sabes pensar bien porque sabes respetar (Mateo *K'avix*, indígena tsotsil, abril de 2012).

Otro ejemplo es el *k'ex k'ak'al* o *intercambio de días de trabajo*, consiste en ayudar al vecino, familiar o quien lo solicite para intercambiar algunos días de trabajo (no necesariamente la misma actividad), por ejemplo, *Xalik* puede ayudar a su tío *Xun* a sembrar maíz durante dos días y posteriormente *Xun* puede “pagar” el trabajo a *Xalik* tapiscando la milpa también por dos días. El *k'ex k'ak'al* significa reciprocidad y colaboración en las actividades interfamiliares, esto a su vez, simboliza la interconexión familiar dentro del núcleo comunal.

Anteriormente los tiempos se leían de acuerdo al calendario maya, por ejemplo en *uch* –que corresponde del 9 al 28 de junio del calendario gregoriano- comienza la temporada de lluvia, esto significa que deben prepararse para la siembra del maíz.

Una expresión identitaria de los tsotsiles aun vigente son los sueños, éstos tienen un significado trascendental que rigen sus acciones porque son considerados visiones del mundo concreto. El “lo vi en mi sueño” o *la kil ta jvaich* implica actuar en consecuencia obedeciendo el mandato hecho por los ángeles para prevenir enfermedades, accidentes, muertes, envidias o rencores. Esta práctica se sigue realizando y es una de las particularidades que define esta identidad étnica. Así también las enfermedades provocadas por actos de brujería definen sus subjetividades pues creen que son fuerzas sobrenaturales que constituyen su modo de vida cotidiana.

En síntesis, hay una serie de simbolismos contruidos por los tsotsiles en las colonias y *parajes* de San Juan Chamula que prevalecen tanto en las subjetividades como en las prácticas de los indígenas contemporáneos de Nuevo San Juan Chamula. El cambio de lugar no implica dejar de ser tsotsiles, tojolab'ales o Q'anjob'ales, hay expresiones de continuidad identitaria.

A pesar de esta cohesión social construida a lo largo del tiempo ¿cuáles fueron sus motivaciones que los llevaron a migrar de Los Altos de Chiapas a la región Selva del municipio?

### **2.1.2.2. Pobreza y explotación: los motivos de la migración**

Las motivaciones de esta migración no se deben a las expulsiones religiosas en las décadas de 1970 y 1980 en Los Altos de Chiapas (es la primera impresión de algunos turistas y de algunos antropólogos incluso cuando visitan Nuevo San Juan Chamula), son consecuencia de las condiciones de pobreza extrema en que vivían, así como la carencia de tierras para el cultivo y por lo tanto, la falta de alimentación.

Como ya señalamos en el apartado anterior esta pobreza fue causada por la desterritorialización en donde las leyes agrarias de esa época permitieron a los particulares adquirir “tierras baldías”. Estas tierras para los *jkaxlanes* “estaban descansando” para los indígenas eran tierras de reserva. Pero la falta de documentación, el ser indios y no saber español tuvo como consecuencia el perder sus tierras y que pasaran a manos de terratenientes (alemanes, ingleses, españoles y mexicanos) así como de algunos gobernantes<sup>69</sup> que acapararon las partes fértiles:

Más antes, los ricos les empezaron a quitar la tierra a los pobres indígenas como nosotros, a nuestros abuelos. Como ellos eran dejados y no saben hablar español, por eso les podían hacer maltrato los *jkaxlanes*; ellos hablan más con el gobierno, saben doblar su lengua, por eso hacían lo que querían y les quitaron sus propiedades a nuestros abuelos (en Calvo, 1989: 11-12).<sup>70</sup>

Una vez posicionados los *jkaxlanes* en las tierras expropiadas “legalmente”, llamaron de vuelta a los indios para hacerlos trabajar, así comenzó la explotación de la mano de obra y la esclavitud en las fincas y haciendas en donde el patrón, aparte de obligar a los indígenas a trabajar para él, les rentaban las tierras para el cultivo a cambio de laborar varios días para él como pago; los actuales habitantes mencionan: “Nuestros abuelos, los dueños de las tierras, se quedaron sin nada por las leyes y su fuerza sólo sirvió para trabajar de mozos, baldíos o jornaleros en las fincas. Así nos contaron, así lo miramos nosotros también” (en Calvo *et. al.*, 1989: 24).

La condición de explotación y despojo de tierras obligó a los indígenas a ubicarse en tierras poco fértiles para el cultivo, es decir, las partes altas y montañosas de difícil acceso para los hacendados fue su opción de refugio. El Paraje *Bax Ek'en* es una zona de muy difícil acceso en donde los indígenas no tienen más de una o dos hectáreas de terreno y tras los policultivos constantes la tierra “se envejeció y se cansó”, ya no producía, por eso hubo

---

<sup>69</sup> En Chamula, 1855, Ramón Larrainzar hizo una hacienda llamada Nuevo Edén, abarcando casi la mitad del municipio, Mitontic y tierras de otros lugares. En Tenejapa los principales terratenientes fueron los Flores, Pineda, Trujillo, Trejo, Ruiz y Santiago. Carlos Z. Flores era dueño de la Hacienda El Retiro, que medía casi cinco mil hectáreas, abarcando tierras de Tenejapa y Dolores Chempil de Huixtán. Los mismos propietarios estaban en Huixtán e hicieron 24 haciendas y ranchos que tenían entre doscientas y tres mil hectáreas (en Calvo *et. al.* 1989).

<sup>70</sup> *Voces de la historia* (Calvo, *et. al.*, 1989) es un trabajo historiográfico de Nuevo San Juan Chamula, Nuevo Huixtán y Nuevo Matzam donde aparecen las voces de los indígenas pero sin hacer la distinción de la comunidad en que viven, por lo que aquí serán citados con el nombre de los autores del libro.

escases de alimento: “a veces pasábamos el día con una taza de pozol y una bolita de verduras cocidas para engañar el hambre” (Cfr. en Calvo, 1989: 12). Esta condición de supervivencia antes de migrar a la selva obligó a los hombres y mujeres a buscar trabajo como jornaleros en las localidades de Chenalhó pero no a cambio de dinero, sino de unas mazorcas de maíz (de quince a veinticinco mazorcas por tarea de doce brazadas cuadradas de chaporreo, el equivalente a veinte metros cuadrados); también cada vez que visitaban las cabeceras municipales aprovechaban para vender durazno, manzana, *chupacte* y carbón; incluso don Agustín Pérez nos dice que pasaban a cortar flores silvestres en el camino para venderlas por manojitos, mientras que su madre, así como la mayoría de las mujeres que sabían tejer, en cada viaje llevaba *faja* y *chamarro* para venderlos, pero de todos modos no les alcanzaba el dinero para comprar lo necesario.

Otras oportunidades de supervivencia eran ir a trabajar en las fincas cafetaleras de Simojovel y del Soconusco<sup>71</sup> (algunos se fueron con sus familias completas), otros más como peones en Tabasco o en las fábricas de las ciudades como mozos de los *jkaxlanes*; mientras los niños y las mujeres que se quedaba en sus casas cultivaban las pocas tierras cansadas ya que con cuidado intenso sí crecía la milpa, aunque esto tampoco garantizaba la producción pues el frío y las heladas podían acabar con ella: “es de puro balde el trabajo, no sale para comer”.

Donde vivíamos antes son bastante los campesinos que no tienen tierra, o lo que tienen no les alcanza para vivir. Así lo llegamos a encontrar nosotros cuando nacimos y así nos criamos, aguantando el hambre. [Por eso salimos] a buscar dónde podemos comer un poco mejor. Es que en verdad teníamos dolor de pobreza de una vez porque no había tierras” (Calvo, 1989: 11).

---

<sup>71</sup> Para *Mol Romínco Manzanato*, originario de Chenalhó, había dos rutas para ir al Soconusco: una opción era caminar de San Cristóbal, pasando por Comalapa, Motozintla y Huixtla, para dirigirse a la finca; otra era ir en vehículo pasando por Tuxtla y Cintalapa, llegar a Tonalá para abordar el tren que finalmente los llevaría a Huixtla y buscar la finca. En estas fincas del Soconusco (La Fortuna, Guanajuato, San Andrés, Perú, Hamburgo, San Cristobalito, Chiripa, y más) siempre hubo abusos: al principio no tenían trabajadores, los finqueros pactaron con los caciques de algunas regiones para que a base de engaños los contrataran (buena paga, buenas hora de descanso, contratos por un año y sin maltratos), y aunque les llevaba hasta quince días llegar, aceptaban el trato. Estando allá, los horarios eran de seis a seis, el trabajo era duro pero la deuda que tenían era muy grande y si alguien pretendía escapar lo detenían, lo encarcelaban y de todos modos tenían terminar de pagar lo que debían. En los trabajaderos vigilaba el caporal, si alguien cortaba por accidente una mata de café o se le quebraba una rama, el caporal lo regañaba o golpeaba con la palma del machete o con el cincho. Posteriormente se creó un Sindicato de Trabajadores Indígenas de San Cristóbal destinado a “proteger” al trabajador de los abusos de los patrones, pero en realidad fue un instrumento de control para engancharlos ya que los contrataban por trece meses, les adelantaban el sueldo y les ofrecían el viaje de ida y vuelta gratuito, pero la realidad era que todo lo tenían que pagar, incluso la comida, la lima y el machete; además los levantaban a las cinco de la mañana a trabajar la jornada completa, incluso los domingos.

Por las condiciones de pobreza extrema en sus lugares de origen usaban como otra alternativa migrar temporalmente a otras regiones para emplearse como jornaleros. Por esta situación, a mediados del siglo XX, comenzó una medida aparentemente proteccionista para la población migrante creando departamentos y sindicatos:

Después cambiaron un poco las cosas cuando llegó el Erasto Urbina y se hizo del Departamento [de Acción Social y Cultural y de Protección al Trabajador] y el Sindicato [de Trabajadores Indígenas en las Fincas Cafetaleras...] por eso ahora respetan un poquito al trabajador. Ya para 1960-1965 había carro y ya no teníamos que ir a pie; el trabajo era menos, de seis de la mañana a dos de la tarde; el caporal ya casi no golpeaba, pero eso sí, regaña mucho; la comida era igual que antes, sólo que una vez por semana había carne (Calvo *et. al.*, 1989: 17).

También se creó el Departamento de Asuntos Agrarios y Colonización promoviendo una campaña de colonización de la región de la selva con apoyo gubernamental; lo cierto es que dicha ayuda no se materializó y las condiciones no cambiaron mucho en las fincas cafetaleras.

La alternativa forzada para no seguir dependiendo de los patrones era la migración de forma independiente hacia las tierras nacionales. Don Erasto Urbina, bien recordado por los ancianos de Nuevo San Juan Chamula, les sugirió dos opciones a finales de 1950:

[...] conocí al Sr. Erasto Urbina cuando empezó de repartir las tierras para los campesinos. Me hallé mucho con el señor Erasto Urbina y con el año me puse a platicar con él: *-Jtotik*,<sup>72</sup> quiero preguntarte dónde se encuentra tierras cálidas porque siempre pienso salir en mi lugar, pues me contestó que hay terreno libre arriba de Chiapas [Chiapa de Corzo], y le pregunté si pega el café, y me dijo que no, pero me dijo que delante de Comitán hay *terrenos nacionales* libres (Manuel Peserente, indígena tsotsil, 2003).<sup>73</sup>

Una de las primeras condiciones para poder migrar era que fueran tierras nacionales y que no tuvieran dueño; después había que ver su fertilidad que era indispensable para su subsistencia, principalmente, para cultivar café y comercializarlo (idea surgida a partir de la experiencia en

---

<sup>72</sup> Literalmente es Nuestro Padre, pero tiene un uso metafórico y designa el respeto hacia don Erasto Urbina en su sentido social.

<sup>73</sup> Agradezco al informe del proyecto *Los abuelos y las abuelas dicen*, del Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias, al responsable Eleuterio Hernández Gómez, en coordinación con el Director del Albergue Francisco I. Madero y al profesor Caralampio Alfaro, ya que todas las referencias citadas en este trabajo fueron obtenidas del material escrito o grabado en el 2003.

las fincas) así como el maíz y frijol para consumirlos. La opción factible para todo esto fue Comitán.

En 1962 emprendieron el viaje don Agustín y su hermano (*Mol Acux chiuk sbankil*), posteriormente llamaron a los demás para invitarlos a la creación de la comunidad. En poco más de una década, de 1965 a 1977, afirma Hernández Castillo (1995) –aunque la historia oral tsotsil de Nuevo San Juan Chamula marca a partir de 1962- “los tseltales y tsotsiles de Los Altos de Chiapas fundaron en la selva margaritense Ojo de Agua, Nuevo San Juan Chamula, Nuevo Huixtán, Nueva Jerusalén, Nuevo Matzam, San Pedro Yutnotik (sic), Santo Domingo Las Palmas, Maravilla Tenejapa, San Mateo Zapotal y Nuevo San Andrés La Paz; mientras que la población de origen mam de la sierra se estableció en Zacualtipán, Las Nubes, Loma Bonita, Bella Ilusión, Niños Héroes y Amatitlán; los provenientes de otros estados y tojolab’ales se asentaron entre los ríos Euseba y Santo Domingo (1995: 416).

Grandes fueron los retos y los sufrimientos, los miedos y los desafíos que les implicaron penetrar la selva, pero la necesidad de subsistencia, de alimentación, de escapar de la dominación y de la esclavitud, así como el deseo de comenzar una vida más autónoma de acuerdo a sus características étnicas, fueron motivaciones grandes. Ya escribía Ruz que:

El crecimiento demográfico –que parece incontrolable- y la caída de los precios oficiales de los productos agrícolas, aunados a las peculiares formas de herencia indígena, provocaron desde al menos tres décadas un aumento en la presión sobre la tierra en los municipios de Los Altos, lo cual explica en parte la expansión continua de las fronteras agropecuarias a costa de las reservas forestales de la selva del trópico húmedo, en un inicio alentada por el propio gobierno (1995: 15).

Antes de terminar es importante considerar que junto a la valentía de los tsotsiles por poblar la selva y con los grandes retos que les impuso el ambiente natural a los otros grupos étnicos provenientes también de Los Altos de Chiapas, siguieron moviéndose en esa misma década, concretamente desde los municipios de Huixtán, Chenalhó (tsotsiles), Tenejapa (tseltales), los mismos tojolab’ales de Las Margaritas; así también lo hicieron mestizos provenientes de Comalapa, El Porvenir y La Grandeza, principalmente y, por el proceso de remunicipalización en 1999, varios de ellos quedaron en el actual municipio de Maravilla Tenejapa (además a Marqués de Comillas y Benemérito de Las Américas llegaron otros grupos mestizos provenientes de diferentes partes de la República mexicana).

Esta dinámica cultural debida a los movimientos migratorios dentro de Chiapas y de personas que venían de otros estados del país fue la característica que permitió la configuración pluricultural del municipio, pero, además, la migración internacional motivada por el conflicto en Guatemala de principios de la década de 1980, definió su carácter hasta la actualidad.

### 2.1.2.3. En busca de la “tierra nacional” y la fundación de Nuevo San Juan Chamula

El proceso de migración comienza en 1960 en San Cristóbal de Las Casas cuando el Departamento de Asuntos Agrarios y Colonización (DAAC) y el Instituto Nacional Indigenista (INI) comenzaron a promover la migración de gente indígena y campesina a las tierras nacionales en la selva.<sup>74</sup>

Don Manuel Gómez Castellanos (*Mol Mamvel Castellano*) fue el primero en motivara los tsotsiles para ir a poblar la selva. Don Erasto Urbina como jefe del DAAC, junto con *Mol Mamvel*, organizaron a ochenta personas que solicitaban tierra: acordaron con el director del INI y el ingeniero Pedro Faro Vargas buscar las tierras en donde se ubicarían los nuevos pobladores en 1957<sup>75</sup> y después de Semana Santa, emprendieron el viaje siete personas.<sup>76</sup> Éstos, después de haber conocido la tierra nacional y corroborada su fertilidad, convencieron a otros para que se sumaran a la conquista. Los primeros que llegaron a la Zona Selva de Las Margaritas, originarios de *Bax Ek'en* en 1962, fueron *Mol Mateo* (Mateo Sántiz Ruiz), *Mol Acux* (Agustín Hernández Ruiz), *Mol Pax* (Pascual Hernández Ruiz) y *Mol Mikel* (Miguel Hernández Pérez) y son fundadores de la comunidad Nuevo San Juan Chamula cuyo nombre fue puesto en honor al santo patrono del municipio de origen.

---

<sup>74</sup> Tseltales y choles poblaron la zona selvática de Palenque y Ocosingo, al igual que los de Oxchuc, Yajalón, Bachajón, Chilón, Ocosingo, Tila y Tumbalá (Calvo, *et. al*, 1989).

<sup>75</sup>Chex Mol (2003) recuerda que “[...] en 1959 publicó don Erasto Urbina que había tierras nacionales, él es amigo de mi padre, conoce a muchos indígenas pobres sin tierra, les dijo a los indígenas que vayan a buscar su tierra en la frontera sur, vecino con Centroamérica, Guatemala”.

<sup>76</sup> Mol Manvel y Xalik Komez, el ingeniero Pedro Faro, Manuel Castellanos Cancino, un licenciado de México, un ingeniero agrónomo y un doctor del INI (Calvo, *et. al*, 1989).



**Fotografía 3: Los fundadores de Nuevo San Juan Chamula en el 50 aniversario. A la izquierda está *Mol Jorge*, al centro *Mol Manvel Peserente* y a la derecha está *Mol Acux*, detrás de él, el profesor Bersaín Hernández como Secretario del Comisariado Ejidal y al fondo Ignacio López Ruiz como Comisariado Ejidal.**



Fuente: Cortesía de Eduardo Hernández, junio de 2012.

Después de varias visitas comenzaron a sembrar milpa y la cosecha sirvió para invitar a más personas:

[...] cosechamos nuestro maíz, luego fuimos a traer a los demás, llevamos la noticia de que crece el maíz y llevamos cuatro o cinco mazorcas para que nos creyeran y luego vinieron varios en otro año y le dimos de comer maíz que cosechamos, se acostumbraron, así se juntó la gente cada año (*Mol Acux*, indígena tsotsil, 2003).

Es importante decir que el trayecto (anexo 2) hacia la selva no fue fácil, encontraron un ambiente natural difícil de penetrar y muy diferente al de sus lugares de origen. Durante su paso por Tzisco, una comunidad Chuj que se ubica adelante de la reserva de las Lagunas de Montebello, una persona los alertó: “mejor no se vayan, se van a morir porque hay animales grandes, sólo van a ir a entregar su cuerpo, no van a poder”, le decían a *Mol Acux*; pero el poder de su decisión y la necesidad de buscar mejores condiciones de vida hicieron que superaran los obstáculos, aunque la duda fue una constante: “¿Será que vamos a poder los dos o regresamos? [...] pero aguantamos y nos fuimos”.

Caminábamos desde Trinitaria, un día por Juncaná, segundo llegamos en Hidalgo, tercer día por Montebello, cuarto día por Tzisco, quinto día por San Vicente, al sexto día llegamos acá a Santa Elena (Amparo Agua Tinta) y hasta el séptimo día llegamos aquí [en Nuevo San Juan Chamula] porque no hay camino, porque estuvimos cortando bejucos, caminando debajo de los árboles, somos dos, con mi hermano sólo dos caminamos, [...] por eso entramos en la montaña, sabemos que hay *bolom* (jaguar), pero si nos morimos, ni modos, nos decíamos; venimos cortando bejucos con machete, debajo de la pacaya veníamos caminando, con miedo dormíamos cada noche, con miedo dormíamos cada día, se escucha el aguacero cada día (*Mol Acux*, indígena tsotsil, 2003).

La travesía fue larga y el primer poblado a donde llegaron fue Amparo Aguatinta (Santa Elena), sus pocos pobladores les sugirieron atravesar el río Dolores pues ahí sólo habitaba una persona que tenía la intención de hacer un rancho. Al llegar ahí don Jorge les dijo que había tierras también atrás del cerro y mientras las exploraban talaron para sembrar y hacer sus casitas. Encontraron bastantes arroyos y ríos, ahí se establecieron (*Chex Mol*, 2003).

#### **2.1.2.4. La adaptación en la selva: resignificando la identidad**

El proceso de adaptación también fue difícil, tenían miedo del río –Dolores– pues algunas veces los arrastró la corriente; igual le temían a los animales e insectos que como el *yucul* o colmoyote les causaban enfermedades; la abundante vegetación que cobijaba a los zancudos también les provocaba fiebre (*k'ak'a-sik*) y paludismo ocasionando la muerte de varias personas: “algunos no se acostumbraron, algunos aguantaron y otros regresaron” (*Mol Acux*, 2003).

Poco a poco comenzaron a sembrar maíz y frijol, luego diversificaron el cultivo con plátanos, caña y piña, se alimentaban también de pescado, caracoles y otros animales de la región (*Chex-Mol*, 2003). Al tener una producción abundante de maíz pudieron criar puercos cercando toda la comunidad con alambre de púas, esto les permitió establecer relaciones comerciales con algunas comunidades guatemaltecas intercambiando productos básicos como maíz, sal y azúcar, también generaron recursos para ir a realizar compras a Comitán que se encontraba a más de cien kilómetros de distancia.

Cuando cosechamos la milpa íbamos a vender hasta Ixquicis, en Guatemala. Un día caminamos para ir a vender maíz y allá llegábamos a dormir, otro día caminamos para regresar. Luego comenzamos a criar puercos, luego venían los compradores desde Comitán, los puercos se van hasta Comitán pero en cientos lo

llevaban, así ganábamos para comprar ropa y zapatos, antes estábamos descalzos, no teníamos dinero, muy lejos para vender maíz, muy lejos venían los compradores de puerco, por eso sufríamos para ir a Comitán a comprar azúcar, jabón, tres días para ir, tres días para regresar, cuando hay carga tardábamos una semana (*Mol Acux*, indígena tsotsil, 2003).

La fertilidad de la tierra era una condición necesaria para forjar la comunidad así como también lo era el vínculo de lo social con *jch'ul me'tik banamil* (nuestra sagrada madre tierra), era importante para la supervivencia y para la adaptación ya que de ahí dependían las buenas cosechas: “hay que sembrarlo con corazón para que crezca”. La experiencia como jornaleros en La Revancha (poblado al norte de la comunidad) y en las fincas cafetaleras del Soconusco les permitió sembrar café y otros productos.

Las condiciones climáticas eran totalmente diferentes. Pasaron del frío húmedo de Los Altos al cálido húmedo de la selva, esto les llevó también a cambiar el *bats'i k'uul* (ropa verdadera) compuesto por el *chamarro* y el *chuj* (para los hombres) y el *bats'i chilil* (blusa verdadera) y el *bats'i tsekil* (falda verdadera para las mujeres) por ropa más ligera adecuada para el calor de la selva. Los hombres comenzaron a utilizar playeras y pantalones de tela, la camisa de manga corta y la mezclilla son de uso común, mientras que las camisas de manga larga significan elegancia y generalmente se utilizan en días festivos y en asambleas; por su parte, las mujeres, conservaron las características de la vestimenta pero con ciertas modificaciones: siguen utilizando el *chilil*, el cual ha sufrido modificaciones en color pero poco en el diseño, y el *tsekil* que es utilizado sin la categoría de *batsi* o “verdadero” pues en lugar de utilizar la lana de borrego para hacerla ahora la elaboran con tela comercial más delgada. En los últimos años se observa la introducción del *bats'i tsekil* con lana de borrego notoriamente más larga, como usan actualmente las mujeres de San Juan Chamula, pero que hoy es símbolo de poder económico por sus altos costos.<sup>77</sup>

Desde el punto de vista religioso, entendido como un espacio social de la etnicidad, se generan procesos de re-creación:

Durante el *k'in santo* o fiesta de Todos Santos los abuelos se preparaban para el *koktail*, un ritual religioso que consiste en sacrificar una res entre los socios como ofrenda para las almas. El sacrificio se realiza en el potrero y tres días antes de la fiesta. Los socios acuden al lugar e inmovilizan la res, luego se realiza una oración

---

<sup>77</sup> El *chuj* oscila entre tres mil y cinco mil pesos, el *batsi tsekil* entre mil y dos mil pesos, un costo alto para la mayoría de indígenas que no tienen poder económico.

para agradecer al creador que provee de alimento a los difuntos y a los vivos, acto seguido se inserta el cuchillo procurando cortar la principal arteria que conduce al cerebro, con el objeto de desangrarla, mientras que los colaboradores o los mismos ancianos captan la sangre en una vasija de plástico y luego la sirven en vasos para beberla. En este acto participan ancianos y voluntarios de todas las edades.

Esta práctica prevaleció hasta mediados de 1980 en Nuevo San Juan Chamula y su decadencia fue marcada por la introducción de otras religiones protestantes en la comunidad. Lo cierto es que el pueblo tsotsil ha recreado o resignificado su identidad cultural tal como afirma Ruz:

Dotados de una peculiar capacidad de *re-creación*, muchos de los indios del Chiapas de hoy —y en particular los ubicados en la Selva Lacandona— se han mostrado dispuestos a romper con ‘el costumbre’ y todo lo que conlleva de modelos de autoridad corrupta (llámese caciques, diputados, maestros, sindicalistas, pastores o párrocos) y han creado otras redes sociales que, sin cancelar su etnicidad, la renuevan, insertándola en la modernidad incluso a marchas forzadas” (1995: 14).

De la misma forma han moldeado la geografía recreando el medio natural y los espacios de trabajo a través del tiempo con actividades poco conocidas o imaginadas resignificando así la relación hombre-naturaleza bajo el proceso de *écosis*<sup>78</sup> *cultural*, definida por León Portilla como:

[...] la serie de transformaciones que una comunidad humana realiza sobre el medio geográfico para desarrollar su existencia, quien establece la interacción dinámica y simbólica del grupo con el medio en que se desarrolla, es decir, la *écosis cultural* implica una acción transformadora que convierte un medio geográfico natural en morada para los hombres, toda cultura tiene un proceso de *écosis* (citado por Vieyra, 2007: 215-216).

Proceso inherente para los pueblos que han nacido de la migración: transformar el medio geográfico para adaptarlo a su modo de vida o del *stalel jkuxlejal*, pero a su vez también ellos son transformados junto con él, hay una relación dialéctica entre sociedad y naturaleza, ambos son determinantes y determinados.

En síntesis, la adaptación les implicó adecuarse a la lógica que les imponía el ambiente natural para el cultivo y la subsistencia. La *écosis cultural*<sup>79</sup> (en Vieyra, 2007) interviene en la

---

<sup>78</sup>El asentamiento y modo de actuar en relación con el medio circundante de un grupo de colonos que llegan a un sitio determinado” (León Portilla, 1976:13).

<sup>79</sup>Écosis, es “el asentamiento y modo de actuar en relación con el medio circundante de un grupo de colonos que llegan a un sitio determinado” (León-Portilla, 1976:13). Desde la teoría de la cultura se señala la serie de transformaciones que una comunidad humana realiza sobre el medio geográfico para desarrollar su existencia, es

redefinición de su identidad étnica, pero también lo hace su búsqueda de estrategias de supervivencia para la generación de recursos económicos, es decir, los factores sociales, económicos y culturales. Este dinamismo estratégico les ha permitido hasta la actualidad mantenerse. Pero ¿cómo llegaron los Q'anjob'ales a esta comunidad tsotsil?

### **2.1.3. La migración de indígenas guatemaltecos a México: 1980-1992**

Hasta antes de la década de 1980 el municipio de Las Margaritas estaba poblado principalmente por indígenas tojolab'ales, tsotsiles, tseltales y mestizos mexicanos provenientes de diferentes municipios del estado de Chiapas. Sin embargo, otro de los elementos que delinearon el perfil pluricultural del municipio fue la migración de indígenas guatemaltecos que llegaron para trabajar en las fincas mexicanas en busca de mejores condiciones económicas así como en busca de refugio producto de la persecución política militar que vivían en su país.

La presencia de refugiados fue sentida como una amenaza a la territorialidad del estado y como consecuencia se aceleró la construcción de la carretera fronteriza (aunque hay que mencionar que la brecha ya se había abierto desde los setenta y ya contaba con circulación vehicular a principios de los ochenta, llegaba hasta Amparo Agua Tinta) y la pavimentación se realizó después del movimiento zapatista así como el establecimiento de nuevos asentamientos humanos a lo largo de la línea fronteriza (González Ponciano, 1996).

#### **2.1.3.1. El contexto geográfico, económico y social de Huehuetenango y Quiché y la migración estacional antes del refugio en 1981**

Lo que presento a continuación son algunos datos estadísticos y contextuales de los departamentos de Huehuetenango y Quiché, pues son los que colindan directamente con varios municipios de la región que estudio (anexo 2), en especial con Las Margaritas, con el fin de conocer las características orográficas, demográficas, económicas, sociales y políticas de las regiones de donde provienen la mayoría de los indígenas Q'anjob'al asentados en el municipio, a los que también llaman ex guatemaltecos, ex-refugiados, integrados o *asimilados*.<sup>80</sup>

---

decir, la interacción dinámica y simbólica del grupo con el medio, la écosis cultural implica una acción transformadora que convierte un medio geográfico natural en morada para los hombres y toda cultura tiene un proceso de écosis (Vieyra, 2007:215-216).

<sup>80</sup> Kauffer (2002) indica que en la actualidad es difícil encontrar un término preciso para denominar a la población refugiada de los ochenta ya que a raíz de la integración dejaron de ser refugiados, tampoco son

Para este trabajo me basaré en el trabajo de Galindo y Gálvez por la época en que escribió el texto (1986). Estos departamentos fueron el lugar de origen de 90% de los indígenas refugiados en México desde 1982, sólo 10% provenían del departamento de San Marcos y de Petén (IMSS-COPLAMAR, 1984, en: Galindo y Gálvez, 1986).

Primero conviene destacar que los indios de Guatemala pertenecen al tronco maya quiché, y se dividen en cinco grupos (mapa 4): mam (que comprende a mam, aguacateca, jalcateco, Q'anjob'al, chuj e ixil), chol (que abarca al chorti y al chol-lacandón), el quiché (el quiché, cakchiquel, tzutuhil y uspanteca), el pocomán (que incluye el kekchi, al pocomchí y al pocomán) y por último al maya (al maya mopán, al maya lacandón y al maya yucateco). También existe en la costa atlántica un pequeño grupo arawako, que pertenece al tronco caribe-arawaco que no tiene parentesco lingüístico con el resto de los grupos mayences de Guatemala, así también pequeños grupos de negros que hablan una variante caribeña del inglés jamaíquino, el chumeco (cfr. Nolasco y Melesio, 1986).

Como ya mencionamos los departamentos de San Marcos, Huehuetenango, Quiché y Peten colindan con el estado; el primero desde el municipio de Suchiate en la costa Pacífico hasta Motozintla en la Sierra Madre de Chiapas; el segundo desde Mazapa de Madero, también parte de la Sierra Madre, hasta abarcar parte de Maravilla Tenejapa<sup>81</sup> en la Selva Lacandona; el tercero desde el municipio anterior hasta entroncar con el río Usumacinta en Marqués de Comillas, y el cuarto desde este municipio hasta los límites con el estado de Tabasco (anexo 2).

La región de Huehuetenango y Quiché es orográficamente la región montañosa de Guatemala, por su altitud (1 000 y 3 000 metros) es húmeda y fría e integra también a la Sierra de los Cuchumatanes considerada como la verdadera “tierra fría” del país.

La zona es rica en recursos naturales (petrolero, sulfuro de plomo y zinc, maderas finas y de pino) y es aprovechada por el departamento de Huehuetenango como la principal fuente de ingresos; en contraste, la región es limitada en infraestructura por la falta de vías de

---

guatemaltecos porque constitucionalmente son mexicanos, algunos comuneros manejan el término de asimilados, una denominación que estuvo en boga durante la primera fase de la integración entre funcionarios de la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (COMAR), y el cual se refiere a su característica migratoria, pero su manejo actual evidencia una confusión conceptual grave, indica la autora, ya que existe una diferencia básica entre la definición de la integración y la de asimilación, pero para fines de este trabajo los llamaré no por su *status* como los “nuevos” mexicanos integrados recientemente, sino por lo que son Q'anjob'ales.

<sup>81</sup> Es uno de los siete nuevos municipios (Aldama, Benemérito de las Américas, Maravilla Tenejapa, Marqués de Comillas, Monte Cristo de Guerrero, San Andrés Duraznal y Santiago del Pinar) creados en 1999 y pertenecían al municipio de Ocosingo. Publicado en el Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Chiapas, núm. 41, miércoles 28 de julio de 1999.

comunicación y electrificación de las poblaciones, la industrialización es mínima ya que la región es montañosa y eminentemente rural (87.3% en 1981) que basa sus actividades agropecuarias en el ganado ovino y porcino así como en las minerías.

En 1981 74.3% de la población era indígena, 65.3% analfabeta, 74.3% no hablaba el castellano, 93.3% de las viviendas no poseían energía eléctrica, 80.1% no tenía agua corriente y sólo 1.6% se encontraba afiliado a instituciones de seguro social, es decir, a pesar de la riqueza natural y su producción agropecuaria y minera a nivel nacional, existía una elevada proporción de familias en la pobreza como consecuencia de la concentración de la propiedad de la tierra y de los recursos productivos en pocas manos. Los bajos ingresos económicos de sus pobladores, y en general de toda Guatemala, junto a la creciente población (con una tasa media anual de 2% entre 1964 y 1981) así como la incapacidad de emplear la mano de obra en la región, fueron las principales causas de la problemática situación socio-económica y demográfica del país (Galindo y Gálvez, 1986). Como las actividades productivas de la región no garantizaban el bienestar económico y social de la población provocaron la migración tanto al interior del país como fuera de él, explicando así la expulsión de la fuerza de trabajo entre 1981 y 1982. De hecho, desde los años cuarenta del siglo XX ha habido migración masiva a México, por ello es posible encontrarlos permanentemente establecidos y hasta con pobladores de dos generaciones en veinticinco municipios chiapanecos (Nolasco y Melesio, 1986).

De acuerdo al censo de 1980 (CONAPO, 1984, en Galindo y Gálvez, 1986) en Chiapas existían un total de 80 157 inmigrantes de los cuales 31 972 (39.7%) eran guatemaltecos destinados a trabajar en las fincas cafetaleras, en las plantaciones de algodón y caña de azúcar en Chiapas, Campeche y Quintana Roo; cabe aclarar que no son migrantes temporales, establecen su residencia con permanencia.

La situación económica de Guatemala y la pobreza social de sus pobladores indígenas desde antes del refugio, promovió el movimiento migratorio en busca de mejores condiciones económicas, alimenticias y de atención médica hacia el exterior; es importante recalcar que este fenómeno migratorio se observa aun en la actualidad en las comunidades fronterizas, por ejemplo, de Nuevo San Juan Chamula inmigran familias completas en temporada de cosecha de café –de noviembre a enero- cuando sus familiares ya radican en dicho lugar y les permiten

su estancia temporal, también lo hacen algunos hombres cuando no tienen a su familia en la comunidad.

### **2.1.3.2. La violenta política militar de Guatemala y los primeros campamentos de refugiados: 1981-1982**

La migración masiva que se dio entre 1981 y 1982 en los departamentos de Alta Verapaz, El Quiché, Huehuetenango y San Marcos fue de carácter político militar y conocida como “tierra arrasada” o “campo arrasado”, se debió a la violencia ejercida por los *kaibiles* (fuerzas antiguerrilleras) y guardias civiles en Guatemala para dismantelar a los grupos insurgentes (guerrilleros) y campesinos “organizados”; esto desencadenó una persecución militar indiscriminada hacia ancianos, ancianas, hombres, mujeres, niños y niñas que, de acuerdo a la versión oficial, estaban vinculados con el movimiento guerrillero guatemalteco. La realidad es que los procesos de violencia comenzaron desde la década de los setenta (Nolasco y Melesio, 1986).

La política etnocida de exterminio durante la administración del general Fernando Romeo Lucas García continuó durante el gobierno del general Efraín Ríos Mont (quien ocupó el poder a raíz del golpe del 23 de marzo de 1982) agudizando el refugio masivo. En julio de 1982 los *kaibiles* sobrevolaron en helicóptero la región de la aldea Sak ch'en y otros por la vía terrestre entraron a Xoxlak y Momonlak para realizar tareas de inspección, vigilancia y masacre, ante lamentable situación al siguiente mes la población indígena emprendió la huida hacia la frontera con México caminando de tres a seis días por la montaña llegando a establecerse hasta en 31 campamentos, su mayoría en la selva,<sup>82</sup> así como en otros municipios de la frontera.

Sobre los primeros refugiados masivos en Quintana Roo, Luis Gutiérrez escribe:

A eso de las seis de la tarde en un día de marzo de 1981, varios campesinos de la comunidad de Arroyo Negro, en la selva quintanarroense, presenciaron atónitos un extraño *espectáculo*: por uno de los vados del Río Hondo, que en ese paraje hace frontera con Guatemala, estaban cruzando e internándose en territorio mexicano centenares de hombres, mujeres y niños. Eran guatemaltecos. En todos ellos había señales de fatiga extrema y en algunos, inclusive, huellas de tortura. Venían

---

<sup>82</sup> Puerto Rico con cinco mil refugiados, Chajul con 2 500, Ixcán con dos mil, Flor de Café con 1 500 y el gran refugio que conjunta los campamentos de Tziscaco, Santiago el Vértice, El Rosario y Santa Elena, con dos mil guatemaltecos aproximadamente (Gutiérrez, 1984).



de la región selvática del Petén [colinda con Chiapas en el Oriente]. Se trataba, aparentemente, de los primeros refugiados. Llevaban siete días –dijeron entonces– caminando a través de la selva, a marchas forzadas, perseguidos por tropas del régimen del general Fernando Romeo Lucas García [cursivas mía] (1984: 13).

En otras regiones, como en El Petén desde junio de 1981, catorce aldeas fueron abandonadas, toda la población (alrededor de cinco mil personas) se refugió en Pico de Oro, Benemérito de las Américas y Frontera Corozal, creando así los primeros campamentos en territorio mexicano; por otro lado, los pobladores provenientes del municipio de Nentón y del departamento de Huehuetenango, se refugiaron en los campamentos de La Hamaca y Santiago el Vértice, en el municipio de La Trinitaria; así mismo los procedentes de San Mateo Ixtatán y Barillas, del mismo departamento, lo hicieron en Río Azul (anexo 2) en el municipio de Las Margaritas. La experiencia del escape y refugio forma parte de la historia oral de los actuales ancianos:

En la montaña ahí empezamos a salir, se quedó la casa, quedó caballo, quedó ganado, quedó *cuch*, quedó gallina, todo. Sólo trajimos nuestra chamarra, venimos bien pesado la carga, sólo la cobija es que adentro de la montaña vamos a quedar a dormir pues. No hay carretera, no hay nada, por miedo nosotros cuando salimos de nuestra aldea, una noche quedamos en el cerro, bajo el agua, sin juego, ni comida, quedamos bajo el cerro. Eran muchas personas, toda esa aldea, otro día agarramos el camino, venimos a quedar aquí en Aldea Momonlak ahí quedamos otra noche, otro día digamos, quedamos escondido sin comida, quedamos en la montaña de Momonlak, allá no se puede entrar adentro de las casas por miedo, toda la gente ya está en el cerro hay va, pobres mujeres lo vi, hay algunos que tienen mucha familia. Así como Roberto como lleva sus hijos, hay mujeres cargan dos hijos, el papá carga sus dos o tres hijos, solamente esos está logrando de sacarlo, ya sus cosas quedó en la casa (don Florencio, indígena Q'anjob'al, noviembre del 2011).

“Cuando llegamos ahí en Río Azul, ahí se mira cómo va el humo, están quemando las casas”, me dijo don Florencio (2011) con tristeza, pero la persecución no respetaba fronteras políticas, los militares entraron hasta la comunidad mexicana para atrapar a los “presuntos guerrilleros”, pero la valentía de los comuneros mexicanos, y después de los activistas sociales, fueron decisivas:

En la mañana como a las ocho, diez [...], viene a entrar [el ejército] ahí en parte de México, en Río Azul. [...] La gente pues ya tiene miedo, algunos [...] se fueron

corriendo en la montaña, se van a esconder. Entonces ya los mexicanos se fueron a enfrentar con ellos, [...] ¿qué vienen a buscar? le dicen los mexicanos a los soldados: ¡es que venimos a sacar los guerrilleros, toda la gente que están aquí todos son guerrilleros!, así dijeron los ejército, a bueno dijo los mexicanos, ¿pero serán guerrilleros los chamacos, será tiene arma? [...] aquí no hemos visto si entra algunos con su arma, solamente trae su familia. Si usted va obligar de ir a sacar horita vamos a llamar al ejército mexicano, [...] a bueno mejor vámonos ya dijeron, ahí regresaron los ejército. Ya en la tarde empezaron tirando bomba, ¡cómo hace ruido el cerro! [...] Ahí viene el helicóptero, ahí viene los ejército a buscarnos. Estamos perseguidos pues, hay viene y entonces llegando en la frontera lo vi que donde pasa la gente pues está tirando bala, ahí donde salimos pues (don Florencio, indígena Q'anjob'al, noviembre del 2011).

El evento que acabo de describir no fue sólo un caso, el ejército guatemalteco realizó incursiones militares y paramilitares en varios campamentos y comunidades en Chiapas: en La Hamaca, Santiago el Vértice en La Trinitaria y en Nuevo San Juan Chamula, en las primeras localidades hubo muertos y heridos (Gutiérrez, 1984).

**Fotografía 4: Masacre y quema de casas durante la persecución militar en Guatemala. Representación realizada durante la conmemoración del 30 aniversario del refugio en México.**



Fuente: Archivo personal (fotomontaje). Fotografías tomadas en septiembre de 2012.

En contraste don Florencio recuerda las palabras de aliento que les dieron los comuneros mexicanos: “gracias a Dios que los dio su pensamiento, ya salieron de allá, están aquí en la frontera, vente, entra aquí en la colonia”, sin embargo, el temor y la persecución no cesaban.

Ante un futuro incierto en el exilio, tanto los mexicanos como los refugiados, se informaban por la radio para conocer la situación política militar de Guatemala y decidir su

destino. Mientras se establecieron en los campamentos con todas las dificultades que implica un refugio masivo: hacinamiento, emocionales, de infraestructura, de salud, etc.

A las pocas semanas llegó la ayuda nacional e internacional de diversas organizaciones religiosas y civiles: La Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (COMAR), el Alto Comisionado de las Naciones Unidas (ACNUR), el Comité Cristiano de la Diócesis de San Cristóbal (quien apoyó con médicos y formación pastoral), quienes apoyaron en alimentación, vestido, medicamentos y organización social (foto 12).

Sin embargo, las condiciones de hacinamiento no les permitió mayor estancia en el campamento: la epidemia mató a centenas de refugiados, principalmente mujeres y niños.

En Río Azul empezó a morir gente por la tristeza, por la enfermedad, por el miedo, la gente está triste por su tierra, por su casa, la gente con pura diarrea y como antes pues recibimos nuestro comestible hasta aquí venimos a llevar nuestro comestible. Entonces cuando llegamos en la tarde ya hay dos o tres muertos en el día. Cuando llegamos en nuestra colonia ya murieron mujeres, hombres, niños y uno que está vivo ese día ya mañana, pasado, ya está muerto, ya como tiene un gran dolor de estómago y tiene disentería, vómito, así murieron como trescientos o cuatrocientos personas (don Roberto, indígena Q'anjob'al, noviembre de 2011).

Esta situación los obligó a dispersarse a las comunidades de la región. Oficialmente se exiliaron 37 mil personas, extraoficialmente de 45 mil a 46 mil en 1984 (la mitad eran niños), mas los 70 mil centroamericanos que ya se encontraban en las fincas de Chiapas, Campeche y Quintana Roo (Galindo y Gálvez, 1986; Gutiérrez, 1984). De acuerdo al censo del IMSS-COPLAMAR de abril de 1984 se detectaron 46 mil refugiados, de los cuales, 90% hablaban alguna lengua indígena de la región de Huehuetenango y Quiché.

En síntesis, la migración estacional hacia las fincas así como la forzada por la persecución política militar, fueron parte de la vida diaria de los indígenas guatemaltecos en ese entonces, (Nolasco y Melesio, 1986). Se entiende que por todas estas circunstancias su identidad se encontraba en proceso de redefinición frente a las nuevas circunstancias de la integración; por lo tanto el refugio trajo consigo la construcción de una nueva identidad, la de refugiado o refugiada (Kauffer, 2002).

La realidad es que hasta la fecha son comunidades que siguen con muchas carencias y aun no terminan por incluirse étnicamente como Q'anjob'ales en la nación mexicana; las políticas educativas, por ejemplo, así lo demuestran: aun no hay suficientes profesores ni libros

de textos para ellos y ser reconocidos como tales. Es importante mencionar que la migración continúa siendo constante aun en este siglo XXI.

### 2.1.3.3. *Del campamento a las comunidades: la inserción de los Q'anjob'ales a Nuevo San Juan Chamula*

Después de dos o tres años de refugio en Río Azul (don Roberto, 2011), aunándola epidemia, el hacinamiento, la persecución y las restricciones de los comuneros mexicanos para el sostenimiento del campamento (“a la gente que va a ir a traer su leña le quitan su hacha”, asegura don Roberto), los exiliados optaron por buscar refugio en otras comunidades de la región, preferentemente no pegadas a la línea fronteriza para evitar la persecución y hostigamiento militar:

[...] por el miedo empezaron agarrar su camino, algunos fueron en Monte Flor, en Santo Domingo, en Matzam, en Jerusalén, en Poza Rica y entonces llegaron las migraciones de México, ya con los Naciones Unidas. Sacaron foto, entra la ley, dice cómo puede llegar hasta 150 kilómetro aquí adentro de la frontera, ahí empezamos a salir la gente. Nosotros venimos a vivir aquí en Poza Rica, en Huixtán, Jerusalén, Santo Domingo y ya los demás de abajo entraron aquí en Flor de Café. El que viven haya arriba [en el campamento de La Hamaca y Santiago el Vértice, en La Trinitaria] entró en Amparo [Aguatinta], en San Vicente, Madero o allí en Tziscaco, todo en la frontera de México entraron todo hasta allá arriba en Comalapa, Motozintla hasta Tapachula entraron (don Roberto, indígena Q'anjob'al, noviembre de 2011).

En el caso de don Florencio (2011) él migró a varias comunidades: “yo pasé en Poza Rica un año nomás, cuando salí allí pase un año en Huixtán y después aquí [en Nuevo San Juan Chamula], aquí ya tengo como unos 25 o 26 años”. De hecho, desde el refugio guatemalteco los indígenas han dependido de los acuerdos tomados en las asambleas ejidales de cada comunidad, por ejemplo, en Nuevo Matzam y Nuevo Huixtán, acordaron “repartirse las familias de los refugiados en las casas de los mexicanos, esto con la intención de no darles campo libre para no tener problemas posteriores con ellos por si llegaran a quedarse en sus tierras” (*cf.* Calvo *et. al.*, 1989: 80); adoptaron dos familias refugiadas por cada ejidatario llamado “patrón”<sup>83</sup>, éste tenía la obligación de mostrarle los límites de su parcela con el fin de

---

<sup>83</sup> Los tsotsiles poseedores de tierra son los *patrones*, mientras que los refugiados en ese entonces eran denominados *mozos*, una reproducción nominal aprendida en las fincas cafetaleras donde los tsotsiles fueron

evitar robos de madera, incluso, los refugiados tenían que ir por su leña aunque estuviera alejada de la comunidad:

En Huixtán ahí es prohibido sacar leña en el cerro arriba de la comunidad, yo pensé que está libre. Cuando llegué en la comunidad no tengo mi leña y me fui a sacar en el cerro, entonces así me dijo: aquí no se puede sacar madera, aunque taba botado pero ahí quedó por eso tiene su terreno tu patrón saca tu madera y tu leña ahí me dijo. ¡Que va ser, donde queda su parcela mi patrón queda hasta allá, por Jerusalén!, eso si me sufrió, apenas pase un año y pensé mejor voy a salir; ahí agarro mi camino. Pero ahora cuando llegue aquí ya tiene como veinticinco, veintiséis años aquí en Pacayal, llegué aquí y ya no me moví, ya no me cambié mi lugar, de una vez quedamos pues como son buena gente, ahora está libre la leña, está libre la madera, así paso por eso aquí estamos pues (don Florencio, indígena Q'anjob'al, noviembre de 2011).

Lo que indican estas experiencias es que no existía una estabilidad que les permitiera construir una vivienda digna y definitiva, sino que fueron dependientes de las políticas comunitarias y a veces de los abusos de los patronos; esto provocó que tuvieran una gran movilidad en los primeros años de refugio cambiándose de comunidad constantemente (migración intercomunitaria) o de patrón aunque fuese dentro de la misma comunidad (migración intracomunitaria). Esta inestabilidad siguió hasta principios de los noventa con la firma de los Acuerdos de Paz en 1992.

Nuevo San Juan Chamula, entre 1981 y parte de 1982, fue *lugar de paso* de los indígenas hacia otras comunidades más alejadas de la frontera, incluso las mujeres tsotsiles relatan que las guatemaltecas utilizaban la vestimenta tsotsil<sup>84</sup> para evitar ser detectados por los *kaibiles* durante las incursiones militares en territorio mexicano.

Fue a finales de 1982 y principios del siguiente año cuando llegaron las primeras cuatro familias<sup>85</sup> a esta comunidad (anexo 2): uno por uno pasaban a las casas preguntando por trabajo, entonces los tsotsiles los recibieron voluntariamente como sus trabajadores para el

---

también *mozos*; incluso en la actualidad los trabajadores domésticos, agrícolas y de las tiendas comerciales, que dependen de un *patrón*, son considerados *mozos*.

<sup>84</sup> Los militares guatemaltecos -vestidos de civiles con pañuelo amarrado en la frente como elemento de distinción- hicieron vigilancia en esta comunidad, llegaron en helicóptero sin justificación aparente y alertaron a la población de que “si escucharan trique en la noche era para matar mosquitos”. Atemorizando a la población en general, algunos comuneros fueron a dormir en el acahual, mientras que las mujeres Q'anjob'ales que se encontraban en la localidad se vistieron de tsotsiles y dormían en la montaña.

<sup>85</sup> Fueron cuatro familias: la de Marcos Cristóbal, Gilberto Cristóbal Fidel, Pedro Nicolás y Simón Esteban, organizados por Manuel Juan Pedro (quien llegó poco después) como el primer representante del grupo en la comunidad, posteriormente Gilberto Cristóbal Fidel y Felipe Castañeda Felipe.

cultivo y cosecha del café, les asignaron un espacio donde vivir en sus parcelas, sin mayores condiciones ejidales. “El primer apoyo solidario fue del pueblos tsotsil que nos recibieron en su comunidad” aseguran los Q’anjob’ales, ya que al ser aceptados y apoyados por las familias tsotsiles<sup>86</sup> pudieron garantizar su supervivencia, seguridad y protección familiar frente a las incursiones militares.

En 1983 llegaron más familias refugiadas y formaron cuatro grupos de acuerdo a la aldea o lugar de procedencia: Xoxlak, Platanar, Momonlak (del municipio de Barillas) y Concepción (del municipio de San Mateo Ixtatán)<sup>87</sup> del departamento de Huehuetenango, cada uno con sus representantes encargados de dirigir y resolver los problemas. Siendo Manuel Juan Pedro<sup>88</sup> el primer representante de los refugiados en la comunidad.

Cuando incrementó el número de familias refugiadas se organizaron para solicitar ante la comunidad un terreno para construir la escuela para los niños y niñas, los promotores o maestros<sup>89</sup> fueron elegidos por ellos mismos. La asamblea autorizó la donación del terreno de Domingo Hernández Sántiz en calidad de préstamo y con la condición de que cada familia aportara tres días de trabajo anual a la comunidad (Calvo *et. al*, 1989). Aún con las condiciones de pobreza en que se encontraban y la carencia de recursos materiales y económicos se organizaron para construir la escuela en un terreno semiplano y húmedo: palos rollizos, tablas de corcho rajadas con hacha, horcones y vigas rollizas, piso de tierra y láminas de cartón, fueron algunos materiales utilizados para la construcción de la escuela.<sup>90</sup>

Bajo estas condiciones operó la escuela para refugiados durante varios años apoyados por la COMAR y ACNUR. “Fue hasta el ciclo escolar 1998-1999 que la responsabilidad del sistema escolar [operado por dichas instituciones] pasó de manera gradual al sistema estatal” (Fabila, 2002: 26) y la COMAR apoyó con la construcción de dos aulas para la escuela primaria, esto en sintonía con el proceso de integración de 1998 en Chiapas.

---

<sup>86</sup> Tienen especial agradecimiento de apoyo a los señores Manuel Hernández Díaz, Salvador Gómez Jiménez, Juan Pérez Ruiz, Mateo Sántiz Ruiz, Domingo Hernández Sántiz, Agustín Hernández Ruiz, Jorge Benito Hernández Sántiz, Enrique Hernández Sántiz, Ernesto Gómez Sántiz, Manuel López Gómez, entre otros tsotsiles.

<sup>87</sup> También se integraron a uno de los grupos los provenientes de la aldea Sak Ch’en (Barillas) e Ixquisis (San Mateo Ixtatán).

<sup>88</sup> Salió de Barillas, pasó por Monteflor y a finales de 1982 llega a la comunidad.

<sup>89</sup> Los primeros promotores educativos Q’anjob’ales fueron: Manuel Juan Pedro y Gilberto Cristóbal Fidel.

<sup>90</sup> “Durante la inauguración de la escuela vino un avión chiquito, para guerra, no hace ruido, entonces no sabemos nosotros si va ver un avión a bombardear la gente en la colonia de México, entonces como hay un mexicano que vive ahí cerca, entonces cayó una bomba ahí cerca su casa, entonces cuando lo escuchamos pues fuimos a ver, se fue el avión aquí por Huixtán, sin ruido se fue, igual como zopilote, entonces paso a tirar eso y después ahí se fue” (don Roberto, indígena Q’anjob’al, octubre de 2011).

Por otra parte, la organización social comunitaria era tema de interés en la asamblea. Los patrones tsotsiles establecieron reglas para garantizar la permanencia de los Q'anjob'al en sus parcelas: los refugiados tenían la obligación de prestar sus servicios alpatrón, principalmente en el corte de café y otras actividades durante todo el año, de lo contrario, si buscaban trabajo con otro porque "pagaba un poco más" o porque su trabajadero estaba más cerca (sobre todo en el empleo de niños y mujeres), generalmente eran condicionados o, en el último de los casos, expulsados de las tierras y obligados a buscar otro patrón, ya sea dentro de la comunidad o fuera de ella.

Siempre cuando hay patrón nos obligan, nos mandan pues y hasta queremos ser un poco milpa para la comida con familia, pero hay que rentar<sup>91</sup> tierra, pero no nos regaña, siempre esta así cambiado su pensamiento, no va decir nada pero siempre su corazón está pensando que nosotros estamos mandando (don Florencio, indígena Q'anjob'al, noviembre de 2011).

Estas condiciones aparecen en las actas de asamblea de algunas comunidades, como indica don Florencio: "claro dijo la acta, si tu patrón ya no está bueno se puede pasar con otro patrón, agarra tu camino y lleva tu mochila", aunque asegura que "algunos patrones son buena gente". No obstante hay casos de "corridos" de la comunidad por problemas relacionados con el robo de madera o de comestibles y también por "brujería". Es importante observar que esta misma norma se aplica a los propios comuneros, es decir, no hay condición étnica para la aplicación del poder comunal.

Al paso de los años fueron construyendo sus modos de vida en la comunidad adaptándose a las nuevas circunstancias sociales, políticas y económicas, fortaleciendo sus relaciones interétnicas y aunando los nuevos nacimientos legales ya como mexicanos, una década después los puso nuevamente frente a una dicotomía: repatriarse o integrarse.

#### **2.1.3.4. De la repatriación a la integración a Nuevo San Juan Chamula**

A raíz de los Acuerdos de Paz en Guatemala firmados el 8 octubre de 1992, tanto el gobierno mexicano como el guatemalteco ofrecieron a los guatemaltecos refugiados en México el retorno organizado a su país; para convencerlos enviaron a una comitiva, un anciano lo interpreta políticamente:

---

<sup>91</sup> Actualmente hay familias que no tienen tierra de su propiedad, y para cultivar la rentan ya sea en efectivo o en especie (de lo que se produce en la tierra rentada).

Vino el comité que vayamos a Guatemala porque ahí va ver comida, ahí va pasar los comestible que están diciendo, es puro político caso es cierto pues, ahí es un sufrimiento, ahí no hay facilidad, no es igual como aquí, si allá en Guatemala cuando llegaron los retornados es que hicieron su camino con sus manos, hicieron ellos su camino (don Florencio, indígena Q'anjob'al, noviembre de 2011).

La decisión no fue fácil pues las nuevas relaciones sociales y familiares en México comenzaban a construirse y a fortalecerse, no solamente por los nuevos nacimientos en el país (constitucionalmente mexicanos), sino también por la hermandad que se tejía con los indígenas mexicanos; por tales motivos no todos retornaron:

[...] ya no queremos movernos de aquí porque bien sabemos cómo fue Guatemala, qué pasó, cómo fue el problema. Si regresamos, que tal va decir el gobierno que todos somos guerrilleros, que tal va a venir a matar otra vez. Nos quedamos porque también hay facilidad aquí en México, aquí en nuestra comunidad de Pacayal, es que aquí es fácil para trabajar, para lograr la comida con la familia, aquí hay terreno, hay todo (don Florencio, indígena Q'anjob'al, noviembre de 2011).

Las personas nacidas en México (57% son mexicanos por nacimiento y 43% son originarios de Guatemala [Ortiz, 2002:11]) que no tenían tierras en Guatemala y el miedo por regresar fueron las principales razones que los motivaron a quedarse en el país e integrarse a las comunidades mexicana.

La “integración” anunciada oficialmente en Comitán en 1998 (Ortiz, 2002) no es entendida como una “asimilación” por los riesgos que conlleva, sino como un proceso de construcción dialógica en donde convivieron la población guatemalteca y mexicana, comenzando en Campeche y Quintana Roo en 1996 y hasta después de la repatriación (Fabila, 2002).

Durante los años 2000 y 2002 la Comisión Mexicana de Ayuda a refugiados junto con el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para Refugiados (COMAR-ACNUR) y la Secretaría de Relaciones Exteriores (SER) extendieron a los refugiados una carta de naturalización que les permitió adquirir la ciudadanía mexicana.

La integración precedió al proceso de ciudadanía a través de la obtención de documentos que los acreditó como mexicanos por naturalización, con esto accedieron a la credencialización y a finales de 2002 ya pudieron participar en las primeras elecciones



municipales y estatales. Al siguiente año obtuvieron los primeros apoyos de vivienda, el acceso a proyectos productivos así como el poder participar en la vida política comunal y municipal en condiciones de igualdad con la población mexicana. Para 2006 el Congreso del estado reconoció la etnia Q'anjob'al como parte de la diversidad cultural de la entidad.

Uno de los requisitos necesarios para que pudieran ser integrados fue que adquirieran una vivienda y que tuvieran un desarrollo productivo y social adecuado (Kauffer, 2002). Sin embargo hasta la fecha sigue siendo una de las demandas Q'anjob'ales ya que no se han materializado ni generalizado los apoyos aun teniendo la ciudadanía mexicana, es decir, políticamente ya han sido reconocidos pero muchos viven en condiciones sociales y económicas similares a las que cuando llegaron, aún hay familias que siguen dependiendo del patrón, no poseen tierras para el cultivo, o si las tienen, son rentadas o compradas por ellos mismos.

En términos culturales la ciudadanización no significó un obstáculo para que siguieran identificándose con su tierra de origen ni se olvidaran de su cultura, de hecho, muchos Q'anjob'ales hasta la fecha visitan sus lugares de origen (como Barillas,<sup>92</sup> Santa Eulalia, Quetzal, entre otros), así también los indígenas guatemaltecos llegan a Nuevo San Juan Chamula a visitar a su familiares mexicanizados, construyendo así identidades transfronterizas.

El proceso de integración de los Q'anjob'ales en Nuevo San Juan Chamula se dio gracias a las relaciones parentales y a la posesión de tierras ya que esto les daba derecho de participar en la vida política comunitaria a través de las asambleas ejidales y en los eventos religiosos y escolares, es decir, en toda la dinámica comunitaria. Sin embargo, aunque la comunidad sea multicultural, existen relaciones jerárquicas en las dinámicas laborales, educativas y de socialización, por ejemplo los Q'anjob'ales son identificados como *chapines* debido a su condición de origen guatemalteco y la mayoría de estas personas no viven en la zona urbana de la comunidad, sino en "los cafetales" geográficamente aislados y sin los servicios básicos de electricidad, agua potable y drenaje.

En sentido estricto, con estas diferencias culturales, no es posible establecer relaciones interculturales basadas en el respeto y desde planos de igualdad (Schmelkes, 2005). Sin embargo sí se generan procesos interculturales porque intercambian sus modos de vida en los distintos espacios sociales: "he aprendido de los Q'anjob'ales a comer el *sats'* (gusano

---

<sup>92</sup>Ir a Barillas lleva cuatro horas en carro desde la frontera con México, entrando por Monteflor del municipio de Maravilla Tenejapa.

comestible que crece en el tronco de los corchos)”, lo que ha permitido la construcción de relaciones interétnicas y cohabitar en la misma dinámica comunal.

Otra de las características de la comunidad es que hay “dispersión poblacional” (categoría mestiza que se utiliza para analizar la distribución y concentración de la población) que es un elemento de la identidad cultural de los Q’anjob’ales que reprodujeron en la comunidad: ubicarse en la periferia de la localidad les permite criar animales (foto abajo) y estar rodeados de *chajul yajjite’* (árboles benditos), para otros es una estrategia de seguridad ante las incursiones militares de los *kaibiles* en tiempos de persecución para no ser fácilmente detectados. Estas características poblacionales están reflejadas en los indicadores de la Unidad Médica Rural (UMR) (2012): 8.3% no disponen de agua entubada de la red pública, 4.3% no tienen drenaje y 7.6% viven sin energía eléctrica.

En contraste, los tsotsiles (*jchi’laktik*) ahora viven en la zona urbana porque han resignificado su identidad étnica con relación con el territorio: en *Bax Ek’en*, de donde son originarios, también vivían separados en parajes debido a la orografía fragmentada de la región.

**Fotografía 5: Viviendas Q’anjob’ales ubicadas en la periferia de Nuevo San Juan Chamula y la crianza de animales.**



Fuente: Archivo personal, octubre de 2011.

Conforme se fueron estableciendo de manera definitiva en la comunidad también comenzaron a adquirir derechos y obligaciones que debían cumplir para tener una buena convivencia. Y si bien han tenido el reconocimiento oficial y el supuesto acceso a todos los derechos que cualquier mexicano puede gozar, lo cierto es que aun en la actualidad existen demandas de muy diversa índole: derecho a la educación en todos los niveles (no hay docentes Q’anjob’ales

en las escuelas y libros de textos en su lengua materna), a la tierra, a la vivienda, a la salud así como un real acceso a los proyectos gubernamentales de SEDESOL y becas, es decir, gozar de todos los derechos como ciudadanos y ciudadanas mexicanas; los gobiernos municipales, estatales y federales no han asumido la responsabilidad de atenderlos (Kauffer, 2002).

Las experiencias adquiridas por su refugio en México no han borrado su identidad étnica, al contrario, han construido espacios de reivindicación en sus propios núcleos familiares, en las escuelas para refugiados y en los distintos espacios públicos, hasta en las canciones:

**Tabla 1: Letras de cancioneros que explican tanto el sufrimiento como la dignidad hacia la identidad étnica.**

**Desde el refugio a la integración**

La historia de la vida de mi pueblo,  
esto fue en el año 82,  
fue el refugio de cuarenta mil personas,  
por un mal gobierno de mal corazón.

Dejaron sus cosechas en sus tierras,  
caminaban cruzando la frontera.  
Hombres, mujeres, ancianos y niños  
salvó su vida a la represión.

Pero vino la maldita enfermedad  
y no sabíamos qué hacer,  
como la diarrea, la tuberculosis,  
el paludismo y la desnutrición.

Se enterraban seis, siete al día,  
morían como moscas sin parar,  
principalmente mujeres y niños  
cortó la vida por enfermedad.

En la frontera quedó muchos muertos,  
recuerdos tristes que no se puede olvidar,  
*basta la montaña fue bombardeado,  
la alita del quetzal se fracturó.*

Llegó el apoyo internacional,  
ACNUR y comisiones mexicanas,  
comités cristianos que tan solidarios  
echó la mano para la prevención.

Organizando también forjó a los promotores,  
de prevención para promoverse y capacitarse  
en atención de la comunidad.  
Esto fue la historia de mis hermanos,  
Que por las lluvias renazcan las flores.  
*Cortaron nuestros frutos y cortaron nuestras ramas,  
pero no pudieron arrancar nuestra raíz;*

**(Fragmento)**

Cuando salí de mi país,  
sufrí muchas calamidades  
con lo que el ejército asesinó  
*por eso tengo que recordarlo y nunca poder olvidarlo.*

Muchos paisanos fueron masacrados,  
en el año 82 quemaron nuestras casas,  
robaron nuestros animales,  
cuando el ejército asesino.

Fuente: Archivo personal, grabación realizada durante la conmemoración de los 30 años de refugio en Nuevo Huixtán, Chiapas, México, septiembre de 2012.

Una de las características de las canciones ejecutadas durante la conmemoración<sup>93</sup> de los 30 años del refugio guatemalteco en México es que hacen un reconocimiento a proceso de fortalecimiento de su identidad étnica: “*hasta la montaña fue bombardeado*”, y “*la alita del quetzal se fracturó*”; expresan la reivindicación de la identidad cultural y étnica más allá de las fronteras políticas y culturales; la etnicidad se manifiesta y constituye una fortaleza de los indígenas Q’anjob’ales contemporáneos: “*Cortaron nuestros frutos y cortaron nuestras ramas, pero no pudieron arrancar nuestra raíz*”. De acuerdo a Ruiz Lagier (2008) y a las observaciones que he realizado la identidad Q’anjob’al es un ejemplo de reivindicación étnica transfronteriza.

Recientemente, a principios de marzo del 2013, organizaron la primera “Feria maya Q’anjob’al”<sup>94</sup> en conmemoración de los 31 años de vivir en México, específicamente en Nuevo San Juan Chamula (esta feria estuvo inspirada en la conmemoración del 30 aniversario del refugio guatemalteco en México celebrado en Nuevo Huixtán en septiembre del 2012, pero no fue catalogado como feria Q’anjob’al); su objetivo fue recordar y rescatar su cultura, transmitirles a las nuevas generaciones la importancia de la identidad étnica y cultural así como asegurar su continuidad en el futuro.

**Fotografía 6: La identidad y ciudadanía Q’anjob’al en Nuevo San Juan Chamula, la mexicanización de los indígenas guatemaltecos.**



Fuente: Archivo personal, fotografía tomada el 3 de marzo de 2013 durante la primera *feria Q’anjob’al carnaval* en conmemoración del 31 aniversario de su ingreso en la comunidad.

La feria maya-Q’anjob’al –iniciada en el 2013- como lo denominan, contribuye no sólo al fortalecimiento de la identidad étnica transnacional sino también a las relaciones interétnicas dentro de la comunidad. Esta feria junto a la de los tsotsiles –el día de San Juan Bautista- ubica

<sup>93</sup> El evento de conmemoración se llevó a cabo en la comunidad tsotsil de Nuevo Huixtán, en el municipio de Las Margaritas, Chiapas, México, el 29 y 30 de septiembre de 2012, una de las comunidades donde se estableció la primera escuela secundaria para refugiados.

<sup>94</sup>Organizada por Felipe Castañeda Felipe, Pedro Ramos Pedro y Feliciano Diego Bernabé.

a Nuevo San Juan Chamula como la primera comunidad indígena pluricultural de la región con dos ferias internacionales al año que conglomeran a varios grupos étnicos de ambos lados de la frontera (Q'anjob'ales, tsotsiles, tseltales, chujes, entre otros).

En síntesis, la memoria individual y colectiva forma parte de las representaciones de los indígenas contemporáneos y les ha permitido reconstruir su historia y constituir una prescripción que se ha preservado y transmitido a las futuras generaciones, no solamente como un recuento de los daños, sino como la memoria viva que define su ser indígena Q'anjob'al, chuj o mam mexicanizados, aún cuando se encuentran lejos del lugar de procedencia. La lengua y la cultura construye el lazo con sus orígenes de referencia y sirve de herramienta de comunicación con el resto de la población.

## **2.2. La identidad contemporánea de las comunidades de estudio**

En los siguientes apartados, definiré las características contemporáneas de las comunidades de estudio en donde se circunscriben la Escuela Primaria Emiliano Zapata, de modalidad general, y la Escuela Primaria Ignacio Zaragoza, de modalidad indígena. Abordaré aspectos relacionados con las características lingüísticas de las comunidades, su modelo de organización comunitaria, costumbres, tradiciones e identidades religiosas, así también, sus características productivas, la poliaktividad y los servicios educativos que ofrecen, todo con el fin de conocer el contexto de ambas escuelas y la escolarización de los niños tojolab'ales, tsotsiles y Q'anjob'ales de estos lugares.

### **2.2.1. Aquiles Serdán hoy. Algunas generalidades**

Aquiles Serdán es un ejido, cuyos miembros se identifican como *serdaneros* (gentilicio de Serdán). Cada comunero-ejidatario tiene una porción de tierra ejidal que fue repartida entre los primeros habitantes (ejidatarios) como parte de su derecho agrario, esta propiedad es heredada a sus hijos e hijas antes o después de casarse.

Aquiles Serdán se ubica al norte de Las Margaritas, a veinte kilómetros aproximadamente, el trayecto se realiza en una hora ya que el último tramo para llegar a la comunidad es de terracería y se encuentra en muy malas condiciones, éste es sólo apto para camiones madereros y camionetas de redila para pasajeros, aunque también, con ciertos

trabajos, circulan autos compactos de los trabajadores de la región (esta situación obliga a los profesores a organizarse para “entrar a la comunidad” buscando transportes alternos, ya sea pagando “viaje especial” o en vehículo propio).

De llegada a la comunidad, por el lado poniente, existe una carretera-calle principal que conduce al centro y atraviesa toda la localidad avanzando hacia el sur para dirigirse hacia la parte baja en donde está la *milpería* (conjunto de milpas trabajadas por varias familias); finalmente se dirige al este para llegar a otra comunidad tojolab’al llamada Belisario Domínguez (este tramo es poco transitable por su lejanía y malas condiciones) entroncando con la colonia Chiapas y la carretera pavimentada del tramo Las Margaritas-Guadalupe Tepeyac.

A la orilla de dicha calle-carretera se ubican los siguientes espacios públicos, los menciono por orden de aparición: la “Iglesia de Jesucristo. Aria de Ministerio Asociado Elim”, el Jardín de Niños y Niñas “19 de Febrero” (de modalidad general), la iglesia presbiteriana renovada “Jesús el Buen Pastor”, la iglesia presbiteriana tradicional, la iglesia católica, la casa ejidal y la escuela primaria “Emiliano Zapata” (también de modalidad general).

La zona donde se ubican estos espacios públicos es la de mayor concurrencia en la comunidad, aquí también se localizan pequeñas tiendas de abarrotes, calzado, frutas y verduras, algunas son administradas por las familias o por socios y su característica es que no tienen horarios fijos, dependen de la dinámica comunitaria, esto les permite realizar otras actividades por la mañana y atender su negocio por las tardes que es cuando hay más afluencia de personas, ya sea por actividades religiosas, deportivas o de esparcimiento.

**Fotografía 7: A la izquierda, la casa de don Silverio; a la derecha, el interior de la cocina de doña Elena.**



Fuente: Archivo personal, fotografía tomada en septiembre de 2011.

La población está situada en una región en donde la actividad silvícola es una de las fuentes de ingreso familiar más importante pues les ha permitido construir sus casas, las cuales, en su mayoría, son de paredes de tabla de pino (muy pocas tienen paredes de block), con base rectangular, techo de láminas galvanizadas o con tejas montadas sobre estructuras de dos aguas o caídas; generalmente cada familia tiene dos construcciones: una cocina de una sola habitación con dos puertas y, en algunos casos, con una sola ventana pequeña como de cincuenta por cincuenta centímetros, son construcciones de baja altura por lo que suelen colgar sus utensilios de cocina en las vigas o en las paredes, en una de las esquinas colocan el fogón (ver foto) y en el centro una mesa y varias sillas pequeñas (en algunos casos la comida se sirve alrededor del fogón); la otra construcción es usada “para dormir”, con algunas divisiones internas cuando son familias extensas; también es común encontrar anexos como los graneros donde se guardan las mazorcas de maíz y otros productos.

Hay electricidad y alumbrado público en la calle principal desde 1996, aunque suele presentar constantemente problemas que se acentúan por la lejanía de las oficinas de la Comisión Federal de Electricidad que no atienden con rapidez las demandas. Esta situación también repercute con el servicio de agua entubada ya que la “suben” a la comunidad con motor eléctrico desde el nacedero hasta los tanques de distribución, ubicados en la parte alta de la localidad, cuando la luz falla el agua se tiene que transportar con animales de carga o con cántaros sobre la cabeza o espalda.

Para transportar los productos básicos de la comunidad, como leña y granos, comúnmente se utilizan animales de carga como los asnos y caballos, aunque también los habitantes participan en esta actividad cargándolos sobre la espalda con el *mecapal* (instrumento de carga fabricado con cuero de ganado que no debe estar húmedo para que sea resistente y que se utiliza amarrando el producto para después sujetarlo sobre la cabeza, que es en donde recae el mayor peso).

Estos elementos identitarios caracterizan a los *serdaneros*. Cabe aclarar que muchos de estos elementos se dan por la relación con la orografía del terreno donde se habita, por ejemplo, en la comunidad Rafael Ramírez acostumbran cercar sus milpas con bardas de piedra de un metro de altura aproximadamente, mientras que en Aquiles Serdán lo hacen con alambre de púas porque no es fácil conseguir piedras en la comunidad.

Otra característica es que la lengua indígena se ha delegado principalmente a los adultos, sin embargo seguimos observando casos como el de una anciana que afirma que su lengua se la transmite a su nieto –que asiste a primer grado de primaria- pues cuando interactúa con él siempre le habla en tojolab'al, con esta relación lingüística el niño ya entiende una conversación y ya sabe algunas expresiones y palabras, ambos ya pueden establecer relaciones comunicativas. Sin embargo la mayoría de la población habla en español y es la lengua de uso común cuando se encuentran en la calle, en la escuela o en la mayoría de los espacios públicos; en cambio, cuando se trata de la vida privada, usan su lengua materna (reuniones familiares, con los papas y abuelos), esto significa que la población es bilingüe.

Otros padres de familia más jóvenes explican que siguen este mismo proceso lingüístico con sus hijos, en este sentido debemos entender que el tojolab'al no está ausente de las relaciones comunicativas, forma parte del proceso de interacción desde la infancia y, aunque no sea la lengua materna, desde los primeros años los niños van adquiriendo significados sociales y culturales a partir de la lengua, van estructurando-construyendo y resignificando también sus identidades étnicas.

La lengua es fundamental en los procesos relacionales y recalca su importancia tanto en la comunidad como en la escuela. Al preguntarles a las autoridades si la escuela respeta la cultura de la comunidad uno de ellos responde: “si los maestros respetaran nuestra lengua hablaríamos aquí el tojolab'al pero aquí se discrimina la lengua”; esto demuestra que no hay interés en que la escuela fortalezca la lengua como parte de la identidad cultural, el tojolab'al sólo es transmitido en la familia.

Por último, el poco crecimiento demográfico es una característica poblacional de este grupo. De acuerdo al INEGI 2010, la comunidad tiene una población de 468 habitantes y creció 5.9% respecto al 2005 (pasó de 440 a 468 habitantes, lo que indica que en este lustro se registraron sólo 28 nuevos integrantes en la comunidad), es decir, en cinco años no se apreciaron variaciones significativas en su crecimiento, esto ha provocado que se haya mantenido también el grado de marginación y de rezago social como se muestra en la siguiente tabla estimativa:



**Tabla 2: Datos demográficos de Aquiles Serdán, Las Margaritas, Chiapas**

Año	2005			2010		
	H	M	T	H	M	T
Datos demográficos						
Total de población de la localidad	237	203	440	240	220	468
Viviendas particulares habitadas	73			83		
Grado de marginación	Alto			Alto		
Grado de rezago social	Medio			Medio		

Fuente: Estimaciones del CONEVAL con base a INEGI 2005 y 2010.

De acuerdo a las estimaciones del CONEVAL con base en el Censo de Población y Vivienda 2010, 26.94% de la población mayor de quince años es analfabeta y casi el total de ésta (91.51%) tiene educación básica incompleta; en el caso de la población escolar de seis a catorce años, 7.96% no asisten a la escuela (SEDESOL maneja otros indicadores de rezago social como piso de la vivienda, sanitario, agua entubada, drenaje, energía eléctrica, lavadora y refrigerador que no reproduzco aquí porque no cobra importancia en esta investigación), generalmente los que egresan de la primaria ya no continúan con sus estudios debido a que la secundaria más próxima (telesecundaria) está a unos cuatro kilómetros de distancia, en la localidad *tojolab'al* Rafael Ramírez, y de acuerdo a algunos padres de familia, prefieren mejor insertarlos a las actividades laborales porque así serán más productivos para la economía familiar. Aunada a esta percepción se suman las carencias económicas de los pobladores que no les permiten mantener a sus hijos en la escuela.

### 2.2.1.1. La identidad política y la asamblea: *mandar obedeciendo*

Aquiles Serdán está organizada a partir de varias autoridades ejidales y municipales con estructura<sup>95</sup> propia y funciones específicas. La comisaría ejidal está formada por un presidente, un suplente o vicepresidente, el tesorero, el secretario y varios vocales; la agencia municipal está compuesta por un presidente, un suplente, un tesorero y dos vocales; también están el consejo de vigilancia, el comité de educación, el comité de salud y los patronatos de luz y agua.

La comunidad, o de modo más específico, la *comunalidad*, entendida por Martínez Luna (2004: 346) desde el contexto oaxaqueño como “fruto de la resistencia que permite entender la supervivencia de valores naturales que trascienden el colonialismo pasado y actual, español y mexicano y que se manifiesta como un modelo de pensamiento que explica un

<sup>95</sup> Es importante aclarar que algunas semanas anteriores a mi estancia, el presidente de la comisaría ejidal había renunciado y tampoco la asamblea ratificó al suplente; los comuneros dijeron que esperarían a que terminara su periodo para nombrar a otro, aun estando ausente; también en este mismo periodo el agente municipal había migrado hacia la Ciudad de México, pero en este caso la asamblea ratificó al suplente, y fue la máxima autoridad de la comunidad durante mi estancia.

razonamiento diferencial, sustentado en relaciones concretas”, es un espacio socialmente construido y forjado a través de la historia y es aplicable como parte del modo de vida de los tojolabales. Uno de los espacios de expresión de estas comunidades es el modelo de organización que subyace en las asambleas y en el poder que ejercen las autoridades: “que decida la gente, no soy el que toma las decisiones” (Autoridad ejidal, julio de 2013), es el modelo de autoridad basado en el *mandar obedeciendo* (Lenkersdorf, 2008) entendido éste como una forma de *democracia participativa* basada en el “andar preguntando y escuchando” con el colectivo, es otra manera de hacer política, muy distinta al “andar predicando convenciendo” del modelo occidental (Grosfoguel, 2008) basado en la *democracia delegativa o representativa*.

Aunque hablar de *democracia* conlleva sus propios riesgos, los gobiernos neoliberales hablan de ella y la entienden como la validación de su *representatividad* porque de manera individual no les es posible lograr nada por lo que la convierten en un instrumento de control de masas, “un método de imposición, de manipulación, que ejercen los grupos que tienen el poder en cada paso de esta sociedad. Representar a una sociedad desde lo individual refleja simplemente la manipulación o la soledad” (Martínez Luna, 2004: 338).

En cambio la *democracia* que ejercen los pueblos indígenas recupera la etimología del concepto (*demos*: pueblo y *cracia*: poder) ya que no se basa en la *representatividad* sino en la *participación* directa y obligatoria (las inasistencias generan sanciones) de todas las personas (ejidatarios y avecindados, en su mayoría hombres) en el núcleo básico llamado *asamblea*, la cual es una institución formal de donde emanan los acuerdos y las normas para el funcionamiento de la comunidad, por lo tanto, es un espacio de discusión y análisis colectivo con sus propias dinámicas para establecer los acuerdos:

Cuando las autoridades proponen y piden análisis, se escuchan muchas voces simultáneas porque discuten con voz baja por parejas o grupos pequeños desde sus lugares; por su parte, las autoridades callan, observan y tratan de escuchar las distintas discusiones; después del análisis grupal viene el análisis colectivo: no hay orden estricto sobre el turno de participaciones ni se levanta la mano para participar, sino se impone la voz para que sea escuchada por todos, a veces hay dos participaciones simultáneas, a veces hay que ceder la palabra. Al final, la autoridad o el presidente de la mesa de los debates, retoma la participación para consensar si la propuesta o decisión es correcta o se escuchan más participaciones (asamblea ejidal, 31 de julio de 2013).

En este contexto la función de la asamblea es consensar las propuestas o las decisiones que surgen en la colectividad: todos pueden proponer y consensar a la vez; por lo tanto, la construcción de las normas sociales emanadas en esta institución son los atributos de los comuneros, cuya operatividad quedará en manos de las autoridades que tienen la función de ejercer el mandato comunitario.<sup>96</sup>

Para Martínez Luna (2004: 339) esto es la *comunalicracia*<sup>97</sup> que significa “el poder de la comunidad, es decir, el poder por medio de la asamblea general [que implica] la selección de valores y principios de cada persona pero avalados por el común, por la población”, un principio presente entre los *tojolab’ales*, en donde la sociedad comunal diseña sus propias normas por medio de sistemas propios, por lo tanto, lo *común* es el esfuerzo de todos y el conocimiento de todos, es el pensamiento y la acción de la vida comunitaria; para el autor no son “usos y costumbres” una denominación peyorativa porque los tequios, cargos y asambleas son naturaleza de una representatividad política real, humana, carnal.

Este modelo de autoridad es aplicado tanto al interior como al exterior de la localidad, por ejemplo, una comunidad vecina intentó convencer a las autoridades de Aquiles Serdán para cercar con alambre de púas los límites entre ambas localidades, las autoridades no aceptaron y le contestaron: “así como vinieron así van a regresar, lo que manda es la comunidad, yo [como autoridad] no puedo decidir” (autoridad ejidal, julio de 2012).

El cargo comunitario no es visto entonces como instrumento de poder para establecer hegemonía grupal o individual (propio de la visión occidental mestiza), sino es un servicio social dispuesto a obedecer el mandato de la asamblea, un cargo comunitario para servir a la comunidad, no para servirse de ella, por eso los *tojolab’ales* tienen mucho cuidado en la elección de las autoridades ya que sólo puede fungir aquel que es capaz de imponer las necesidades colectivas y no las individuales: el ejercicio de la autoridad es el ejercicio del poder comunal.<sup>98</sup>

---

<sup>96</sup> Cuando me presenté por primera vez en septiembre de 2011 en la comunidad, el mismo día me dirigí con las autoridades para pedirles su autorización para hacer mi trabajo de investigación durante varios meses; pero ellos me dijeron “no te puedo decir sí o no, te vamos a pasar en la asamblea el próximo fin de mes para ver qué dice la comunidad”. Mi estancia en la comunidad es por la autorización de los pobladores, no de sus autoridades.

<sup>97</sup> No es democracia porque disuelve cualquier sociedad política en la sociedad civil, como la representación es temporal y obligatoria no permite la especialización ni lo oficioso que conduce a la hegemonía del poder y su concentración en pocas personas (Martínez Luna, 2004:349).

<sup>98</sup> Por ejemplo, cuando pedí permiso para entrar a la asamblea para observar la dinámica organizativa, lo que me dijo es que hay que pedirle permiso a la gente, no a él, por eso, cuando asistí a la reunión, después del pase de lista, tenían que decidir si podía quedarme o no; por lo tanto, no hay poder unilateral o individual que se imponga, sino la población en su conjunto, a través de la asamblea ejidal, es la autoridad máxima que define el destino de la comunidad.

Una de las características contemporáneas de las asambleas ejidales es la ausencia de los consejos de ancianos para definir acciones y legitimarlas en las asambleas y cuya sabiduría y reconocimiento son relegados a los núcleos familiares; y aunque es de raigambre histórica, en la actualidad, los jóvenes son quienes ocupan los cargos ejidales y municipales porque tienen capacidad persuasiva ante la comunidad para legitimar sus intereses, imponiendo -a veces- sus modos particulares de comprender la *tojolab'alidad* que dista mucho de la percepción de los ancianos; sin embargo, las prácticas sociales, culturales, políticas, educativas y económicas son expresiones de la etnicidad o de la *tojolab'alidad* actual.

Otra de las características de las asambleas es la participación predominante de hombres, es una visión patriarcal de la autoridad y de la democracia, cuya toma de decisiones está centrada en los ejidatarios-hombres por ser los legítimos dueños de las tierras, una *homolatría* centrada en la adoración del hombre que se transformó en que ellos dirigieran a los pueblos, a la familia y a la iglesia, pero “lo más tremendo radica en la propiedad que al hombre se da el poder y la naturaleza” (Martínez Luna, 2004: 337). La tierra o la parcela es propiedad de los hombres, un poder legitimado por los derechos agrarios; existen reuniones periódicas entre los ejidatarios-hombres en las comunidades para decidir el destino de la colectividad, no intervienen mujeres, a menos que sea la ejidataria propietaria, según el registro agrario nacional, por eso el mismo autor hace la crítica de que lo peor es cuando en la propiedad de la tierra radica el poder: el propietario-hombre decide qué hacer y no los sucesores-mujeres.

Más allá de lo individualizante que puede conllevar la propiedad en sí, se demuestra la defensa de la propiedad comunal la cuales entendida como “el resultado de procesos sociales de resistencia, de construcción y de elaboración colectiva. La tierra es de todos, también su defensa es comunal. Se respeta el uso familiar, pero se comparte lo comunal” (Martínez Luna, 2004: 342). Los *serdaneros* se cuidan colectivamente de los *otros*, cualquier foráneo que quiera realizar cualquier tipo de trabajo en la comunidad tiene que estar avalado por la asamblea, en este sentido, las acciones individuales son responsabilidades colectivas.

En contraste observamos los contextos mestizos y escolares donde se reconoce al sujeto con derechos individuales por encima de los colectivos, donde “se pide la palabra” para participar levantando la mano. Esta dinámica comunitaria de las asambleas es parte de la identidad cultural y política en la toma de decisiones, sin embargo, se contraponen a los principios escolares, por ejemplo, un valor social contenido en Español primer y segundo

grado son las reglas de participación en el aula: “pido mi turno para participar en clase”, regla que debe seguirse para no “afectar” los derechos de los *otros*, como si los *otros* fueran ajenos al *nosotros* aún siendo de la misma colectividad.

En síntesis, las normas de convivencia son construcciones sociales que representan la expresión identitaria, sin embargo, pueden variar de un contexto a otro: la escuela promueve una identidad cultural distinta a la comunitaria y cuando los alumnos apprehenden dichas normas, por un lado, les permiten crear herramientas de convivencia pero por otro, contribuyen a que resignifiquen su identidad pues no existe un espacio de expresión de la etnicidad.

### **2.2.1.2. Costumbres, tradiciones e identidades religiosas**

Conviene delimitar conceptualmente el significado de lo que es la *costumbre* para los pueblos indígenas: parece ser de uso cotidiano y se refiere a una acción que se repite con cierta frecuencia en un determinado tiempo: *es mi costumbre, ya me acostumbré*, etc. Haviland (2001) se pregunta qué significa la costumbre en la expresión, “yo tengo la costumbre de comer a las cuatro”; esta expresión, por lo general, supone un arreglo social no sólo entre individuos sino entre grupos sociales de algún tipo no especificado, y al contestar una pregunta con: “es mi costumbre”, es evadir la pregunta y frustrar la búsqueda de razones: *no hay razón*, simplemente *es así*, pero cuando se discute el “derecho a la diferencia”, la costumbre es “la cristalización de una lógica cultural, una ética local o comunitaria, una identidad y una autoridad moral que se deriva de un grupo integrado pero distinto de otros grupos dominantes, el cual se distingue precisamente por ‘sus costumbres’” (Haviland, 2001: 175).

De acuerdo al autor, su equivalente al *tsotsil* es el *talel*, que significa “venir” o “venida” del ser, y es verbal porque es un proceso, no una cosa; sin embargo, el *talel* es una concepción limitada porque la vida indígena es más que la “venida del ser”, sino es el modo de vida que integra varios elementos y configura la vida integral de los pueblos indígenas, interpretado en este trabajo como *stalel jkuxlejalitk* (ver segundo capítulo).

Lo que explico a continuación es el modo de vida tojolab’al contemporáneo denominado por ellos como *ja’ sak’anilitiki/ja’ tsamalaltik* que indica “nuestro modo de vida/nuestro buen vivir” asociado a las costumbres. Éstas conforman la identidad étnica de los grupos que se manifiestan a través de los ritos, fiestas, música y danza, pero también las

costumbres promueven un concepto de pertenencia a la nación, y aunque había quedado atrás una visión de nación homogénea, cada vez más, cobra vigor una sociedad que reconoce su rostro plural (Greaves, 2011).

Aunque desde la fundación de la localidad la principal filiación religiosa era el catolicismo tradicional, muchos de sus elementos han sido resignificados y ahora se ha distinguido por poseer un sincretismo cultural-religioso, por ejemplo:

El *K'in Santo* ahorita todavía se maneja pero ya muy poco, ya sólo los católicos llegan en el panteón el día primero, llevan lo que tenga cada uno, allá hay una mesa donde se une todo lo que es fruta, lo que es refresco y trago, se nombra dos personas y reparten todo, terminando ya regresan en la iglesia y ya termina. En la casa invitan a sus familiares pero ya es poco, ya no es como era antes, ya no se toma mucho pero antes el trago dos días enteros estar tomando y comiendo, tomando y comiendo pasa todo el día pero ahorita ya no es así, se toma pero ya entre hermanos, amigos, ya es muy diferente (don Florencio, indígena tojolab'al, octubre de 2011).

Algunos de los ancianos reconocen que muchas de estas prácticas se fueron acabando a partir de los ochenta<sup>99</sup> (ponen como referente la caída de la ceniza por la erupción del volcán Chichonal en 1982) con la llegada de otras religiones, “el templo presbiteriano [y otros templos] ha venido a substituir al sistema de cargos”, afirma Hernández Castillo (1995: 411). Un comunero afirma que la llegada de otras religiones fue producto de la ruptura con el sacerdote de Comitán porque le había negado el bautismo y para no pelearse con él se pasó a la religión evangélica y “así entró el evangelio en la comunidad”, asegura. Este cambio para muchos fue un acto voluntario tratando de evitar tragedias por los vicios del alcohol: “yo mismo fui a buscar a los evangélicos para evitarle matarse y matar a sus hijos o perderlos por su vicio”, asegura uno de ellos.

A partir de entonces, diversidad religiosa y unidad comunal se conjugan en el mismo tiempo-espacio que ha implicado resignificación identitaria pues han reinventando las tradiciones, en el caso del presbiterianismo:

---

<sup>99</sup> Hernández Castillo (1995) afirma que el protestantismo llegó a la región fronteriza a principios del siglo XX marcando la vida de sus habitantes. Los primeros conversos no identificaban su religión con ninguna denominación protestante aunque tuvo sus orígenes en el contacto con misioneros presbiterianos procedentes de Guatemala surgiendo así un movimiento religioso sin vínculos institucionales. Pero no implicaba aculturación (como sucedía en otras religiones protestantes) sino que el presbiterianismo fue en un principio, identificado como un componente de la etnicidad indígena.

[...] trajo contenidos contradictorios en la vida de los pueblos indígenas de la región. Por un lado promovió una visión específica del individuo que plantea el esfuerzo personal como la base de la superación económica, y por otro reivindicó el derecho a la diferencia cultural en un momento en que las políticas gubernamentales promovían la aculturación y la ‘integración’ de la población indígena (Hernández Castillo, 1995: 412).

Lejos de afirmar la aculturación por la vía religiosa, se reconoce y respeta la diversidad cultural y lingüística, y como indica don Florencio, “cuando empezó el evangelio lo empezamos a cambiar la cultura, entonces allí acabó un poco esa costumbre que era antes”. Esto significa que a partir de los ochenta comenzó una etapa identitaria al permear en sus estructuras sociales otras formas de entender el mundo y relacionarse con la naturaleza: ya no es la cueva en sí el lugar sagrado de adoración para pedir vida y maíz, sino la iglesia y los templos.

De acuerdo al INEGI 2004, 63.4% de los tojolab’ales son católicos, mientras que 30.7% tienen una religión diferente a la católica y 5.2% están “sin religión”. En esta comunidad –así como en otros espacios urbanos-, las iglesias y templos se ubican en el centro de la localidad, porque aparte de ser espacios de convivencia social, son centros ceremoniales donde los pobladores entran en contacto con la deidad para pedirle salud y buenas cosechas; también son espacios de tributo donde se ofrendan los productos locales como el maíz, frijol (seco y fresco), café, chayote, guineo, plátano. En el caso de la Iglesia Presbiteriana Renovada, también ofrendan productos industrializados como jabón y cloro, todos estos son “vendidos” al final de culto como medio para recabar fondos y sus precios están sujetos al acuerdo de los asistentes. Este proceso es importante, ya que los que no pueden apoyar económicamente ofrecen productos para que los demás los compren, una especie de trueque resignificado para adaptarse al mundo moderno regido bajo la ley del dinero.

En lo que respecta a su vestimenta tradicional hay continuidad en su uso, principalmente en las mujeres de todas las edades. La falda que utilizan ellas se llama *juna*, es de atractivos colores y es confeccionada con satín brocado o popelina y encajes, se sujeta a la cintura con una cinta, generalmente de fabricación local, también suele ser comprada tanto en la misma localidad como en la cabecera municipal.

El peinado está en sintonía con el vestido: trenzas cubiertas de satín o popelina; aunque se observan ciertas diferencias respecto a otras comunidades, esto depende también de la condición económica de cada familia, ya que el uso de productos occidentales como telas de algodón, incluso la mezclilla, son de menor costo que los materiales tradicionales. En el caso

de los hombres es común el uso del pantalón de algodón o mezclilla combinado con playera o camisa y sombrero, los zapatos son comerciales para las nuevas generaciones y todavía huaraches para algunos ancianos.

Bartolomé (2000) señala que la identidad corporal es un referente simbólico importante en la cultura mesoamericana:

Son expresiones étnicas comunitarias, el signo diacrítico de la identidad cultural y concreción de representaciones colectivas manifestada en la imagen personal: la ropa viste el cuerpo, pero a la vez refleja lo que la sociedad piensa de él, cubriéndolo con sus ideaciones (Bartolomé, 2000: 46).

La identidad corporal es la etnicidad manifiesta de cada pueblo, no obstante, el mismo autor afirma que el cambio de indumentaria supone renunciar a un marcador externo de filiación y una dolorosa ruptura de rostro cultural derivada de la estigmatización del mundo propio. En todo caso, la subjetividad define qué clase de persona se es, no es sólo acumular papeles y roles que configuran la inserción del individuo en las prácticas sociales, define a la *persona social* como la imagen que la sociedad ha construido subjetivamente para lo que debe ser cada uno de sus miembros.

La identidad étnica de los *serdaneros* está relacionada con la cosmovisión de los *tojol miniketik* (hombres verdaderos) y se manifiesta en sus edificaciones, en la lengua, en sus formas de interacción con la naturaleza y con la deidad; aunque también están en constante resignificación identitaria por las nuevas prácticas introducidas por ellos mismos y por otros, por ejemplo, el juego del básquetbol que organizan por las tardes es parte de las actividades de esparcimiento que realizan desde que construyeron la cancha en los ochenta, pero de acuerdo al profesor Apolinar el fútbol se les enseñó a sus alumnos, a los jóvenes y padres de familia asegurando que algunos pobladores ya han aprendiendo las reglas del juego. Esto significa que la población indígena está dispuesta a resignificar sus acciones de acuerdo a dinámicas internas y externas.



### 2.2.1.3. La producción agrícola y el policultivo como prácticas culturales de los tojolab'ales

Una de las principales actividades económicas tradicionales de los pobladores es la agricultura, específicamente el cultivo del maíz criollo amarillo,<sup>100</sup> el frijol y la calabaza. Su milpería está ubicada en la zona baja del ejido; también se observa policultivo en los alrededores de las casas: maíz, frijol, calabaza, frutales y otras hortalizas, así como flores; también cultivan el café, generalmente para el autoconsumo.

**Fotografía 8: Vista de Aquiles Serdán y la *milpería* ubicada en la zona baja conocida como *chambasil* y la milpa de traspatio como práctica de policultivo.**



Fuente: Archivo personal, fotografía tomada en julio de 2013.

Para el cultivo de la milpa, en la etapa de preparación del terreno, el espacio se roza o desmonta con machete, si la tierra es fértil siembran los granos directamente con un ligero arado con azadón, si la tierra es poco fértil la aran con la yunta (siempre y cuando haya poca pendiente y sin troncos recientes), en las laderas frecuentemente utilizan agroquímicos para fertilizar el cultivo. Para transportar las semillas durante la siembra a veces utilizan un caparazón de armadillo, *autsú* (pumpo) o un morral de algodón, así como la *coa* mesoamericana que es un instrumento de madera terminado en punta (algunas de metal que compran en las ferreterías) y que es relativamente pesado con el fin de facilitar la perforación de los agujeros,

<sup>100</sup> México es el lugar de origen del maíz, cuyos vestigios del cultivo tiene alrededor de siete mil años. Se calcula que hay entre 41 y 59 variedades (SEP, 2010: 59).

dentro depositan las semillas; para el cuidado del terreno algunas familias utilizan machete para el *desmonte selectivo* pues seleccionan las plantas comestibles que han crecido solas.

En la primera cosecha se consume el elote en *ts'ejeb'*, que es una tortilla con el elote medio tostado en el comal con azúcar; este alimento es simbólico de la identidad municipal ya que los margaritenses también son conocidos como *ts'ejeberos*. Cuando se seca la milpa la mata se dobla para que no se pudra por la humedad, para la pizca se utiliza el hueso del peroné de un venado (que ellos mismos han casado en las montañas altas de la comunidad) como tapizcador. La buena cosecha les permite conservar las mazorcas en sus casas que les garantiza la alimentación durante todo el año así como la conservación selectiva de la semilla para el próximo cultivo.

Por las características agrícolas de la comunidad, como hemos visto, el producto básico de su alimentación es el maíz, con él elaboran gran variedad de productos como la tortilla, el *ts'ejeb'*, el atole, el pozol y algunas variedades de tamales como el *pitaul*. El frijol también forma parte de su alimento diario, así como el café que siempre se consume por las mañanas y por las noches. Otra característica de la producción local es que se generan procesos de sustentabilidad y de auto-consumo para satisfacer sus necesidades básicas, lo que indica cierta soberanía alimentaria.

Otra de sus actividades es la silvícola, principalmente con el comercio de madera de pino, la cual es vendida en los pequeños talleres de carpintería en donde fabrican muebles, generalmente comprados por los comuneros. Esta madera también es vendida a intermediarios de la misma comunidad quienes se encargan de trasladarla a la cabecera municipal, a carpinterías y aserraderos, principalmente.

Entre las actividades que cotidianamente desarrollan hay división sexual pero que no se da de modo absoluto, es decir, hay labores en donde ambos géneros colaboran: cargar leña, desmontar la milpa, cargar maíz, arar la tierra e ir a comprar cemento a la ciudad. Sin embargo sí hay trabajos destinados de modo predominante a las mujeres: hacer tortillas, moler el nixtamal o acarrear el agua; para los hombres: ir a cargar tablas, manejar la yunta y cazar animales. La distribución de actividades también depende de las dinámicas familiares, por ejemplo los niños y niñas contribuyen en variadas actividades domésticas y del campo, es decir, no hay una división sexual del trabajo tan marcada.

La relación entre el trabajo y la relativa división sexual del trabajo mantienen la unidad doméstica familiar y comunal porque forma parte de la construcción de los roles sociales a través del tiempo; sin embargo, estas características se van modificando con el tiempo provocando una reconfiguración de los procesos productivos.

## **2.2.2. La identidad contemporánea de Nuevo San Juan Chamula.**

### **Algunas generalidades**

Nuevo San Juan Chamula es conocido también como Pacayal, pseudónimo de la comunidad surgido en los años setenta por los aforadores *jkaxlanes* de la Comisión Federal de Electricidad (CFE) al ver la abundancia de pacaya (planta comestible). Actualmente es el nombre de uno de los barrios en donde dichos trabajadores construyeron sus viviendas.

Actualmente no hay datos oficiales sobre el número de integrantes por grupo étnico. *Jpakayaletik* (gentilicio de Pacayal) es la identidad étnica comunitaria, principalmente tsotsil; por su parte, los Q'anjob'ales son conocidos por los tsotsiles como los *jchapinetik* y sin embargo ellos no se consideran así sino como Q'anjob'ales dado que *chapin* es una denominación regional de la población guatemalteca y, de acuerdo a la ciudadanía mexicana adquirida, ya no son *chapines* sino Q'anjob'ales, esto significa que se consideran un grupo étnico mexicanizado y no guatemalteco.

Respecto a la población en 2005 contaban con 820 personas, en 2010 la localidad registra 1 684 habitantes, incrementó más del doble en los últimos cinco años, y de acuerdo a los indicadores de la SEDESOL (2010) es considerada con *alto* grado de marginación pero con *bajo* grado de rezago social.

De acuerdo a la Unidad Médica Rural (UMR) (2012) la comunidad tiene una población de 1 724 habitantes de los cuales 1 712 son indígenas (99.3%) entre tsotsiles y Q'anjob'ales, lo que demuestra que su composición es eminentemente indígena; también se encuentran 99 personas migrantes<sup>101</sup> y cinco con alguna discapacidad. El total de la población está distribuida en 356 familias (en promedio la integran 4.8 personas, pero de acuerdo a las observaciones que realicé los Q'anjob'ales tienen más integrantes en su familia que los tsotsiles), de este total 235 (66%) están inscritas en el programa Oportunidades y 121 (34%) “no lo reciben por no

---

<sup>101</sup> La UMR no aclara si son de origen guatemalteco ya que en tiempos de cosecha de café vienen hombres y familias completas para la recolección y se hospedan en casas de sus familiares, si las tienen.

disponer de tiempo para las reuniones y citas médicas constantes”, cabe mencionar que otras familias económicamente estables sí lo aceptan.

De la población económicamente activa mayor de doce años (1220 personas en total) 356 se dedican a la agricultura y 864 a otras actividades, aunque la UMR no explica cuáles (ver apartado de identidad productiva).

Respecto al uso de la lengua hay diferencias fundamentales entre los tsotsiles de Los Altos de Chiapas con los de la Selva: los primeros hablan bien el *bats'i k'op* (la lengua verdadera) mientras que los segundos lo han resignificado insertando palabras o expresiones del español en la comunicación cotidiana, es decir, hay un sincretismo lingüístico como parte de la etnicidad contemporánea.

En Nuevo San Juan Chamula se pueden observar niños y niñas *jkaxlamizados* en sus formas de vestir pero casi el total hablan alguna lengua indígena. De hecho, tanto en esta comunidad como en Chiapas en general, hay un *bilingüismo circunstancial* (De león, 2001): primero aprenden la lengua materna y posteriormente manejan de manera parcial o circunstancial la lengua oficial (español), a veces muy limitada a ciertas esferas, lo cual puede perdurar toda la vida si no hay un desarrollo a través de la educación. Es interesante mencionar que en la comunidad, en las actividades sociales como las asambleas, eventos escolares, políticos y religiosos hablan en español.

Respecto a los servicios educativos (*chano'm vunetik*) de la comunidad su historia comenzó desde la fundación de la localidad con los comuneros, pero la escuela primaria oficial comenzó su funcionamiento en 1974 y el jardín de niños a principios de 1980; por su parte la escuela telesecundaria empezó a trabajar en la segunda mitad de los ochenta y en el 2004 la educación media superior en la modalidad de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) del Colegio de Bachilleres de Chiapas (COBACH). El 29 de septiembre del 2013 se comenzó a concretar la solicitud comunal para introducir la educación superior: se realizó la toma de protesta de los gestores cuya tarea inmediata era empezar la construcción del espacio educativo con una nominación específica pero adherida a la Universidad de la Tierra, el Agua y la Biodiversidad (UNITAB), la cual funcionaría como una asociación civil de administración *autogestionada*,<sup>102</sup> y que gracias a su presencia nacional los insertó automáticamente en el

---

<sup>102</sup> El carácter autogestionado coloca a la universidad entre lo público y lo privado, de hecho, los promotores universitarios en la asamblea explicaron que al comienzo de su funcionamiento la cuota mensual sería de trescientos pesos pero había la posibilidad de que más adelante fuera absorbida por las autoridades municipales,

Consejo de Organizaciones Sociales Indígenas y Populares (COSIP), éste último promueve una educación respetuosa de la identidad cultural de los pueblos indígenas además de ser promotora de la sustentabilidad ambiental como un proceso reivindicatorio de las prácticas ancestrales, el argumento de los promotores universitarios es claro: una universidad que respete los saberes locales y no los intereses elitistas de los mestizos occidentales. Para la población tsotsil se convirtió en un espacio reivindicatorio que fue aceptado con aparente unanimidad por el interés de incrementar el nivel de escolaridad de la población; esto no es percibido como una amenaza para la aculturación, sino como una oportunidad para conocer tanto el mundo mestizo-occidental como para profundizar en el conocimiento de lo propio, ya decía un comunero hace una década:

Es mejor hablar en tsotsil y en español; si sólo español sabemos estamos atrasados, si entendemos las dos es mejor; si estudiamos no debemos olvidar el tsotsil, si olvidamos estamos *atrasados*, los que sólo saben uno están atrasados porque nosotros sabemos dos” (Chex-Mol, indígena tsotsil, 2003).

Desde hace algunas décadas el apoyo hacia los estudiantes foráneos es evidente: los que emigran a la ciudad para estudiar los exentan de los trabajos comunales, además son alojados en diferentes albergues escolares: los del COBACH se hospedan en el Albergue Familiar, que funciona en coordinación con la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos indígenas (CDI) del municipio involucrando a las familias de la comunidad para que ellas reciban la beca Oportunidades a cambio de dar este hospedaje y la alimentación; por su parte, la universidad prevé construir su propio albergue ya que parte de su objetivo es la autosostenibilidad.

Sobre el nivel de escolaridad, la SEDESOL en 2010, indica que 5.34% de los habitantes de seis a catorce años de edad no asisten a la escuela y que la población mayor de quince años el 67.12% tiene educación básica incompleta. La escolaridad de la población actual mayor de doce años es la siguiente:

---

estatales o federales, pero que de todos modos los comuneros (entre ejidatarios, vecindados y los sin tierra) como miembros de dicha asociación civil, les correspondería aportar (económica, laboral, espacial y materialmente) para su sostenibilidad, independientemente de las desigualdades sociales y económicas de la población y de la región.

**Tabla 3: Escolaridad de la población mayor de 12 años.**

<b>Escolaridad</b>	<b>Núm. de personas</b>
Analfabetas	195
Primaria incompleta	340
Completa	215
Secundaria incompleta	163
Completa	190
Bachillerato incompleto	64
Completo	42
Licenciatura	11

Fuente: Unidad Médica Rural, Plan y programa de trabajo, 2012.

En la comunidad hay cuatro niveles educativos atendidos por 34 profesores: durante el ciclo escolar 2012-2013 en preescolar eran cuatro profesores atendiendo a 115 niños (49 niños y 66 niñas), en la primaria doce maestros enseñando a 322 alumnos (158 niños y 164 niñas); la secundaria, en su modalidad de telesecundaria, ha sido atendida por nueve maestros y la educación media superior, en su modalidad de COBACH-EMSAD contó con diez profesores que acompañaron a 206 alumnos (125 hombres y 81 mujeres).<sup>103</sup>

En todos los niveles hay pluralidad cultural (tsotsiles de Chamula o de Huixtán, Q'anjob'al y mestizos), sin embargo ninguno presenta datos estadísticos sobre el grupo étnico de procedencia de los alumnos que, en el caso de la primaria, administrativamente “todos pasan por tsotsiles”, omitiéndose oficialmente la identidad de los Q'anjob'ales.

#### **2.2.2.1. La identidad organizacional comunitaria: *el pueblo manda***

Si bien la estructura de la autoridad es parte de la herencia revolucionaria (cuya autoridad máxima ejidal es el comisariado ejidal: compuesto por el presidente, el vicepresidente, secretario, tesorero y vocales; sigue el agente municipal que cuenta con un suplente y un tesorero del cual depende la policía ejidal; luego viene el consejo de vigilancia y al final las autoridades educativas, de salud y algunos patronatos como el del agua y de la luz) las autoridades no se supeditan a la visión occidental del *andar predicando-convenciendo*, sino del *andar preguntando y escuchando* (Grosfoguel, 2008), así se observa en las asambleas las cuales se supeditan a *el pueblo manda*: “esta comunidad es indígena y aplicará (*sic*) los propios sistemas

---

<sup>103</sup> Las mujeres en este nivel representa el 64.8% respecto a los hombres, lo cual evidencia una disparidad porcentual debido a que muchos de los alumnos provienen de comunidades y municipios aledaños que en general, son del sexo masculino. En general los alumnos oscilan entre los 14 y los 23 años de edad.

normativos, basados fundamentalmente en los usos y costumbres del pueblo indígena de Chamula, y nos identificamos con la palabra ‘PUEBLO MANDA’” (sic., acta de asamblea, diciembre de 2012).

Si bien el *pueblo manda*, no significa que haya ausencia de intereses individuales o grupales, más bien es la legitimación social de los intereses particulares, incluso algunas decisiones o producciones individuales, por muy arbitrarias o lacerantes que sean, están justificadas por el *pueblo manda*; entendemos entonces que la libre autodeterminación de los pueblos, respaldada por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), está mediada por intereses individuales y grupales. En éste caso la comunidad en su “conjunto” (entrecomillado porque, al igual que los tojolab’ales, hay una visión patriarcal en la toma de decisiones, por lo tanto, el poder está en manos de los hombres-ejidatarios-avecindados, es la homolatría aludida por Martínez Luna -2004) participa en la democracia participa-activa dentro de las asambleas quincenales (jueves<sup>104</sup>) con inferencia de intereses particulares o no; es el ejercicio de las capacidades individuales orientadas hacia el “bien” común, por lo tanto, es una práctica de *poder comunal* (*komon chapanel*) de la cual se deriva el acta de asamblea ejidal aplicable en todo su territorio (carretera federal, desvíos, calles, sitios, parcelas con propiedad, uso común, ríos, arroyos, lugares públicos e instituciones gubernamentales) y si es necesario, más allá de sus límites (acta de asamblea, diciembre de 2012).

Entendida así la asamblea, como la suma de intereses individuales y colectivos, es el espacio legítimo para la toma de decisiones entre tsotsiles y Q’anjob’ales, en ella se refleja el *mandar obedeciendo* de las autoridades durante el ejercicio de sus funciones ya que todos deciden y todos son juez, es en donde el conjunto de actores sociales, del mismo o de ambos grupos étnicos, regulan la vida organizativa de la comunidad.

En este *poder comunal* se acuerdan también los *trabajos comunales* (*komon a’bte*), todos tienen la obligación de participar o contribuir: chaporrear el área céntrica, limpiar los caminos, mantener desmontados y cercados los sitios y calles en la zona urbana, etcétera. Cualquier desobediencia a alguna indisposición a la asamblea causa llamadas de atención y multas, por ejemplo: la asamblea prohibió la caza de animales comestibles (venado, tepescuintle, armadillo y ardilla) y la pesca (esta última sólo es permitida durante los primeros quince días de marzo), cualquier comunero de cualquier grupo étnico que infrinja esta norma es acreedor a una

---

<sup>104</sup> Hasta finales de la década de 1980 las reuniones y actividades comunales eran sabatinas, sin embargo, con la emergencia de la iglesia adventista fueron cambiadas para los días viernes.

sanción económica de 5 000 pesos, y si lo hace tres veces deviene la expulsión de la localidad. Para casos extraordinarios “se convocará a más autoridades para determinar la sanción y en casos necesarios se convocará a la asamblea general para su determinación” (acta de asamblea, diciembre de 2012). Incluso los delitos del fuero común o del orden federal son asuntos también comunales, no exclusivamente de las autoridades oficiales del Estado:

En diciembre de 2012 fueron detenidos en la comunidad varios sujetos cuando despintaban un vehículo que habían robado en La Trinitaria. Cuando un informante le da aviso a la policía ejidal sobre el caso ésta se reúne (gracias a la radio de comunicación) e inmediatamente se trasladan al lugar indicado. Detuvieron a uno de inmediato y otro intentó escapar con su arma de fuego, mientras otros se escaparon.

Los detenidos fueron encarcelados, les tomaron la declaración y delataron a sus compañeros. Inmediatamente las autoridades, policías y voluntarios, deciden trasladarse en varias camionetas a la comunidad de procedencia de los otros delincuentes: con previa notificación de la autoridad ejidal, vigilaron la casa por un momento y realizaron la detención durante la madrugada y los trasladaron a la comunidad para ser encarcelados y posteriormente enjuiciados.

Dos días después, como un caso extraordinario que escapa de la reglamentación ejidal, los comuneros realizaron una asamblea para presentar a los delincuentes y, a la vez, decidir la sanción: por portar arma de fuego, pasamontañas, persecución, intento de escape de unos y escape de otros -además de relacionarlos con el robo de dos vehículos ocurridos en Nuevo Huixtán y otro cerca de Nuevo San Juan Chamula, así como sospechosos por un intento de robo de un infante ocurrido hace algunos años con un comunero- la sanción se elevó a cien mil pesos cada uno. No obstante, la intervención y preocupación demostrada por los padres de familia de los infractores ante la asamblea y la imposibilidad de reunir la multa, la asamblea aceptó lo disponible en ese momento: setenta mil pesos cada uno (autoridad ejidal y municipal, diciembre de 2012).

Lo que quiero resaltar con esto es que las autoridades no tienen el poder de decidir unilateralmente lo que van a hacer, el ejercicio del poder se da a través de la toda la comunidad caracterizada por una relación horizontal que se basa en un *universal concreto*<sup>105</sup> incluyendo dentro de sí las demandas particulares de todos los sujetos (un pluriversal muy distinto a los

---

<sup>105</sup> Para Grosfoguel (2008) el *universalismo abstracto* es un diseño imperial-colonial basado en relaciones *verticales* que conllevan a una propuesta global-universal sustentada en una sola tradición de pensamiento del sujeto blanco-europeo-masculino-heterosexual, por lo tanto, es inherentemente autoritario y racista, el cual conlleva a la exclusión y marginalización de los otros pensamientos, por lo tanto a un racismo epistemológico; por su parte o contraparte, el *universalismo concreto* es depositario de todo lo particular y es necesariamente horizontal en sus relaciones entre todos los particulares, resultado de múltiples determinaciones cosmológicas y epistemológicas y también de un proceso *horizontal* de diálogo crítico entre pueblos que se relacionan de igual a igual, por lo tanto, es profundamente democrático, como el *mandar obedeciendo* o *el pueblo manda*.



*universales abstractos* que son parte de la descolonización de la universalidad occidental eurocentrada) haciendo posible la construcción de un mundo donde caben muchos mundos (Grosfoguel, 2008); en otras palabras, el poder es una construcción comunitaria: todos cumplen el papel de vigilantes cuando alguien actúa fuera de la norma comunitaria y conciben que “la voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público” (acta de asamblea, diciembre de 2012), sustentada en el Artículo 2 constitucional, fracción I y II en donde se reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a su libre determinación y autonomía, así como también para decidir sus formas internas de convivencia y organización social, económica, política y cultural, aplicando los propios sistemas normativos en la regulación y solución de sus conflictos internos (acta de asamblea, diciembre, de 2012).

Esta característica organizacional es el elemento central que nos ayuda a comprender el modelo de “democracia” en que se sustenta la convivencia social de la comunidad y que forma parte de la identidad cultural y política del pueblo tsotsil para relacionarse internamente y con los *otros*.

#### **2.2.2.2. Costumbres, tradiciones e identidades religiosas**

Un espacio importante de manifestación de la etnicidad es la religiosidad, con ésta se expresa un conjunto de simbolismos tanto ancestrales como cristianos. Hernández Castillo afirma que la colonización de la selva margaritense a principios de los años sesenta “coincidió con el surgimiento y expansión de otros grupos religiosos, tipo sectas protestantes y no protestantes”<sup>106</sup> y a menudo, asegura la autora, la conversión de los indígenas al nuevo grupo religioso precedió a la migración; en otros casos “fue el nuevo espacio organizativo en que ésta se planeó y se decidió” (1995: 415).

Paralelamente a la intensificación del trabajo de sectas y denominaciones protestantes, “la Iglesia católica chiapaneca dio un giro en su línea de (*sic*) pastoral. [...] A partir de los años setenta, bajo la influencia de la teología de la liberación, replanteó su trabajo en la región”<sup>107</sup>

---

<sup>106</sup> Con *sectas no protestantes* se refiere a aquellas que se han alejado de la teología protestante y que no tienen a la Biblia como texto sagrado; para la frontera es el caso de los adventistas, testigos de Jehová y la Iglesia de Jesucristo de los Últimos Días (o mormones) que no se autodefinen como protestantes.

<sup>107</sup> Retomaron la propuesta de los teólogos brasileños y peruanos de tomar una opción preferencial hacia los pobres utilizando la Biblia Latinoamericana, comentada a pie de página, en donde se relacionan contenidos bíblicos con problemáticas específicas de Latinoamérica.

(Hernández Castillo, 1995: 419) teniendo una opción preferencial por los pobres y orientando el catolicismo *de* un terreno puramente espiritual *hacia* las necesidades materiales de la gente.<sup>108</sup> El catolicismo intensificó su influencia en la región en 1982 con la llegada de los refugiados guatemaltecos a través del Comité Cristiano de Solidaridad.

En Nuevo San Juan Chamula actualmente existe una gran variedad de religiones. De acuerdo a la UMR (2012) 482 personas son católicos (tradicionales), 286 adventistas, 186 presbiterianos, 170 pentecosteces y 592 aparecen con el rubro de otras religiones. Actualmente tienen presencia considerable las iglesias: Misión Bíblica Centroamericana, Misión Bíblica Mexicana (Bet-El o Casa de Dios) y Elohim (organización atribuida a la familia tsotsil de los *Mol Paxetik*).

La religión Pentecostés, practicada en la Misión Bíblica Centroamericana y Mexicana, concentra en su mayoría a indígenas Q'anjob'ales, los adventistas y presbiterianos reúnen casi en su totalidad a indígenas tsotsiles, y la católica acoge a un número importante de ambos grupos étnicos. De acuerdo al INEGI (2000) 57.5% de los tsotsiles son católicos, 25.3% profesan una religión diferente a la católica y 15.9% están "sin religión".

Las creencias religiosas son determinantes en la configuración de las costumbres y tradiciones de las comunidades. En la religión católica tradicional practican múltiples celebraciones anuales, por ejemplo, la entrada del año nuevo (*ach' ja'vil*) que consiste en reunirse por la noche del 31 de diciembre para agradecerle a Dios por los logros obtenidos en el año. Durante la Semana Santa se realiza la escenificación de la pasión de Cristo en los alrededores del parque de la comunidad, ahí participan todos: desde los niños hasta los ancianos. El día de San Juan o *sk'inal jtotik San Juan* (24 de junio) se lleva a cabo la feria de la comunidad en la cual se realizan eventos religiosos y deportivos durante tres días consecutivos, aunque la actividad comercial abarca todo junio, principalmente la venta de bebidas embriagantes permitida por la asamblea durante todo este mes. La fiesta de Todos Santos o *sk'inal ch'ulelaetik* (fiesta de las almas) se lleva cabo el 1 y 2 de noviembre y consiste en ir al panteón para recordar a los muertos, darles de comer a sus espíritus mediante ofrendas y celebrar una misa-rito en el panteón. Otra de las celebraciones más importantes es la de la Virgen de Guadalupe (*sk'inal jme'tik valalupe*).

---

<sup>108</sup> Línea pastoral marcada en "Evangelización adaptada para América Latina" que presentó el Obispo Samuel Ruiz en 1968 frente a la Conferencia Episcopal Latinoamericana (en Hernández Castillo, 1995).

En términos identitarios estas actividades conllevan una gran cantidad de simbolismos de diferentes orígenes y épocas, además es común que en estas festividades católicas convivan tsotsiles y Q'anjob'ales. Para dar algunos ejemplos: cada ritual está acompañado de velas e incienso, símbolos de adoración ancestral, la cruz como símbolo tradicionalmente cristiano católico y algunos hombres y mujeres tsotsiles sacan sus trajes tradicionales esos días como símbolos de su identidad.

En los últimos años se ha incorporado a las peregrinaciones a otras iglesias de la región para la celebración del 12 de diciembre con las “antorchas guadalupanas”. Otra nueva tradición son las posadas para la navidad, éstas consisten en que las imágenes de José y María visitan una casa cada noche y se quedan a “dormir” ahí, la familia que acoge dichas imágenes tiene la costumbre de preparar tamales, café, atole u ofrecer pan para todos los peregrinos de la noche, esto se ha convertido en uno de los encuentros sociales más importantes entre los pobladores.

**Fotografía 9: A la izquierda, una misa en el panteón conmemorando la fiesta de Todos Santos, donde convergen tsotsiles y Q'anjob'ales. A la derecha un altar Q'anjob'al sobre la tumba del ser querido.**



Fuente: Archivo personal, fotografía tomada el 1º de noviembre de 2011.

Es importante señalar que cada religión y cada grupo étnico tienen sus propias celebraciones y significaciones, esto le inscribe una particularidad cultural a la comunidad. También en los últimos años se han incluido celebraciones “modernas” pero ajustadas al origen étnico y religioso, por ejemplo, ahora son comunes las fiestas de quince años y las graduaciones al estilo mestizo en donde a veces las familias invitan a todos sus familiares y a los comuneros, en éstas es común el uso del vestido de gala para las mujeres, el traje y la corbata para los hombres pero en algunos casos la fiesta es acompañada con rituales religiosos, por supuesto

todavía los hay que lucen como vestimenta de gala su ropa tradicional como símbolo de identidad étnica.

Estos espacios de participación, respeto y convivencia representan la manifestación armónica de las distintas identidades en un mismo tiempo espacio, se dan relaciones intraétnicas e interétnicas que explican, en parte, las relaciones interculturales que le dan identidad étnica a esta población.

Un ejemplo que ilustra lo anterior fue la inauguración de la parroquia “San Juan Bautista”.<sup>109</sup>

Previo al evento, durante el día, se sacrificaron dos reses bajo la sombra de los árboles en la orilla del río, acompañado de un ritual (con incienso y rezo se bendice a las reses) llevado a cabo por el diácono de la comunidad como símbolo de agradecimiento a su creador. El sacrificio es una actividad colaborativa llevada a cabo por hombres que se ofrecen voluntariamente para actividades específicas: no hay nadie que asigne el trabajo directamente, cada uno elige la actividad de acuerdo a las necesidades del momento.

Las grandes porciones de carne son trasladadas *de* la orilla del río *a* la cocina improvisada en la vía pública (en la parte posterior a la iglesia), donde otros voluntarios -también hombres- se han ofrecido para despedazarla y dejarla lista en los *peroles* para coserlas de madrugada al siguiente día; mientras tanto, conforme avanza la tarde y entra la noche, asisten más participantes, curiosos y ayudantes que trabajan acompañados del *bats'i vo'm* o música tradicional; otros hacen las fogatas y cosen las vísceras para consumirlas entre los colaboradores y al público visitante de la noche bajo un convivio llamado *komperal*; por su parte, las mujeres son las encargadas de preparar los utensilios y los condimentos de la comida, además servir la alimentación de los hombres, mujeres y niños que también participaron en la tarde.

Entre música, danza y *pox*,<sup>110</sup> (El Charrito, de fabricación comiteca) el trabajo colaborativo y colectivo es fiesta y simboliza la cohesión social entre los feligreses *tsotsiles*, *Q'anjob'ales* y visitantes de la comunidad.

---

<sup>109</sup> El 13 de marzo de 2012 es la fecha de la inauguración de la Parroquia de San Juan Bautista, en honor al santo patrono de la localidad, y la feria del pueblo. Durante este evento se invitó a más de 50 comunidades de la región pertenecientes a los municipios de Las Margaritas, Maravilla Tenejapa, La Trinitaria y Ocosingo.

<sup>110</sup> Algunos se emborrachan después de la comisión. Desde luego, algunas mujeres platican entre ellas manifestando su inconformidad ante tales actitudes por ser un evento religioso.

**Fotografía 10: El trabajo colaborativo de hombres y mujeres previo a la inauguración de la parroquia.**



Fuente: Archivo personal, fotografía tomada el 12 de marzo de 2012.

El *trabajo colectivo sin jerarquías* forma también parte de su identidad cultural, en apariencia nadie manda, pero *la participación voluntaria es una forma tácita de mandar y obedecer* pues hay que estar pendientes de cualquier necesidad que se requiera; esto por supuesto se traduce en trabajo colaborativo y colectivo. En cualquier evento, aunque existan comisiones para trabajos específicos, toda forma de intervención se considera cooperación porque contribuye a la optimización del mismo.

Al contrario de la escuela, la religión constituye un espacio de manifestación de la etnicidad ya que algunos comuneros, indígenas, hombres y mujeres de todas las edades, se visten con sus mejores atuendos tradicionales. La iglesia es un espacio de reivindicación de la identidad étnica, además de practicarse el plurilingüismo ya que se traducen todas las intervenciones de los participantes al tsotsil, Q'anjob'al, español y otras lenguas que estén presentes.

En la danza también encontramos que no hay diferencias identitarias: tsotsiles y Q'anjob'ales danzan al son de Chamula, hombres y mujeres de todas las edades bailan al unísono haciendo uso de las maracas que están en el altar de la iglesia ya que ésta no es concebida como una actividad física en sí (visión occidental), “es experimentar a Dios en la danza”. También en el canto es común encontrar en la letra una invocación al Dios Celestial o *Jtotik Riox ta Vinajel*. Estas expresiones identitarias simbolizan el equilibrio entre la divinidad, el hombre y su entorno natural, el *lekil kuxlajel ta banamil* (el buen vivir sobre la tierra) es la invocación constante expresada en la música y en la danza.

Otro claro ejemplo de esta reivindicación se expresa también en el Altar Maya (foto 21) el cual es un símbolo presente en eventos religiosos de la comunidad y que es definido como el “corazón de vida que nutre a la humanidad”. Este altar se divide en cuatro cuadrantes porque “Dios está en los cuatro rumbos de la Tierra” y su significado es cuidar la vida del aire, del agua, de la tierra, del fuego y de las plantas y animales, todo lo que Dios ha creado; dentro de su fe esto les permite el equilibrio entre los humanos, la naturaleza y Dios, es su búsqueda constante.

**Fotografía 11: El altar maya en la religión católica, el proceso de reivindicación de la identidad étnica.**



Fuente: Archivo personal, (izquierda) fotografía tomada el 14 de marzo de 2012 durante la inauguración de la Parroquia de San Juan Bautista; (derecha) fotografía tomada el 2 de marzo de 2013 durante un encuentro juvenil sobre teología india.

El *hombre* tsotsil respeta la *naturaleza* biótica y abiótica porque según su creencia todo tiene alma o *ch'ulel*, por ejemplo, la *Tierra* tiene alma o vida y a la vez ella les provee de vida a sus hijos como una madre y es denominada *jch'ul me'tik banamil* o Nuestra Sagrada Madre Tierra, por lo tanto no es explotable (la visión occidental) sino respetable, por eso los tsotsiles piden permiso cuando talan un árbol o rozan el *acahual* para sembrar milpa.

En el caso de los Q'anjob'ales, el alma o el espíritu se construye con el corazón y es el elemento humano que sacraliza a los elementos de la naturaleza, por ejemplo, para designar el sagrado cerro se dice *pixan wits*, donde *pixan* es corazón y *wits*<sup>111</sup> cerro.

En síntesis, la religiosidad del hombre tsotsil y Q'anjob'al es parte de la etnicidad del indígena contemporáneo y está constituida por un conjunto de elementos precolombinos y coloniales que han trascendido en el tiempo y en el espacio.

<sup>111</sup>*Pixan a'ej* es sagrada agua, *pixan be'* es sagrado camino y *pixan ch'en* es sagrado peñasco.

### 2.2.2.3. La identidad productiva: los *jts'un kajveletik*, *jchonolajeletik*, *jts'un chonbolometik* y *bats'i-jpoxtavanejetik*

La ubicación estratégica de Nuevo San Juan Chamula a lado de la carretera fronteriza<sup>112</sup> le ha permitido un desarrollo y crecimiento a partir de la cafeticultura y la reconversión productiva en las últimas dos décadas.

Al poco tiempo de iniciada la colonización de la selva, organismos gubernamentales como el Instituto Mexicano del Café (INMECAFE), el Banco de Crédito Rural del Istmo y la Sociedad Anónima (BANCRISA) llegaron a la región promoviendo la siembra del café ofreciendo asesoría y créditos a los productores (Hernández Castillo, 1995). La cafeticultura les permitió a los productores identificarse como cafetaleros o *jts'un kajveletik* convirtiéndose en un elemento importante de la identidad comunal y que prevaleció hasta finales de la década de 1990. Actualmente la producción de café es delegada a familias específicas que continúan con su producción.

Para comprender la cafeticultura debemos verla no como un proceso mecánico y lineal de siembra, corte y venta, sino como un fenómeno que encierra prácticas y simbolismos que se relacionan con la cosmovisión particular de los pueblos tsotsiles y que, aunque resignificadas, se manifiestan actualmente como parte de su etnicidad, son parte de la vida misma: es un regalo divino y es necesario ofrendar la primera recolección (*sba sat*) en las iglesias y templos como señal de agradecimiento por la buena cosecha. Esto también explica porqué muchos ancianos se esfuerzan por pepenar cada fruto durante el corte y no dejar granos tirados, es un producto sagrado, es *ch'ul kajvel*, es decir, el café tiene alma.

Incluso en temporadas en donde los precios son bajos no se justifica abandonar el grano en la mata o en el suelo, menos cuando hay jornaleros –en su mayoría Q'anjob'ales- que ganan dinero con esa actividad. Para el anciano tsotsil Domingo Ruiz (diciembre de 2011) hay dos motivaciones para no abandonar el grano: primero, porque el café es sagrado y hay que cortarlo, nunca abandonarlo; segundo, porque los jornaleros necesitan dinero para sobrevivir y hay que darles trabajo de corte, no importa si el trabajo invertido genera ganancias económicas. Desde el punto de vista sociocultural esto significa *amor a los hombres*, *amor al cultivo* y *amor a Dios*.

---

<sup>112</sup> No es casual que la carretera fronteriza pasara en medio de la comunidad, es resultado de la gestión persuasiva de los propios comuneros: “gracias al ingeniero que aceptó la barbacoa para que pasara la carretera en medio de la comunidad”, indica uno de ellos.

Los tsotsiles son *jts'un kajveletik* (cafeticultores) desde la fundación misma de la comunidad mientras que los Q'anjob'ales son *jtul kajveletik* (pepenadores del café) debido a la forma en la que ingresaron a la comunidad, es por esto que el café es parte de la identidad cultural de ambos grupos étnicos y está directamente relacionado con su pertenencia al territorio: mientras que los primeros son los dueños de las tierras, los segundos son los jornaleros, aunque esto está cambiando lentamente.

Esta actividad productiva, así como otras, aparte de ser una identidad comunitaria, es también un referente familiar y están relacionadas directamente con los núcleos familiares y parentales. En cada actividad siempre sobresalen ciertas familias, por ejemplo, entre los *jtsun kajveletik* (cafeticultores) son los *jkirvinetik*, *jmanvel-nonaetik* los más prominentes; entre las familias piñeras o los *jts'un paxak'etik* sobresalen los *jyesetik* y los *felipeetik*; así sucesivamente. Sin embargo Ruz (1995) afirma que los pobladores que hace apenas unos años se daban el lujo de contratar a sus vecinos guatemaltecos como asalariados temporales (emulando a los finqueros del Soconusco en aquello de pagarles jornales raquíuticos), se ven ahora obligados a emigrar para emplearse como jornaleros en las urbes. Aun en estas condiciones hay elementos identificadores en cada familia nuclear y parental.

El café a pesar de tener un fuerte significado sociocultural es un monocultivo por lo que tiene un breve periodo de prosperidad, esto lo llevó a una crisis económica a raíz de la caída de su precio internacional a finales de los noventa (Hernández Castillo, 1995) obligando a sus productores a descampesinarse, a migrar o en el mejor de los casos, a la reconversión productiva a través de la introducción de otras actividades agrícolas.

No obstante, desde antes de la crisis, ya se había introducido el cultivo del chile jalapeño, una novedad agrícola en sus tiempos por su “fácil” comercialización. Su sembrase extendió a varias familias tsotsiles, sin embargo por su difícil mantenimiento y la necesidad del uso constante de agroquímicos provocó su caída poco más de un lustro después. Los tsotsiles han experimentado otros cultivos como el del tomate (aunque más restringido) y posteriormente introdujeron una variedad de piña<sup>113</sup> denominada “de miel o de azúcar” (*chi'il paxak'*) cuya comercialización y calidad impactó en la región y en varias ciudades chiapanecas

---

<sup>113</sup> El cultivo de la piña ha estado presente desde finales de los setentas con una clase específica llamada *bats'i paxak'* que es muy ácida.



(Comitán de Domínguez y San Cristóbal de Las Casas<sup>114</sup> principalmente), su cultivo sigue vigente ya que es usada en las ofrendas religiosas y en las actividades públicas como símbolo de identidad comunal.<sup>115</sup>

En la actualidad el cultivo del café sigue siendo la actividad agrícola más importante para un sector de la población así como lo es la piña para otros, hasta hoy los cafetaleros son conocidos como *jts'un kajveletik* y los piñeros *jts'un paxak'etik*.

No obstante la modernidad ya ha trastocado la estructura social, cultural y productiva de los tsotsiles y Q'anjob'ales, se han apropiado del comercio como una práctica comunal que implica la compra y venta de satisfactores básicos y no básicos, generalmente industrializados. Los comerciantes son conocidos como *jchonolajeletik*. Por su ubicación estratégica y la alta movilidad social de la región, la comunidad se ha convertido en un lugar propio para dicha actividad, incluso, algunos pobladores aledaños la identifican como “Comitancillo” (en referencia a la ciudad de Comitán de Domínguez que está a cien kilómetros de distancia) por sus productos comerciales y variadas actividades que satisfacen, por mucho, las necesidades básicas de la región.

**Fotografía 12: *Yok inate'* es la zona comercial de Nuevo San Juan Chamula. Vista del mercado regional.**



Fuente: Archivo personal, fotografía tomada en noviembre de 2011.

El comercio se ha convertido pues en una de las principales actividades locales y ocupa la zona céntrica de la comunidad conocida como *yok te'* o *yok inate'* (*yok* indica pie, *inate'* ceiba), este

---

<sup>114</sup> Los intermediarios que comercializan la piña en las ciudades anuncian en el cartel: “Piña de Pacayal” para resaltar su precedencia y su calidad.

<sup>115</sup> Resaltan dicho elemento simbólico en la feria del pueblo con el concurso de la piña más grande, contando con una premiación económica.

vocablo designa el espacio socio comercial y de esparcimiento en donde los pobladores acuden por las tardes.

Sin embargo el comercio no es concebido como una actividad estrictamente económica y de acumulación de capital (los comuneros no hacen registros detallados de entradas y salidas de productos-capital como acostumbra muchos mestizos), es visto como un servicio a la comunidad para proveer a los *jmanolajeletik* (compradores) de los satisfactores básicos como el azúcar, sal, masa nixtamalizada, entre otros, que antes sólo se conseguían en la ciudad. También se observa un creciente consumo de productos no básicos como los refrescos embotellados (principalmente de cola, en sus diferentes marcas), frituras, galletas, golosinas, etcétera; la Coca Cola, por ejemplo, es demandada por la población de todas las edades, incluyendo a los bebés que les dan en su biberón, porque además está presente en cualquier convivencia social. Cuando la fiesta conglera muchas personas, dicho refresco está reservado para los invitados más importantes como las autoridades, músicos o familiares cercanos, convirtiéndolo en un símbolo de respeto hacia las personas influyentes y, a la vez, se ha convertido en una forma tácita de explicitación del *status* económico familiar por su elevado costo. Las frituras y golosinas son consumidas por los niños en edad preescolar y escolar, lo que indica modificación en los hábitos alimenticios desde la infancia de acuerdo a las leyes del mercado, con cierta promoción del “mal comer” y la consecuente devaluación del “bien comer”.

Los comercios son concebidos también como espacios de socialización entre el *jchonolajeletik*-comerciante y los *jmanolajeletik*-clientes, por ejemplo: es común observar que tanto el vendedor como el comprador mutuamente se invitan refrescos, esto promueve el *buen con-vivir* con los demás, que no el “buen comer”.

El espacio comercial y la convivencia se entrelazan (a diferencia de la visión mestiza occidental en donde se separan y son regidos por lemas como: “no confundas la amistad con el negocio” o “no fío porque he perdido amistades al cobrar”), más que una estrategia comercial para atraer a la clientela es un espacio que permite tejer amistades interfamiliares, ya sea del mismo o de diferentes grupos étnicos; a su vez, son lugares de aprendizaje y de socialización para los niños a través de los cuales se van apropiando de la cultura de los padres y construyendo sus propias identidades individuales, potencializando aún más las relaciones interculturales.

El comercio también se ha convertido en una manifestación de la etnicidad, es decir, no se limita a comerciar con lo ajeno, sino también con lo propio: los domingos de plaza es común que los pobladores locales, regionales, transregionales (indígenas de Los Altos de Chiapas) y transnacionales (comerciantes centroamericanos) acudan a la localidad para ofrecer productos de hortaliza como *napux itaj*, *kulix itaj* (variedades de nabito o colenabo), *jol itaj* (repollo), *ni' ch'um te'* (punta de chayote), *mail* (chilacayote) y *pak'ayom* (ejote); productos silvestres como *mu'litaj* (yerba mora), *ts'u'litaj* (bledo), *pakay* (pacaya) y *tsits on* (aguacate de monte), incluso y ocasionalmente, hay venta de carne de animales salvajes como *jolov* (tepezcuintle), *te'tikal chij* (venado) y acuáticos como el *puy* (caracol) y el *choy* (pescado), estos últimos provenientes de otras localidades pues en la comunidad son prácticas prohibidas. Estos productos son los básicos de la dieta de los pobladores así como elementos identificadores de la gastronomía tsotsil-Q'anjob'al.

Aunque el comercio está mediado por del dinero, se observa esporádicamente el trueque o intercambio de productos como el frijol o el maíz, denominados *k'ex chenek'* o *k'ex ixim*, respectivamente. Esta práctica consiste en obtener un producto que otra familia produce intercambiándolo por otro, cuando se cosecha lo propio. El trueque demuestra la vigencia de una práctica milenaria y constituye un elemento identificador de la tradición mesoamericana para la obtención de mercancías, por lo tanto, *el lenguaje de la modernidad se entrecruza con el lenguaje de la tradición mesoamericana.*

No hay límites étnicos para dedicarse al comercio, salvo tener el potencial económico para generarlo. Algunas familias Q'anjob'ales ya se han posicionado en esta actividad, incluso la han transnacionalizado al tener presencia en las ferias de la región de los lugares fronterizos y en Guatemala.

Otra de las actividades productivas de la región es la crianza de animales, en primer lugar vemos la del ganado bovino o *chij* que es parte de la identidad ganadera del pueblo tsotsil, sus criadores son los *jts'un chijetik*. Los chamulas de la Selva crían borregos para producir lana y fabricar ropa pero también para consumir su carne en eventos familiares o comunales, a diferencia de los chamulas de Los Altos que los crían para comercializar la lana y hacer textiles o ropa tradicional llamada *bats'i k'uil*. En esta región la crianza de animales está destinada a las mujeres adultas y mayores de edad, a diferencia de los tsotsiles de Los Altos en donde el pastoreo lo realizan hombres y mujeres desde la infancia.

**Fotografía 13: A la izquierda, la piña como símbolo de la identidad productiva local; a la derecha, *Me' Martoma* pastoreando su rebaño.**



Fuente: Archivo personal, fotografía tomada en julio de 2013 y octubre de 2011, respectivamente.

Otra actividad pecuaria de considerable importancia es la crianza de ganado vacuno cuyos criadores son los *jts'un vacaxetik*; esto por supuesto ha implicado cambiar la vegetación selvática por potreros. La ganadería, aunque no es una práctica comunal, hay familias que se identifican con la actividad y forma parte de su identidad familiar, por ejemplo la *jts'un vacaxetik* (criadores de ganado vacuno) está conformada por los *jk'uxk'uletik*, la familia extensa de don Salvador *K'uxk'ul*. También se ha generalizado la crianza de aves de corral como gallinas, guajolotes, patos y palomas para su comercialización o consumo propio. Esto nos deja ver que las familias tienen elementos identificadores de acuerdo a las actividades que realizan aunque ésta suele ser relativa porque los trabajos cambian con el tiempo.

Sobre la salud comunitaria, hay una Unidad Médica Rural en la comunidad que recibe a toda la población (más de 1700 habitantes), es atendida por un doctor y una enfermera. También llegan temporalmente otros servicios médicos como dentistas y oculistas, siempre foráneos. En el caso de enfermedades comunes como la gripa, fiebre, tos, diarrea y otras enfermedades comunes o con síntomas comunes, se atienden a través de la automedicación comprando en las tiendas locales.

Cuando la medicina científica-oficial o de la industria farmacéutica no resuelve el problema muchos acuden a la llamada “medicina alternativa”. Es fundamental decir que desde la percepción de los tsotsiles esta medicina alternativa no es la tradicional sino la “científica”: los *bats'i jpoxtavanejetik* (verdaderos médicos) son los *j'iloletik* (curanderos) y las *jnet'ometik*

(parteras, mujeres por lo común), quienes utilizan la *bats'i poxil* (verdadera medicina) y la *poxil vomoletik* (herbolaria).

La herbolaria siempre ha estado presente entre los habitantes de esta comunidad, hasta los niños de la escuela primaria conocen varias plantas medicinales por la experiencia que han tenido con sus familias. Doña Lucia Pérez (septiembre, 2013) conoce muchas plantas medicinales que hay en los alrededores de su casa, tanto las sembradas como las que crecen solas, como el “simple” zacate que crece en la calle y que para ella tiene una función medicinal.

Una familia especialista en la herbolaria está integrada por don Armando y su esposa doña Pascuala (además de otros miembros de su familia extensa), ellos son los principales representantes locales de este servicio y son conocidos como *jpoxtabanejetik ta vomol* (médicos tradicionales que practican la herbolaria).

**Fotografía 14: Don Armando y doña Pascuala son los *jpoxtabanejetik ta vomol*.**



Fuente: Archivo personal, fotografías tomadas en septiembre de 2013.

La herbolaria, entendida como una práctica ancestral de curación a base de plantas, es concebida como un don divino:

Viene de la inteligencia de Dios y sólo aprenden los que tienen ese don, porque otros no les queda en su corazón. A Dios se le pide permiso y se le ruega para que nos cuide, le hablamos, le pedimos que cuide a los hijos de Dios y nos de sus plantas; nosotros cortamos en luna llena porque es cuando la planta conserva la medicina. Es el regalo de Dios, no se puede vender, lo único que paga la gente es

el *nylon*, el gotero o la tintura, pero los pacientes colaboran a veces con dinero, con frijolito o con otras plantas medicinales también, pero no es negocio; a veces me dicen: ¡yo no tengo dinero!, no hay problema, le decimos, lleve su medicina; a veces traen frijol verde, una cuartilla o una caldera, una penca de guineo y hasta hierva a cambio del servicio. Cuando vamos a los cursos intercambiamos medicinas (doña Pascuala, indígena tsotsil, septiembre de 2013).

Esta práctica encierra grandes conocimientos ancestrales que subsisten gracias a las experiencias y a las subjetividades de los actuales habitantes, por ejemplo: el tiempo de corte de la planta (en luna llena), la parte de la planta y la cantidad que hay que consumir, el tipo de enfermedad que cura, etc. Sin embargo dicha actividad también ha sido resignificada ya que se han introducido otros elementos culturales como el manejo de la energía y la orinoterapia para complementar; estas prácticas han sido aprendidas a través de médicos japoneses que llegaron en 1998 por iniciativa de la diócesis de San Cristóbal tratando de reivindicar la herbolaria como práctica ancestral.

La inserción de técnicas orientales no significa sustitución, sino complementariedad para hacer eficiente el tratamiento ya que el manejo de la energía es utilizado para fines diagnósticos y todo material de curación está elaborado a base de plantas: hojas secas, tallos, raíces, trocitos de corteza, de pulpa, etc. Cuando la planta no se encuentra en cantidades suficientes la convierten en tintura, la cual es procesada por ellos mismos y que se conserva en frascos por largo tiempo.

Doña Pascuala es también *jnet'om* o partera, esta labor es simultáneamente don y herencia divina: “la abuela de mi mamá era partera, mi mamá no aprendió sino yo aprendí, no se pierde, se transmite en la misma familia” (septiembre, 2011); su trabajo consiste en asistir a las mujeres embarazadas desde la concepción hasta semanas después del nacimiento del bebé, la labor básica es “acomodar” al feto durante los últimos meses del embarazo para evitar que nazca en la posición incorrecta, así también asistir a los partos y apoyar o aconsejar en los cuidados del recién nacido durante las primeras semanas.

Los *j'iloletik* o curanderos son también una opción médica para los tsotsiles de la comunidad cuando hay problemas psicosomáticos ya que están relacionados con el alma o *jch'ulel* por ejemplo: el *komel xch'ulelal* (cuando el alma está abandonado por algún susto en algún lugar), el *staoj ilbajinel* (cuando el alma ha encontrado humillaciones, odios y rencores) o el *staoj ak' b'il chamenl* (cuando la enfermedad del alma está provocada por otra persona). Un

caso extraordinario es el de don Rominko Manzanato, era uno de los curanderos más reconocidos en la región y para él esta práctica tradicional funcionaba para todas las enfermedades. Muchos de sus pacientes decían haberse curado con él, que habían recurrido a la medicina científica sin encontrar la solución. Él falleció a los 82 años.<sup>116</sup>

Para muchos pobladores el *bats'i jpoxtavanej* (médico verdadero) y la *bats'i poxil* (medicina verdadera) son prioritarios para tratar las enfermedades; sin embargo cuando hay urgencias médicas o cuando la medicina tradicional no funciona acuden a la medicina científica ya sea a la clínica local o al hospital que les corresponde, lo que explica que esta sea la última alternativa para muchos pobladores. También sucede a la inversa, cuando la medicina científica no cura acuden a los *bats'i jpoxtavanejetik* y a la *bats'i poxil*, incluso, una trabajadora de la clínica de la localidad recomienda acudir a la herbolaria.

### **2.3. Algunas características contemporáneas de Las Margaritas, Chiapas y México**

La comunidad de las Margaritas fue erigida como pueblo y cabecera municipal mediante un decreto el 9 de diciembre de 1871 promulgado por José Pantaleón Domínguez, gobernador del Estado. La conformación de la comunidad se realizó con los habitantes de la ranchería Las Margaritas (de ahí su nombre, aunque otra versión popular habla de que el nombre se debe a tres bellas mujeres llamadas Margaritas y que vivían en esta comunidad) del departamento de Comitán y fue su propio jefe político quien hizo la delineación y demarcación fundando legalmente el nuevo asentamiento: “*concediendo a cada familia de indígenas tojolab’ales suficientes tierras para casa y sitios.*”<sup>117</sup> El 24 de marzo de 1981 fue elevada a rango de ciudad por un decreto promulgado por el gobernador Juan Sabines Gutiérrez (Gobierno del Estado de Chiapas, 2003).

El municipio se encuentra ubicado al este del estado, colindando al noroeste con Ocosingo, al nororiente con Chanal, al norte con Altamirano, al sur con La Independencia, al

---

<sup>116</sup> Don Rominko Ruiz Manzanato fallece el 19 de septiembre de 2013 a sus 82 años, fue uno de los primeros pobladores y fundadores de Nuevo San Juan Chamula, aunque vivió en Ojo de Agua, anexo de la comunidad. El día de su funeral fue despedido con *bats'i vo'm*, la verdadera música tsotsil, que solía ejecutar él también.

<sup>117</sup> Contrastar esta visión oficial del gobierno del Estado con la de los indígenas tojolab’ales en el apartado de Aquiles Serdán y su fundación denotando que las tierras no fueron concedidas ni suficientes, sino producto de una lucha social organizada.

suroeste con Comitán y al sureste con la Trinitaria y Maravilla Tenejapa. De acuerdo a las características contemporáneas del municipio, la SEDESOL (2010) registra que existen 111 484 habitantes distribuidos en 3 025 km<sup>2</sup>, esto indica que su densidad poblacional es de 36.85 hab/km<sup>2</sup> y de acuerdo al INEGI 2010, la distribución de la población por tamaño es la siguiente:

**Tabla 4: Distribución de la población de Las Margaritas por tamaño de población.**

Habitantes	Población	% Población	Localidades	% de localidades
Menos de 100	5,395	4.84	209	53.18
100-499	29,701	26.64	124	31.55
500-1499	39,671	35.58	51	12.98
1,500 a 2,499	12,767	11.45	7	1.78
2,500 a 4,999	3,164	2.84	1	0.25
5,000 a 9,999	0	0	0	0
10,000 y más	20,786	18.64	1	0.25
Total	<b>111,484</b>	<b>100</b>	393	100%

Fuente: Elaboración propia con base a datos del INEGI, Censo de Población y Vivienda, 2010.

Se puede apreciar que la población del municipio es eminentemente rural (81.36%) y más de la mitad de las comunidades (53.18%) tienen menos de cien habitantes las cuales se ubican principalmente en la región Selva, esto indica una dispersión poblacional en esta región; mientras que la cabecera municipal concentra el 18.64% de la población. También es uno de los municipios fronterizos que más crecimiento poblacional<sup>118</sup> ha registrado durante el periodo 2005-2010 con 13.3%: pasó de 98 374 en 2005 a 111 484 en 2010 (INEGI 2010).

El grado de marginación del municipio es considerado como “muy alto” (SEDESOL, 2010) y debido a su dispersión poblacional se ha convertido en un espacio ideal para la implementación de políticas compensatorias como las escuelas del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), el programa Oportunidades y Pro-campo. Muñoz (2008: 32) indica que los censos recientes muestran un continuo proceso de “desterritorialización” o dispersión de la población indígena mexicana: en el Censo 2000 se identifican en el país 199391 localidades, de las cuales 98.5% son rurales con menos de 2500 habitantes cada una y que concentran el 50.7% de la población indígena, equivalente a más de 6 millones del total

<sup>118</sup> Otros de los municipios son Tapachula con 13.5% y Ocosingo con 16.7% (INEGI, 2010).



nacional de indígenas (que es casi de 12 millones). En suma, indica el autor, “en el ámbito rural se concentra poco más de la mitad de la población indígena del país; 19% reside en localidades mixtas y 29.8% vive en el medio urbano” (2008: 34).

Pluriculturalidad y *muy alta marginación* forman parte del escenario municipal. Riqueza cultural y pobreza económica se entrecruzan, es la realidad concreta donde conviven y se construyen identitariamente los sujetos, es el espacio social y cultural de las relaciones interculturales dinámicas que se entretejen en la región.

En México, de acuerdo al INEGI<sup>119</sup> (2010), doce entidades federativas ubicadas en las regiones centro sur y sureste del país concentran 90% de la población hablante de alguna lengua indígena. De acuerdo al Instituto Nacional de Lenguas Indígenas o INALI (2008) la diversidad lingüística de origen indoamericano presente en México registrada en el catálogo de las lenguas indígenas y consideradas como lenguas nacionales son: 11 *familias lingüísticas*, 68 *agrupaciones lingüísticas* y 364 *variantes lingüísticas*.<sup>120</sup> Después de Oaxaca y Yucatán (con más de 18.8%), Chiapas ocupa el segundo lugar con población hablante de alguna lengua indígena (entre 15.1% y 18.7%) en donde 70.1 a 80.0% de ésta se ubica en localidades rurales. Aunado a esto, la dispersión poblacional es interpretada por el gobierno estatal de Juan Sabines y el gobierno federal de Felipe Calderón (2006-2012) como la causa de la pobreza y marginación de esta población rural (en su mayoría indígenas); como solución al problema implementaron

---

<sup>119</sup>Si bien los censos contribuyen a establecer un retrato visible, didáctico, con variables básicas de ubicación especial y temporal de la diversidad lingüística en el país, a la vez inhiben y opacan otras fuentes más comprensivas de explicación como lo serían los indicadores de competencias lingüísticas y comunicativas de las personas así como la transmisión y aprendizaje de los diversos idiomas. Además, desde 1940 se toma en cuenta la población de cinco años y más y por mucho tiempo sólo se tomó en cuenta la variable “hablar la lengua indígena” como la principal categoría para cuantificar e identificar a los hablantes subestimando y distorsionando el perfil de este conjunto de personas. No obstante, a partir del Censo 2000, se agregó el criterio de auto-adscripción como otra forma de identificar a la población indígena con mayor precisión; ya para el 2010, INALI e INEGI consideraron nuevas variables para dicha identificación (Muñoz, 2008).

<sup>120</sup> Una *familia lingüística* es definida por el INALI como un conjunto de lenguas cuyas semejanzas en sus estructuras lingüísticas (fonológicas, morfosintácticas y léxicas) obedecen a un origen histórico común, por ejemplo, la lengua maya es una familia lingüística; una *agrupación lingüística* es el conjunto de variantes lingüísticas comprendidas bajo el nombre dado tradicionalmente a un pueblo indígena, no es sinónimo de lengua, sino una categoría intermedia de catalogación; y la *variante lingüística* se refiere a una forma de habla que presenta diferencias internas con otras variantes de la misma agrupación y que puede tener cambios en su estructura y diferencias de tipo sociocultural condicionadas por la territorialidad, las creencias o la vida política. Esta última sólo es cuantificable en dicho catálogo, por ejemplo, la *agrupación lingüística* tsotsil, de la *familia lingüística* maya, tiene 7 *variaciones lingüísticas* (ver INALI, 2008).

el Programa Ciudades Rurales Sustentables<sup>121</sup> concentrando a la población rural dispersa en espacios desfasados de sus características culturales.

De acuerdo al INEGI (2010) otras de las causas del rezago de esta población reside en el “manejo de un idioma diferente al español”, en la ausencia de un enfoque intercultural de las escuelas y la precariedad y marginación de sus pobladores. No obstante, concebir a la lengua indígena como una de las causas de su rezago forma parte de las políticas asimilacionistas del México posrevolucionario, por lo tanto, es un argumento refutable desde las ciencias sociales y de las mismas políticas nacionales e internacionales ya que la diversidad cultural y lingüística constituyen las bases del México pluricultural.

Respecto a la educación de la población indígena, de cada cien jóvenes mexicanos que tienen entre seis y catorce años que hablan una lengua indígena, 28 no saben leer y escribir; en Chiapas es el 33.5% y si se analizan las diferencias por las lenguas indígenas, tanto del tsotsil como del tojolab'al, cuatro de cada diez no saben leer ni escribir. Esto demuestra una problemática de largo alcance que se ha traducido también en la profundización de la desigualdad y en la exclusión social.

El grado de escolaridad promedio entre la población mayor de quince años en México es de 7.5 grados mientras que para la población indígena es de 4.0 grados; en Chiapas el promedio de grados es de 5.4 y para la población indígena es de 3.2 grados, sigue siendo el estado que ocupa el último lugar en la escala nacional, después de Guerrero, Oaxaca y Michoacán (SEP-DGEI, 2011).

En las estadísticas oficiales se observan ligeras mejorías cuantitativas, por ejemplo, de 2006 a 2010 se ha mantenido un crecimiento continuo en los porcentajes de alumnos indígenas en los niveles “bueno” y “excelente” en la prueba ENLACE en español, alcanzando en el 2010 14% de alumnos entre tercero y sexto grado de primaria indígena. En un análisis comparativo del mismo periodo entre primaria indígena y primaria general, la indígena se ha ubicado por debajo de la general con una brecha de 76.9 puntos en matemáticas y 74.6 en español en el 2010. En el caso de Chiapas, la prueba ENLACE se ha aplicado a un universo de 131 809 alumnos de educación indígena: en matemáticas 53.1% de alumnos se ubicaron en insuficiente, 54.3% en elemental, 10.1% en bueno y 2.4% en excelente, mientras que en

---

<sup>121</sup> Orientado a cumplir con los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio, iniciativa de la Organización de las Naciones Unidas para erradicar la pobreza extrema, el hambre, otorgar educación universal, promoción de la igualdad de género, reducción de la mortalidad infantil, promoción de la salud materna, combate del VIH, crear un ambiente sostenible y fomentar la asociación mundial.

español 52.1% en insuficiente, 37.9% en elemental, 8.8. % en bueno y 1.2% en excelente (*cfr.* SEP, 2011).

De acuerdo al INEGI (2010) el porcentaje de la población nacional de entre seis y doce años que asiste a la escuela es de 96.2%, mientras que en Chiapas es de 92.9%; 18.5% de la población mayor de quince años es analfabeta<sup>122</sup> (92.3% nacional); de la población de entre ocho y catorce años 89.3% sabe leer y escribir<sup>123</sup> (94.9% nacional); pero también la eficiencia terminal fue de 89.2% (95% nacional) mientras que la deserción escolar de 1.8% (0.8% nacional), estos indicadores fueron los más bajos en el país. Sin embargo hay que señalar que estas cifras son poco confiables por el tipo de instrumentos que maneja la SEP para recabar dichos datos.

De acuerdo a la DGEI-SEP (2011) en el ciclo escolar 2009-2010 se inscribieron 1 285 052 alumnos en educación inicial, preescolar y primaria a nivel nacional, de éstos 65.42% (840 683 alumnos) corresponden a primaria y fueron atendidos por 38 180 profesores y directivos en 9 966 escuelas (1 184 centros educativos son para los tsotsiles equivalente a 5.47% del total<sup>124</sup>); sin embargo, la DGEI reconoce que hay alta presencia de niños y niñas indígenas en escuelas generales (monolingües).<sup>125</sup> Tan sólo en Chiapas, 61 686 (9.41%) alumnos<sup>126</sup> se inscribieron en escuelas generales de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) lo que demuestra también que no siempre hay escuelas bajo el modelo bilingüe intercultural para los indígenas debido a la movilidad social de este sector de la población. La mayor captación de la matrícula en educación primaria se dio en Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Veracruz y Puebla, en nuestra entidad sobresalen entre los cinco primeros lugares los tseltales, los tsotsiles y los choles, después del náhuatl en primer lugar y el mixteco en la tercera posición.

---

<sup>122</sup> Según el INEGI, en 2000 alcanzaba 23% (Fábregas: 2006).

<sup>123</sup> En 2000 fue de 87.6% (95.3% nacional).

<sup>124</sup> Durante el mismo ciclo escolar, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) reconoce que de los 68 grupos lingüísticos considerados por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), 51 lenguas indígenas fueron atendidas en escuelas primarias. En Chiapas hay 1184 centros educativos que atienden la lengua tsotsil, pero esto no significa que todos los alumnos de cada centro sean tsotsiles, tampoco que todos pertenecen a la misma variante dialectal. Por ejemplo, la escuela primaria de Nuevo San Juan Chamula es considerada como escuela tsotsil, sin embargo casi la mitad de su población escolar es Q'anjob'al.

<sup>125</sup> Las entidades federativas que atienden mayor número de niños y niñas indígenas en escuelas generales de los niveles educativos preescolar, primaria y secundaria son: Oaxaca, Veracruz, Coahuila, Chiapas y Puebla, los cuales representan un 62.80%, el resto de los estados representan el 37.20% del total de la matrícula (DGEI, 2011:11).

<sup>126</sup> Partiendo de las escuelas general es atendieron a 655558 alumnos indígenas en educación básica, 46.91% (307532 alumnos) son de primaria.

Aunque estos indicadores son oficiales, no siempre se traducen en prioridades para las políticas públicas,<sup>127</sup> y aunado a la dispersión poblacional, se conforma un sector poblacional de mayor rezago social y con bajo nivel educativo.

El proceso de reconocimiento y reivindicación política de la diversidad cultural y lingüística iniciado desde hace cuatro décadas, ha configurado una nueva dinámica poblacional y demográfica: de acuerdo a las estadísticas oficiales, en los últimos años, la población hablante de alguna lengua indígena ha tenido presencia significativa en el país por el incremento de su población.

Desde 1940 el INEGI ha registrado a la población de cinco años<sup>128</sup> de edad y más hablante de lengua indígena en México y se observa que ha aumentado en las últimas décadas, aunque no de manera uniforme entre una fecha censal y otra (Muñoz, 2008). Desde dicho año se observa que ha pasado de 2.3 millones a 6 millones en 2000. Muñoz (2008: 31) indica que de 1990 al 2000 pasó de 5 282 millones a 6 320 millones de hablantes de lenguas indígenas, representando éste último alrededor de 6.5% del total de mexicanos y 7.3% de la población indígena. En Chiapas, recientemente, el INEGI (2010) reporta que ésta población incrementó en un 29.07% en tan sólo una década (del 2000 al 2010), es decir, pasó de 809 592 a 1 141 499 hablantes, mientras que en el resto del país sólo incrementó 9.7% en el mismo periodo (de 6 044 547 a 6 695 228 hablantes).

El propio instituto reconoce que “con el paso del tiempo, aunque no de manera uniforme, se ha dado un incremento en la cantidad de hablantes de lengua indígena; paralelamente su peso ha disminuido respecto al resto de la población” (INEGI 2004: 3), con un gran crecimiento en 1980 en todas las entidades federativas, excepto Tlaxcala, incluso en los estados donde no hay presencia de indígenas importante, a partir de 1960 mostraron un crecimiento importante pero mayor entre 1970 y 1980; sin embargo, ha disminuido respecto al resto a la población total ya que paso de 16% a 7.1% en el mismo periodo de tiempo. Aunque considero importante aclarar que el propio instituto reconoce el dinamismo en la medición y en la obtención de estos datos ya que “la lengua puede ocultarse, perderse, declararse por

---

<sup>127</sup> El gasto federal respecto al Producto Interno Bruto se ha mantenido en promedio,<sup>127</sup> registrándose durante 2012-2013 el 6.4% estimado (5% del sector público y 1.4% del privado). Fuente del INEGI, con base al sexto informe de gobierno en el 2012.

<sup>128</sup> Porque de acuerdo al instituto, esa partir de esta edad que “la persona ya definió sus rasgos lingüísticos” (INEGI, 2004:4), es decir, no se considera como un elemento identitario de transmisión cultural desde el nacimiento.

identidad, adquirirse por razones personales o profesionales, además de estar sujeta a las condiciones sociales imperantes” (INEGI, 2004).

Para el caso de Chiapas la población indígena de cinco años y más creció 1.2% durante el periodo 1990-2000, y más concretamente, en el mismo periodo, la población tsotsil creció 2.7% y el tojolab’al 1.0%.

En los grupos étnicos que son de interés en esta tesis, ha existido un incremento considerable en cuatro décadas, como se observa en la siguiente tabla:

**Tabla 5: Población hablante de la lengua tsotsil y tojolab’al de cinco años y más de 1970 a 2010.**

Principales lenguas	1970	1990	2000	2005	2010
Tsotsil	95 383	229 203	297 561	329 937	404 704
Tojolab’al	13 303	36 011	37 986	43 169	51 733

Fuente: INEGI 1970, 1990, 2000 y 2010, actualizada el 3 de marzo de 2011.

De acuerdo a estos datos, de 1970 a 2010 los hablantes de tsotsil mayores de cinco años incrementaron en un 76.4%, sucedió algo similar con los hablantes de tojolab’al quienes aumentaron en un 74.2%, y aunque en la tabla no figuran los Q’anjob’ales, ellos en el 2005 eran 12 038 (CDI, 2005). Regresando a los datos proporcionados por INEGI (2010), durante estas cuatro décadas las treinta principales lenguas indígenas incrementaron considerablemente el número de sus hablantes.

Frente a un panorama heterogéneo sobre diversidad lingüística impera la necesidad de realizar esfuerzos de identificación y de conteo poblacional que considere variables funcionales y comunicativas, con procedimientos etnográficos y diseños longitudinales que logren captar procesos de cambios en desarrollo (Muñoz, 2008).

Además, de acuerdo al grado del Índice de Reemplazo Etnolingüístico (IRE) de la CDI, las tres lenguas mencionadas están catalogadas como en *expansión lenta*, y con respecto al número de hablantes de las 62 lenguas indígenas a nivel nacional (como mencioné más arriba, para el INALI son agrupaciones lingüísticas y existen 68) ocupan el lugar 7, 23 y 36, respectivamente.

Este incremento demográfico de la población indígena es significativo desde el punto de vista cultural e identitario, esto se debe en parte a la movilidad social que los indígenas estamos teniendo ya que se genera un fortalecimiento de las identidades étnicas además de que

su propia expresión es cada vez menos limitada, llevando con esto a una pluralización de las identidades en múltiples contextos, permitiendo la existencia de identidades supra comunales, como una identidad emergente abarcativa de las múltiples formas de ser chiapaneco.

## 2.4. Chiapas y la chiapanecidad: *una* identidad plural

*Chiapas* es un vocablo de origen *náhuatl*, proviene de *chía* (semilla a la que se extrae aceite) y *apan* (río), es decir, río de chía (Fábregas, 2006: 23) y, aunque parezca raro el origen del vocablo por la ubicación geográfica de los *nahuas* (comúnmente son conocidos como el grupo etnolingüístico ubicado en el centro del país), desde antes de la colonia los *nahuas* ya habitaban el territorio de Chiapas y durante la colonia también llegaron los tlaxcaltecas (hablantes también del náhuatl); esto significa que el Chiapas precolombino ya era multicultural y, junto a la llegada de los castellanos, se forjó un Chiapas pluricultural,<sup>129</sup> como el que conocemos actualmente.

Las culturas originarias de Chiapas están reunidas en grandes troncos etnolingüísticos que son: el maya, el zoque-mixe-popoluca y el chiapaneco, pero los mayas son el grupo mayoritario desde antes de la colonia hasta la actualidad, los zoques aún permanecen con vitalidad, en cambio el popoluca sólo aparece en la toponimia, indica Fábregas (2006), por lo que hace de la entidad el espacio con mayor presencia de grupos etnolingüísticos y con múltiples procesos dinámicos de convivencia interétnica. Tan sólo en Los Altos de Chiapas, Pitarch ha señalado que hay un escenario heterogéneo de grupos social, cultural y étnicamente diversos a los cuales, en apariencia, todo les separa, y sin embargo, se hallan ligados entre sí en forma inextricable, así como con el mundo de fuera de la región (1995).

Esto indica que no hay grupos étnicos aislados, sino que cada uno forma parte del todo, del *chiapaneco*, es el todo que forma la realidad dialécticamente vinculada y compleja, aunque sin obviar las profundas asimetrías entre las culturas.

---

<sup>129</sup>El pluralismo permite plantear una sana base para las relaciones entre los miembros de una misma cultura y con los otros de otra cultura (Olivé, 1999). Por eso la pluralidad cultural es un modelo procesal para su estudio: Miguel Bartolomé y Varesse en el texto de Barabas Alicia (1990) han señalado que no es posible reducir la identidad étnica a sus momentos históricos ni a sus momentos contemporáneos, han propuesto un modelo procesal para el estudio de la dinámica de la pluralidad cultural. Este modelo es retomado en la presente investigación al considerar la dimensión histórica y procesal de las poblaciones en mención.

En el libro *Chiapas antropológico* de Andrés Fábregas (2006) se indica que definir la cultura como la capacidad humana y colectiva de crear símbolos, dotarlos de significado y transmitirlos socialmente, es comprender la dinamicidad de su construcción. Los chiapanecos comprendemos muy bien, a través de la historia, que fuimos construyendo “una identidad común que enmarcaba a las identidades particulares sin desplazarlas” (2006: 21), la identidad de lo chiapaneco: la *chiapanequidad*, una categoría que integra la diferencia sin asimilarla, la base de la riqueza y la diversidad cultural.

Esta categoría de entrada parece ser asimilacionista pero aclara que no desplaza a las identidades particulares que sustentan la diversidad, sino al contrario, es una identidad conformada por muchas identidades (étnicas, políticas, sociales, etc.); es un espacio donde se juntan muchos mundos, el hispano-occidental y el de los indígenas-mesoamericanos, que son de por sí muchos mundos si consideramos que no hay una forma única de ser maya.

Desde el punto de vista de la *chiapanequidad*, el autor (Fábregas, 2006) afirma que los símbolos son importantes para definir la identidad y que sin estos no podría ser comprendida ya que no hay cultura sin símbolos. Estos se transmiten de generación en generación, resiniéndolos y adaptándolos a las condiciones micro y macro locales, por lo tanto, no hay forma estándar de ser chiapaneco, se es desde la especificidad cultural de la otredad, de acuerdo a las formas locales de la construcción de dichos símbolos.

Actualmente se conjuntan símbolos precolombinos, coloniales y ahora también poscoloniales. Los sitios arqueológicos<sup>130</sup> son símbolos culturales precolombinos elogiados y sacralizados por los ancianos actuales como espacios de devoción y de conexión subjetiva con los antepasados; junto a éstos se erigen las grandes urbes como símbolos poscoloniales de la modernidad y que emergen a partir de la inserción de los símbolos coloniales como el escudo<sup>131</sup> del estado de Chiapas, transformando su geografía —el Cañón del Sumidero— en la geopolítica del poder y adoptándolo como elemento de identidad chiapaneca.

---

<sup>130</sup> La zona arqueológica de Chiapa de Corzo, Palenque, Yaxchilan, Bonampak, Tenam Puente, Toniná, Chinkultik, entre otros sitios.

<sup>131</sup> Éste fue originalmente otorgado por Carlos V a la ciudad de San Cristóbal, posteriormente pasó a simbolizar a toda la entidad. De hecho, el Cañón del Sumidero contenido en el escudo, tiene un significado histórico por haber sido el escenario de la batalla entre españoles y chiapanecas y se afirma en la tradición oral que ocurrió un suicidio colectivo de los indígenas, despeñándose por los acantilados, antes de verse derrotados por los castellanos. También es un símbolo geográfico de la identidad chiapaneca.

Fábregas (2006) afirma que uno de los elementos culturales más representativos que simboliza el mestizaje poscolonial es la fiesta de San Sebastián en Chiapa de Corzo. Por su parte el carnaval de San Juan Chamula forma también parte importante de la identidad cultural chiapaneca y “ha llegado a simbolizar a todo el mundo indio de Chiapas aunque lo practiquen únicamente los tsotsiles en un municipio concreto” (2006: 27); en la música la marimba es también elemento importante de la chiapanecidad aunque la *bats'i vo'm* (música verdadera) forme parte de la identidad étnica tsotsil y no sea tan conocido. Los textiles que visten las chiapanecas: las de San Andrés Larráinzar, Magdalena y Venustiano Carranza son también símbolos culturales de la entidad. Las bebidas y comidas, al igual que sus personajes más importantes como Belisario Domínguez, Rosario Castellanos y Jaime Sabines que se han destacado por fomentar esta construcción identitaria; incluso, agregaría que a partir de 1994, el Sub-Comandante Marcos se ha constituido como un símbolo de la sublevación indígena de Chiapas para un importante sector de la población chiapaneca y de más allá de nuestros límites estatales.

Todos estos simbolismos construidos a lo largo de la historia, en conjunto, forman parte de la *chiapanecidad*, en la cual se encuentran representadas las distintas expresiones culturales de la entidad y resignificando las identidades individuales y colectivas de los grupos étnicos a la par de la construcción de dichos símbolos. Esto significa que la construcción de identidades es un proceso histórico: cada comunidad o grupo étnico ha construido su propio camino sobre el cual ha creado símbolos que le dan identidad: del *ser tojolab'ales*, *ser tsotsiles* o *ser Q'anjob'ales*. Nuestro modo de vida es el *stalel jkuxlejaltik* que para los tsotsiles el concepto define la singularidad y particularidad de cada pueblo en específico, un *ser* definido dinámicamente a través de la historia.

## **2.5. Identidad y territorio ¿Vivir en Las Margaritas es ser margaritense para los indígenas?**

Los tres grupos étnicos analizados anteriormente han migrado desde diferentes espacios-tiempos al actual territorio de Las Margaritas, pero ¿qué significa para ellos ser margaritense? O más bien ¿se identifican como margaritenses?



Visto desde el punto de vista político y administrativo la respuesta es obvia, sí, ya que hay una dependencia directa con la cabecera municipal para la administración pública, sin embargo, desde el punto de vista de la identidad étnica es diferente.

Si bien los tojolab'ales ocuparon la región desde hace varios siglos esto no significa que se reconozcan plenamente como margaritenses, más bien lo hacen como tojolab'ales, a pesar de que los antecesores de los actuales ancianos ya vivieron en la misma región y en condiciones de esclavitud y explotación en las fincas del siglo XIX y XX, y que además la denominación en ese entonces se daba en la ranchería *Las Margaritas*.

Los grupos étnicos asentados en épocas recientes tienen una identificación territorial relacionada con su lugar de procedencia. Para los tsotsiles de Nuevo San Juan Chamula, se identifican territorialmente con San Juan Chamula porque éste es el verdadero *jlumaltik* o *jteklum* donde provienen los *bats'i viniketik* (los hombres verdaderos). *Jlumaltik* significa literalmente “nuestra tierra”,<sup>132</sup> también considerado como *jteklum*,<sup>133</sup> ambos significan “unidad de la gente en un espacio territorial” (Ruiz Ruiz, 2006) ya que es la sede de los poderes civiles y religiosos donde participan no sólo las personas de la cabecera municipal, sino todos los habitantes de los distintos parajes del municipio, además considerado por los antropólogos como un centro ceremonial municipal (Ruiz Ruiz, 2006). Esto por supuesto es muy diferente con respecto a la cabecera municipal de Las Margaritas, la cual está compuesta por los mestizos dominantes que ocupan el centro de la ciudad y los tojolab'ales que ocupan las zonas periféricas, por lo tanto, no es una construcción ni es un centro ceremonial tsotsil, por esta razón están ausentes, es tierra de los *jkaxlanetik*<sup>134</sup> (mestizos) y de otros grupos étnicos.

---

<sup>132</sup> Tierra se escribe con mayúscula porque no tiene un sentido físico-literal, sino simboliza un espacio como proveedora de vida en la cual vivimos, comemos y respiramos, por eso es *Jch'ul Me'tik Balumil*, “Nuestra Sagrada Madre Tierra”, que no puede comprarse ni venderse. Para referirse a la tierra como el espacio físico es *osil*, tierra o terreno; podemos afirmar entonces que todos tenemos *lum* pero no todos tenemos *osil*: el terreno es material, la Tierra es sagrada.

<sup>133</sup> Está compuesta por dos vocablos: *jtek* viene de unidad y *lum* de Tierra (con mayúscula) (Ruiz Ruiz, 2006).

<sup>134</sup> El término *jkaxlan* tiene su raíz y origen en la conquista española: cuando los peninsulares llegaron a Tenochtitlán fueron identificados como castellanos, este término fue traducido al náhuatl como *caxtillan*, es decir, *caxtillan tlaca* significa *persona que no es indígena*. Actualmente se ha traducido al nombre genérico de ladino (Ruiz Ruiz, 2006).

**Fotografía 15: A la izquierda la familia Pérez Ruiz de Nuevo San Juan Chamula visitando *Jlumaltik* o San Juan Chamula; a la derecha, don Agustín Pérez de la misma comunidad visitando su lugar de origen en el Paraje *Ba A'mnaltik*.**



Fuente: Archivo personal, fotografía tomada en enero de 2008.

Los tsotsiles de Nuevo San Juan Chamula se identifican territorialmente con *Jlumaltik* y no con la ciudad de Las Margaritas por este motivo se puede explicar las constantes visitas familiares a sus lugares o municipio de origen.

El vínculo entre la identidad cultural y el territorio forma parte también del indígena Q'anjob'al el cual es expresado a través de sus viajes constantes hacia sus lugares de origen en Guatemala: visitas familiares, ferias del pueblo o por relaciones comerciales. La frontera política entre México y Guatemala no significa una delimitación o frontera cultural para ellos, es más bien un espacio dinámico de relaciones interculturales tanto al interior como al exterior.

**Fotografía 16: La familia Pérez Ruiz de Nuevo San Juan Chamula visitando a familiares en el paraje *Chik'om Tantik* en Los Altos de Chiapas; sus diferencias en el uso de la ropa tradicional.**



Tsotsiles de Los Altos de Chiapas ← → Tsotsiles de la Selva margaritense

Fuente: Archivo personal, fotografía tomada el 3 de abril de 2013 durante una visita familiar.

Desde esta perspectiva, la identidad cultural y étnica está fuertemente vinculada con el lugar de origen, por lo tanto, se es margaritense en el sentido político-administrativo pero no en lo étnico. En sí, las identidades se han reinventado, “son procesos históricos de construcción social a través de los cuales los pueblos indígenas fronterizos han redefinido su sentido de pertenencia a la colectividad en una dialéctica de resistencia y adaptación a las ideologías externas” (Hernández Castillo, 1995: 422).

## 2.6. Algunas conclusiones

El desplazamiento geográfico para los grupos étnicos en mención les implicó nuevas construcciones y resignificaciones identitarias para adaptarse al nuevo espacio. Cambiar el espacio geográfico de asentamiento no significa adoptar otra identidad, sino resignificarla de acuerdo a las características sociales, culturales y ambientales del nuevo espacio así como manifestar otras etnicidades aun siendo del mismo grupo étnico, por ejemplo, los Q’anjob’ales mexicanizados con los de Guatemala o los tsotsiles de Los Altos con los de la Selva presentan diferentes etnicidades.

Una de las continuidades presentes, revertida en las fincas y en varias instancias e instituciones actuales, es el *mandar obedeciendo* o el *pueblo manda*. Esta identidad política, si bien manifiesta intereses individuales y grupales, explicita un modelo de democracia más participativa, incluyente y plural que la democracia representativa adoptada por el Estado-nación. Sin embargo otras voces indígenas analizan la importancia de la comunalidad como espacio donde se gesta el poder comunal, el trabajo comunal y la decisión comunal como los pilares de la organización social comunitaria.

Por ejemplo, en NSJC, por un lado, hay relaciones socio afectivas entre tsotsiles y Q’anjob’ales en las actividades comunales, religiosas, deportivas, parentales, sociales, lingüísticas, etc., pero por otro lado hay luchas interétnicas por el poder: si bien dominan los tsotsiles en la asamblea ésta se convierte en espacio de luchas de poder interétnicas alimentadas por los conflictos intraétnicos o por intereses políticos de algunos “líderes” tsotsiles; esto significa que las relaciones de poder son elementos de definición de la asimetría entre las culturas. Por eso muchos Q’anjob’ales han aprendido la lengua de los tsotsiles, para poder disuadir esta tensión del poder y participar en su modo de vida, a diferencia de los

tsotsiles que poco se han interesado por identificarse con los Q'anjob'ales. Al final "sólo hay un poco de igualdad" como aseguraba públicamente un indígena Q'anjob'al.

Otro de los ámbitos presentes en los diferentes pueblos indígenas que ha permitido cambios y continuidades culturales es la religiosidad. El cristianismo ha permeado la estructura simbólica de las comunidades indígenas: por un lado los católicos tradicionales han adoptado elementos simbólicos del cristianismo así como los propiamente culturales; por otro lado al protestantismo le implicó abandonar ciertas prácticas antes consideradas sagradas como la adoración en los cerros o en otro caso privilegiar la acumulación de bienes individuales y la extensión de los horarios de trabajo que han redundado en la mejoría de las condiciones económicas y materiales. También se ha modificado el reconocimiento de sus derechos como ciudadanos (Bermúdez, 2010: 143); por eso sostengo que la implantación de las nuevas religiones ha contribuido fuertemente a la resignificación de las identidades étnicas de los pueblos indígenas.

Aunado al mejoramiento de las vías de comunicación y los medios de transporte, el incremento de las actividades económicas han resultado importantes para comprender las resignificaciones identitarias, siendo una de las características culturales que persisten la poliactividad, es decir, realizan varias actividades diariamente cuya base es la agricultura; esto indica que hay un fuerte vínculo entre el hombre, la naturaleza y la deidad, son elementos indisociables del *stalel jkuxlejaltik*.

Este conjunto de elementos que han permitido continuidades y resignificaciones identitarias forman parte de la dinámica contemporánea de las comunidades con los cuales las mujeres y los hombres se construyen como los *bats'i antsetik* o los *bats'i viniketik*.

# **CAPÍTULO III**

## **LA RESIGNIFICACIÓN DE LA IDENTIDAD ÉTNICA EN LOS DISTINTOS TIEMPOS-ESPACIOS DE APRENDIZAJE**

El estudio de los contextos históricos se convierte en uno de los elementos imprescindibles para entender el estado del sistema educativo (Steve: 2006), en este sentido, los cambios económicos y políticos planificados en el transcurso de la historia resignifican la identidad cultural de los pueblos, y que ciertamente eran pensados como importantes factores de evolución social, cultural y educativa, como parte del desarrollo económico del país.

En este capítulo me propongo analizar en primer lugar, los diferentes tratamientos que se le ha dado a la identidad étnica con base a las distintas etapas históricas del indigenismo para comprender el México actual y las políticas implementadas en el país; en segundo lugar presento las características contemporáneas del contexto de mi investigación de modo que permita comprender los procesos educativos en la escuela primaria (general e indígena), su fundamento político, las concepciones de interculturalidad, los contenidos, los libros de texto y las prácticas educativas; en tercer lugar y en contraste, analizo el modelo de la Educación Tradicional Indígena (ETI) como un modelo educativo inherente a la familia y a la comunidad, a través del cual se transmiten los conocimientos y valores socioculturales de los pueblos indígenas contribuyendo de manera eficaz a la construcción de las identidades individuales y colectivas.

### **3.1. Los diferentes tratamientos de la identidad étnica en el México colonial y poscolonial y el nacimiento del indigenismo**

En la subjetividad de muchos sujetos pertenecer a un pueblo originario es visto como sinónimo de desigualdad, inferioridad, atraso, pobreza y barbarie. Dichas categorizaciones

identitarias que tienen su origen en el régimen colonial son vigentes en la actualidad y moldean las formas de pensamiento y conducta de muchos sectores de la población mexicana.

Aunque ciertas concepciones culturales permanecen hasta la fecha se observan también cambios en el discurso político y en las legislaciones nacionales e internacionales. No obstante estos cambios no han sido consecuencia de la *casualidad* sino una respuesta concreta a múltiples acciones encabezadas por los grupos originarios y que han tenido como fundamento: a) la capacidad de acción de los grupos étnicos para reivindicar sus diferencias identitarias frente a las políticas culturales de los modernos Estados-naciones que se encuentran articulados a las políticas neoliberales de la actual fase de globalización y b) la proliferación de los estudios identitarios en las últimas décadas desde diferentes disciplinas de las ciencias sociales.

No son historias del pasado colonial sino experiencias actuales y cotidianas vividas por muchos indígenas. Barabas (2000) afirma que no son categorías coloniales, sostiene su vigencia, es decir, no solamente los conquistadores y primeros historiadores las usaron, sino también en la antropología europea y norteamericana fueron ocupadas, mismas que dominaron la arena política y académica hasta los años setenta en México. A diferencia de estas corrientes la ciencia social Latinoamericana ha utilizado conceptos como grupos étnicos, grupos etnolingüísticos, pueblos indígenas, indios, minorías étnicas o pueblos originarios, que son categorías para designar a los pueblos de descendencia mesoamericana. Es importante aclarar que en varios países –como en México, Bolivia y Ecuador- la antropología latinoamericana también es hija de la antropología norteamericana, por ejemplo, Manuel Gamio fue alumno del antropólogo alemán norteamericano Franz Boas y parte de su política cultural en México respondió a un modelo acuñado por su maestro.

Aunque ya no estamos en tiempos coloniales ni en la Independencia o la Revolución mexicana, la vigencia de dichas categorías ha trascendido tiempos y espacios debido a que es un componente estructural de racismo y constituye una representación del mexicano mestizo (Barabas, 2000). Expresiones como *¡hazlo bien, no seas indio!*, *¡saluda, no seas chamula!*, *¡qué bárbaro eres, cómo aguantas!* (aludiendo a que sólo la rudeza de un indio tolera todo sufrimiento físico-psicológico *versus* la “delicadeza” y visión proteccionista del hombre occidental) son expresiones cotidianas internalizadas no sólo en el mexicano biológicamente mestizo, sino en el indio culturalmente mestizo (autoconcepción que designa la dominación internalizada).

A nadie sorprenderá entonces aceptar que no sólo en la historia, sino también en el presente de Chiapas y en toda América Latina, están vigentes los prejuicios raciales como el menosprecio lingüístico, étnico y cultural (Bartolomé, 2004) y en todas las esferas del espacio público, incluyendo la escuela (Baronnet, 2011), a tal punto que en muchos países la sola palabra “indio” es de por sí un insulto, por tanto entendemos que la identidad india fue construida desde un estigma social y como un imaginario colectivo en la historia potencializado por los libros, los medios de comunicación y las políticas del Estado, entrelazando historia y contexto, una categoría opuesta al nosotros moderno hegemónico (Barabas, 2000). Es por ello que hablar de indigenismo -entendido como una corriente de opinión favorable a los indios construida desde afuera por los no indios, y una teoría y práctica de Estado, particularmente excluyente y opresiva que se aplica en Latinoamérica casi sin excepción (Korsbaek y Sámano, 2007)- es crucial para entender la identidad étnica contemporánea porque el indigenismo actual retoma viejas prácticas como el asistencialismo y paternalismo llamándolo “desarrollo de los pueblos indígenas”.

Desde la perspectiva hegemónica la identidad étnica se ha construido sin el protagonista de la otredad, concibiéndolo como incapaz de construir su historia, estigmatizándolo y constituyéndolo con todos los prejuicios raciales de los dominantes (que se auto-denominan “civilizados”) ya que cualquier grupo social y cultural que no encaja dentro de la visión civilizatoria occidental es, por definición, “incivilizado”, es aquí donde radica el problema de la construcción de la identidad étnica.

Las ciencias sociales, en especial la antropología contemporánea, dan cuenta de esto y proponen que los diversos grupos étnicos, si bien no encajan dentro de la filosofía del hombre eurocentrado-civilizado, no quiere decir que sean incivilizados, sino que en esencia son diferentes porque “pensamos diferente” (*yan jnop b'entik*) y “tenemos otro modo de vida” (*yan stalel jkuxlejaltik*), es decir hay una filosofía diferente de ser hombres y mujeres, de relacionarnos con la naturaleza y con las deidades, pero que, sin lugar a dudas, somos los protagonistas centrales de la construcción de nuestra otredad.

De aquí deviene mi interés por analizar retrospectivamente los diferentes tratamientos de la identidad étnica a través del indigenismo colonial y poscolonial, me basaré en la clasificación que realizan Korsbaek y Sámano (2007) al aludir a los tres grandes periodos del indigenismo: el *preinstitucional*, que va desde el “descubrimiento” y conquista del Nuevo Mundo

y la construcción de la Nueva España hasta la Revolución mexicana, caracterizado por su justificación cristiana y basándose en una política de segregación; el *institucionalizado* que va de el periodo posrevolucionario con la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI) hasta su crisis en 1982, su decadencia en el 2003 y sustitución por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI)-; por último con la adopción formal del neoliberalismo con la aplicación de políticas *neoindigenistas* que se observan en la actualidad.

### **3.1.1. La *barbarización* del indio desde la colonia y el indigenismo preinstitucional**

El concepto *bárbaro* fue utilizado por el historiador griego Herodoto (480 a.C.) para identificar al *otro* no griego y para comprender la diversidad de las culturas, pero no despreciaba ni inferiorizaba a las otras razas, religiones y costumbres (Barabas, 2000); el *bárbaro* era el *otro* diferente de la sociedad griega, un elemento para la distinción social y cultural.

No obstante, durante el Medievo cristiano, el concepto *bárbaro* adquirió la noción de desigual e inferior, emblemático por la idolatría y el paganismo que el cristianismo católico enarbolaba condenando a todo aquello diferente al ideal eclesástico, por eso ser *bárbaro* era sinónimo de ser sub-humano o semi-humano, con ello se legitimaba la necesaria “subordinación a una raza superior” y a la conversión-dominación religiosa (Barabas, 2000), todo con el fin de salir del estado de *barbarie*.

Esta connotación medieval llegó a América con la colonización, y se utilizaba para diferenciar al europeo de los pueblos conquistados considerados subdesarrollados. Los cronistas y los frailes construyeron una serie de categorías para caracterizar a los indios como idólatras que sacrificaban humanos, caníbales, brujos, polígamos y que practicaban el incesto, viendo todos estos actos como acciones de servicio al demonio. Estos elementos fueron claves para la construcción del imaginario inferiorizador sobre los indios que también legitimaba el castigo y la persecución (Barabas, 2000).

Es decir, la conquista del nuevo mundo por parte de Europa significó darle otro sentido al *bárbaro*, es definido por Barabas como un conjunto de “representaciones que el sujeto observador se forma sobre el Otro diferente, con mayor o menor independencia de las características de lo observado. Como proceso las imágenes sobre el *bárbaro* se construyen entrelazadas con la historia y los contextos” (Barabas, 2000:9), y afirma que lejos de ser



imparcial es valorativo e inferiorizador ya que el *bárbaro* representa el opuesto a un “nosotros” que está colocado en la posición de superioridad y hegemonía, por lo tanto el término no fue utilizado para visibilizar la alteridad, como lo hacía Herodoto, sino para inferiorizar, y que junto a una alteridad inferior se garantizaba la dominación y la sumisión.

En estos tiempos del indigenismo pre-institucional, entendido como la etapa de construcción del indio sin las instituciones formalmente establecidas, y que va del “descubrimiento” hasta antes de los años cuarenta del siglo XX, estaba en relación con la dominación económica, política y religiosa.

De acuerdo a los autores arriba citados, la crisis económica y política del siglo XVII obligó a la Nueva España a replegarse con el consecuente nacimiento de un par de “gemelos diferentes y asimétricos”: la hacienda y la comunidad indígena, la primera se encontró en posición de defensa ante el mercado local e internacional mientras que la segunda tomó posición de defensa ante la primera.

Desde esta perspectiva la construcción del indígena a partir del “descubrimiento”<sup>135</sup> de América ha traído dos grandes invenciones: la invención de América por parte de los europeos y la reinención de Europa, por sí misma, a partir de la necesidad de codificar una nueva sociedad (Rabasa, 1993: Prefacio) y un nuevo modo de producción basado en la sumisión y explotación hacia los indígenas, en consecuencia se inventó también a los nativos como indios, rudos, caprichosos, incapaces, salvajes, iguales a los animales por carecer de un idioma inteligible, sucios y privados de cualquier noción de vida social civilizada: son los *Otros* y los *bárbaros* que viven en espacios desérticos o selváticos que pueden llegar a ser brutales, comer comida cruda, andar desnudos e incluso practicar el canibalismo (Muratorio, 1994 y Barabas, 2000).

Bajo esta categorización, los colonizadores, misioneros principalmente, vieron la necesidad de castellanizar y evangelizar al indio y, en su paso, destruir todo vestigio que contribuyera al paganismo y a la idolatría indeseable para ellos ya que no encajaban dentro de su prototipo de hombre civilizado europeo.

Durante la Colonia la discusión en torno al indigenismo continuaba con la participación de pensadores y el establecimiento de leyes (Ley de Burgos en 1512, las Leyes

---

<sup>135</sup> En el libro de José Rabasa *De la invención de América* demuestra que “la épica que propició Cristóbal Colón no puede ni debe ser entendida como un descubrimiento y mucho menos como un encuentro, sino como un sinuoso y complejo proceso de invención de un mundo nuevo en el imaginario europeo del siglo XVI” (Rabasa, 1993, prefacio), por eso aparece aquí entrecomillado.

Nuevas en 1542 y las Leyes de Indias en 1681, hasta la independencia de 1821 con la Nueva Constitución Liberal de 1824). En el contexto de esta sociedad colonial el indigenismo preinstitucional se caracterizó por tener una justificación cristiana que se basaba en una política de segregación. Este modelo continuó formalmente hasta el momento en se aplicaron las leyes de reforma a mediados del siglo XIX.

### **3.1.2. El indio durante el movimiento independentista**

Aunque esta etapa histórica se caracterizó por la supuesta abolición de la esclavitud la situación de subordinación de la población indígena no cambió mucho, sólo se logró la independencia de la corona española, la estigmatización del indio trascendió de tal manera que más adelante fue la justificación que se tuvo para desterritorializarlo y replegarlo hacia las tierras geográficamente de difícil acceso, áridas e infértiles. Mientras las tierras fértiles que primero fueron propiedades de la iglesia pasaron a los finqueros como consecuencia de la separación de la iglesia y el Estado durante el movimiento de Reforma, por citar un ejemplo: Gómez y Ruz (1992) y Ruz (s/a) analizan que la creación de fincas en Las Margaritas, Chiapas, fueron producto de las Leyes de Reforma durante el periodo presidencial de Benito Juárez pues las tierras estaban bajo control de la iglesia católica pero con la nueva ley pasaron a manos de particulares, en el caso de las fincas de Las Margaritas, de la familia Castellanos (13 fincas en total).

Desde la Reforma los gobiernos liberales habían dejado sólo al indio, “con las Leyes de Reforma de Juárez y Lerdo (de desamortización), los reformistas habían hecho todo lo posible para borrar al indio del mapa de México” (Korsbaek y Sámano, 2007:200) despojándolos de sus tierras colectivas y comunales, sin embargo el indio sobrevivió y también su comunidad. Podemos concluir entonces que el indigenismo preinstitucional se caracterizó por emplear estrategias que promovieron la erradicación del indígena blanqueando la inmigración e incorporando a los indios a la nación mediante un modelo de desarrollo que terminó en la pérdida de sus tierras agrícolas y en la destrucción de las instituciones políticas locales.

Esta concepción del indígena ha justificado muchos actos de discriminación, ha promovido la creación de leyes<sup>136</sup> y la venta de territorios de comunidades indígenas (Barabas,

---

<sup>136</sup> Por ejemplo, se creó la Ley de Desamortización de Bienes Comunales dictada junto con otras Leyes de Reforma durante el gobierno de Benito Juárez e implementadas a partir de 1859. Otra fue la Ley de Colonización

2000; Gómez y Ruz, 1992 y Rus, 1995). Con las Leyes de Reforma y la opresión de la dictadura porfirista se dio una nueva alianza entre indígenas ansiosos por cambiar las condiciones de opresión y esclavitud en las que vivían y políticos dispuestos a democratizar los medios y los modos de producción que estaban en manos de grandes hacendados, esto condujo al derrocamiento de Porfirio Díaz en 1910 y al inicio de la Revolución mexicana.

### **3.1.3. El indio en tiempos de la Revolución mexicana**

A pesar de que la Revolución mexicana era una respuesta a la desigualdad social y las condiciones de opresión y exclusión social de la población pobre y campesina, la condición del indígena no cambió mucho, se continuó con una nueva política integracionista legitimada por la Constitución de 1917 con el objetivo de integrar al indio a la vida nacional. Es decir, la Revolución mexicana tampoco fue la de los indígenas, sino fue de los nuevos mestizos, rancheros y hacendados mexicanos, (la burguesía agraria) sin embargo inspiró al nuevo indigenismo, cuya raíz moderna en México se encuentra en 1916 en *Forjando Patria* de Manuel Gamio, texto que ha sido de muchas maneras pero nunca fue en ventaja real para los indígenas.

Durante los años veinte la idea liberal acerca de que el Estado podía ser un árbitro neutral entre diferentes regiones, facciones, clases y grupos etnoraciales (también como representante de la voluntad general y hacedor del progreso social) se convirtió en el fundamento para que una revolución cultural conducida por el Estado redefiniera la política cultural del país en la que el protagonista de la otredad no existiera. El objetivo de esta nueva política fue llevar las políticas integracionistas a las comunidades indias a través de la castellanización, en ella participaron filósofos, intelectuales, antropólogos y educadores, principalmente, pero eran los mismos que compartían posiciones en la clase media o alta y con frecuencia estaban unidos por lazos de parentesco y amistad con la clase política. Este proyecto tuvo influencia muy importante en el medio rural.

Como ya vimos la revolución no trajo inmediatamente cambios importantes en el país, no siendo así en términos culturales pues las políticas civilizatorias del siglo XIX continuaron en el siglo XX pero ahora como políticas integracionistas. Durante este período histórico lo *indio* se vio como obstáculo para el progreso social por lo que se le dio prioridad a la necesidad

---

sancionada durante el gobierno de Porfirio Díaz a fines del mismo siglo. Ambas promovieron el deslinde y venta de las tierras de las comunidades indígenas, consideradas vacías u ociosas.

de la aculturación y/o asimilación *desindianizando* al indio, entendido esto “como un proceso no sólo biológico sino político e ideológico, en el cual la población nativa se vio progresivamente obligada o inducida a renunciar a su herencia lingüística y cultural” (Bartolomé, 2006: 31). Esta fue la prioridad de las políticas públicas de esa época y como consecuencia, hoy, muchos de los socialmente considerados mestizos son en realidad indios desindianizados (Bonfil, 1987: 42). En este proceso la educación tuvo un papel preponderante ya que se convirtió en la herramienta central de la castellanización forzada y de la abolición de las culturas pues como ya se dijo anteriormente eran consideradas causales de la pobreza indígena y que impedían a México concretarse como nación moderna (Bartolomé, 2006). La aculturación y el mestizaje era la idea básica de la política indigenista posrevolucionaria.

### **3.1.4. La aculturación y el mestizaje en el México posrevolucionario y el nacimiento del indigenismo institucionalizado a través del INI**

Desde los tiempos coloniales hasta el México posrevolucionario del siglo XX hay una clara intención política de aculturar a la población indígena, es decir, hacer desaparecer a los pueblos originarios a través de diferentes procedimientos.

Esta tendencia fue impuesta en el México posrevolucionario con la contribución de la naciente SEP, cuyo primer secretario, José Vasconcelos<sup>137</sup>, impulsó la política educativa y cultural llamada de incorporación. Su finalidad era desaparecer a los grupos originarios para edificar una sola nación a través de una educación igual para todos. Esto lo implementó enviando a jóvenes *jkaxlanetik* (mestizos) a las comunidades indígenas para que dieran a conocer las buenas nuevas con una educación totalmente ajena a su cultura (Ruiz Ruiz, 2006).

---

<sup>137</sup> Vasconcelos, “el maestro de la juventud de América”, nacido en Oaxaca el 27 de febrero de 1882-1959, fundador y director de varias instituciones oficiales (el Ateneo de la Juventud, el Ministerio de Educación, de la ENP, Biblioteca Nacional), partidario de la revolución mexicana, Rector de la UNAM y posteriormente fungió como el primer Secretario de Educación Pública en 1921. Desde este puesto impuso la educación popular, trajo a México educadores y artistas destacados, creó numerosas bibliotecas populares y los departamentos de Bellas Artes, Escolar y de Bibliotecas y Archivos; reorganizó la Biblioteca Nacional, dirigió un programa de publicación masiva de autores clásicos, fundó la revista *El Maestro*, promovió la escuela y las misiones rurales. Durante su gestión se encargaron murales para decorar distintos edificios públicos a los pintores José Clemente Orozco y Diego Rivera, aunque algunos han afirmado que dichos murales tuvieron que vencer la tenaz resistencia del ministro Vasconcelos, a cuyo entender Orozco hacía “horribles caricaturas”. Era un gran pensador y hombre de ideales, pero también un intelectual, político, exiliado, metafísico, filósofo, educador, soñador, proyectista, utopista, pre-moderno, moderno, pero también hiper-moderno.

La política vasconcelista estuvo sustentada en su libro controversial: *Raza cósmica. Misión de la raza iberoamericana* el cual paradójicamente no se publicó en Iberoamérica sino en Barcelona en 1925. Éste surge como una alternativa ante la crisis de los modelos sociales del etnocentrismo europeo dominante, el avance del imperialismo norteamericano y su fracaso para construir una sociedad igualitaria, el estancamiento militarista en Latinoamérica, el falseamiento de la democracia al servicio de la aristocracia y los problemas económicos (donde “el capital, que debiera ser instrumento, se había ido convirtiendo en ídolo, sin patria ni ideal, Vasconcelos, decía que sí no se le dominaba, llegaría a aplastarnos) pues todo esto mostraba que las culturas por sí mismas y aisladas eran insuficientes, argumentaba que se necesitaban soluciones universales, no locales, a través de la construcción de una raza humana universal.

La proyección de Vasconcelos se constituyó como una empresa filosófica cultural para desarrollar su ideal civilizatorio de carácter universal: hacer surgir una quinta raza, una humanidad sintética e integradora de la experiencia cultural y de las virtudes de todos los pueblos; la mezcla sería no sólo biológica sino que se sumarían las virtudes de las cuatro razas anteriores (roja, amarilla, negra y blanca), la meta era que se formaran nuevas personas para llegar a crear una raza final, la raza cósmica.

Hay una tendencia mesiánica en Vasconcelos de colocarse como el salvador de las diferencias culturales que poseen los indígenas con respecto al ideal humano occidental e intentaba recuperarlos de su estado de barbarie para consolidar la identidad nacional mediante la fusión de las herencias culturales india y española. Estas fueron las primeras acciones de las escuelas normales rurales, las escuelas rurales o casas del pueblo y las misiones culturales (*cfr.* Bertely, s/a: 75-76).

El uso del concepto *raza* era de uso común en los tiempos posrevolucionarios, pero era y es problemático ya que el término implica negarse así mismo obligando a adoptar el estilo de vida del *otro* que es diferente y legítimamente visibilizado: “la ideología racista continua imprimiendo un matiz colonial a las relaciones interétnicas en todo el territorio mexicano” (Bartolomé, 2006: 24). Aunque actualmente la biología y la antropología ya abandonaron su uso (porque admite la presencia de características físicas de transmisión hereditaria y es usada para clasificar y creer en la superioridad de una raza sobre otras) el problema es que en aquellos tiempos estas teorías denigraron de tal modo a los indígenas que re-apareció la labor civilizadora de los misioneros y de los colonizadores españoles bajo la idea

de la castellanización obligando a hacer de la cultura mestiza la base del concepto de mexicanidad y de Latinoamérica el centro de una gran síntesis humana.

De acuerdo a Vieyra (2007): “[Vasconcelos] se creyó el profeta y el representante de la nueva raza”, es decir, pretendió hacer de Iberoamérica el continente de la utopía, cuna de una nueva humanidad, de una raza humana universal, invita a que todos lo escuchen como música inconclusa pero olvidó las tradiciones culturales, incluso de su natal Oaxaca y de cientos de pueblos americanos más allá de su Iberoamérica. Igualar a los desiguales es una utopía pues son más de 500 años de mestizaje, la diversidad étnica se negó a desaparecer, al contrario, buscó emerger de la presión ejercida por políticas de un estado-nación que privilegian lo nacional-universal.

Vasconcelos como intelectual y filósofo, y Gamio como antropólogo, impulsaron la “mezcla racial y cultural” como la única vía para crear la homogeneidad a partir de la heterogeneidad, para superar las injusticias del pasado colonial y del imperialismo norteamericano, aunque paradójicamente, la postura de Gamio era similar a la de la antropología norteamericana.

Por su parte y como extensión de la visión vasconceliana, Manuel Gamio propuso forjar una clase política mestiza y una nueva nación, aunque los indios mexicanos en realidad estaban en gran desventaja debido a las políticas asimilacionistas.

Desde este punto de vista, la aculturación como proceso de cambio, fue considerado sinónimo de evolución y desarrollo. Los países progresistas no veían otra estrategia más que la aculturación de los indígenas porque los “atrasaba”; la homogenización cultural se convirtió en un acto civilizatorio a través de la castellanización obligatoria fomentada sistemáticamente en las escuelas rurales y misiones culturales de Vasconcelos.

Gamio idealizaba un México mestizo producido a través de la fusión, Vasconcelos deseaba un país poblado de una especie de griegos americanos y Moisés Sáenz quería civilizar y uniformar (Korsbaek y Sámano, 2007), todos ellos, al margen de los grupos étnicos. Estos grandes pensadores sociales de la época (Manuel Gamio y Alfonso Caso) sostuvieron que la integración sería positiva para los indígenas, no obstante Caso mantuvo una concepción neutral y reconoció que la falta de oportunidades de los pueblos indígenas había ocasionado su atraso (Ruiz Ruiz, 2006).

Una de las características fundamentales del México posrevolucionario en atención al “problema indígena” fue el nacimiento formal del “indigenismo institucionalizado” (Korsbaek y Sámano, 2007) cuyo antecedente inmediato fue el congreso de Pátzcuaro en 1940 –llevado a cabo por el entonces presidente Cárdenas-, en este encuentro se acordó que cada gobierno de cada país del continente tendría la obligación de crear un organismo para la atención de los grupos étnicos más marginados, en México este organismo fue creado hasta después del segundo congreso<sup>138</sup> celebrado en Perú en 1947. Con el nacimiento del INI el 10 de noviembre de 1948, como propuesta de Alfonso Caso ante el presidente Miguel Alemán Valdés, se insertó en la educación el enfoque bilingüe y bicultural con orientación socialista (Ruiz Ruiz, 2006).

El corazón operativo del INI, y auge del indigenismo, fueron los centros coordinadores, el primero se creó en 1951 en San Cristóbal de Las Casas por Aguirre Beltrán cuyos fundamentos operacionales fueron formulados por él en su teoría del “gobierno indígena” en 1952 y 1953.

Aunque la política indigenista posrevolucionaria fue originalmente de asimilación y luego de integración, en los primeros años se centró en la alfabetización y en la aculturación a través de la educación nacional. Vale la pena hacer la diferenciación entre la tesis de incorporación y la de integración: la primera intentó desaparecer a todas las culturas indígenas imponiendo a toda costa la cultura occidental, esta es la posición adoptada por el México posrevolucionario hasta finales del siglo XX; la segunda es consecuencia de la primera, que al ver la imposibilidad de hacer desaparecer a los indios originarios se diseña una política cultural-educativa que tenía como propósito integrar a los indígenas a la cultura occidental “respetando” sus valores. No obstante esta última política educativa inició sus enseñanzas en las comunidades menoscabando las culturas ancestrales pues partió de la premisa que la cultura y lengua indígenas eran la base medular para formar a sus niños y adultos (Ruiz Ruiz, 2006), esto significaba que respetar la lengua era respetar la cultura, por lo tanto, la diferencia entre las culturas.

---

<sup>138</sup> El INI no fue creado en el primer congreso porque Cárdenas deja el poder y lo sucede Ávila Camacho, enemigo de la educación socialista, y su secretario de Educación Pública –Octavio Vázquez Vejar- abandona el proyecto Tarasco haciendo pública su oposición a la alfabetización de los indígenas en su lengua materna, es decir, Ávila Camacho intentó revivir la vieja política de incorporación de los gobiernos posrevolucionarios (Ruiz Ruiz, 2006).

Ahora bien, el término aculturación es definido por Aguirre Beltrán como “aquellos fenómenos que resultan cuando grupos de individuos de culturas diferentes entran en contacto, continuo y de primera mano, con cambios subsecuentes en los patrones culturales originales de uno o de ambos grupos” (1982: 15), y agrega que es el resultado de la lucha entre la cultura europea colonial y la indígena, que tienden a excluirse mutuamente, se enfrentan y se oponen unos a otros, pero, al mismo tiempo, tienden a penetrarse mutuamente, a conjugarse e identificarse como parte de un proceso de homogeneización cultural a favor por supuesto del grupo dominante pero, a la vez, incide también para que las culturas indígenas ocupen un lugar periférico (Aguirre Beltrán, 1970).

Desde la perspectiva de la aculturación, el fin del indigenismo mexicano no es el indígena, sino el mexicano, se trata de mexicanizarlo para integrarlo a la nación como un ciudadano más, esto puede ser consecuencia del espíritu de la Revolución mexicana pero no del texto que se encuentra en la Constitución Mexicana de 1917 en donde se ignora a los indígenas (Korsbaek y Sámano, 2007). En todo caso la aculturación simbolizaba la identidad nacional puesto que legitimaba científicamente al mestizaje cultural (Aguirre Beltrán, 1982), tal y como afirma Bartolomé (2006:23): el mestizaje “no ha sido sólo biológico sino sobre todo social y cultural”.

Para Gutiérrez Chong la nueva política del INI fue asimilar paulatina a la población indígena para integrarlos a la vida nacional con el objetivo de “facilitarles la entrada” al progreso que exigía la vida moderna y la cultura mestiza, entendida como:

el modelo cultural lingüístico de integración nacional en el que se esperaba que toda la población indígena pudiera adoptar [...pero usurpando los] elementos selectivos del pasado indígena, razón por la cual [hasta la actualidad] se intensifican los sentimientos de rechazo cultural que albergan los indígenas (2001:29).

El documento más importante de Aguirre Beltrán (1973) sobre la política indigenista es *La teoría de las regiones de refugio*, en donde conceptualiza una área configurada por un territorio hostil y de ambiente uniforme, redefinido por el establecimiento humano, por la domesticación de las plantas y los animales y por la introducción de nuevas especies, y ocupada por una comunidad biótica que tiene por nicho dominante una ciudad ladina que ejerce el control de la tierra, la energía y los movimientos de las poblaciones indias



subordinadas, al nivel que le permiten los conocimientos y la destreza de su tecnología atrasada.

Esta teoría cuestionaba ya el papel aculturador del INI y tras la muerte de Gamio en 1960 y la de Alfonso Caso en 1970, se redefinió el rumbo del indigenismo en México siendo los diez años más importantes pues marcaron el comienzo de su crisis, incluso ya se podían encontrar las dimensiones del fracaso con la edición del libro de Aguirre en 1971 *¿Ha fracasado el indigenismo?*

La crisis del indigenismo institucionalizado en la década de 1970 coincide con el surgimiento de los movimientos multiculturalistas, sociales y educativos que elaboraron discursos étnicos que reivindicaban el derecho a la diferencia y cuestionaban el carácter homogeneizador de los Estados nacionales proponiendo Estados pluriculturales o plurinacionales.

Las fuertes críticas a la ideología y las prácticas indigenistas del INI permitieron la creación –durante la administración de José López Portillo (1976-1982)- de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978 y la realización del Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe Bicultural (EBB) en 1979, considerado como pilar de la educación indígena y que fue organizado por la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües A. C. (ANPIBAC) en Oaxtepec, Morelos. En este encuentro se planteó la necesidad de reconocer la pluralidad étnica del país y se comenzó a hablar de etnodesarrollo como una alternativa ante el fracaso de los esquemas desarrollistas. Junto a esta visión se crea el modelo de Educación Bilingüe y Bicultural (EBB) en 1979, el cual consideró la importancia de las lenguas indígenas en los procesos educativos, sin embargo, en los hechos funcionó como continuidad de las políticas integracionistas.

La agonía del indigenismo institucionalizado en México empieza con la toma de posesión de Miguel de la Madrid en 1982 pues ante la situación confusa y desesperada que le deja López Portillo, junto a la devaluación del peso y el enfrentamiento entre el gobierno y la iniciativa privada, no ve otra salida que acudir al Banco Mundial y al Fondo Monetario Internacional a solicitar un fuerte préstamo con el que vende el futuro del desarrollo de México al neoliberalismo y, posteriormente, al proceso de globalización, imponiendo un proyecto transnacional que sustituye al anterior proyecto nacional que ya no es realizable (Korsbaek y Sámano, 2007).

El análisis que queda es que los intelectuales y dirigentes sociales que gestaron el indigenismo institucionalizado fueron “hijos” de la Revolución mexicana, de la reforma agraria, de la sindicalización, de las grandes migraciones y de la escolarización masiva; jóvenes educados con experiencia urbana de clase media o alta, de capas sociales surgidas o fortalecidas por las transformaciones de la etapa anterior.

La ideología del progreso a través del sacrificio de la identidad étnica creada por las políticas indigenistas del INI sigue vigente en gran parte de los maestros bilingües que han adoptado el papel de *agentes* políticos del Estado-nación (Dietz, 2001). Hay que decir que concebirlos así es parcializar esa mirada etnomagisterial ya que existen elementos subjetivos no comprendidos por los profesores que los colocan sólo como reproductores de ideologías ajenas a ellos pues también han sido discriminados, aculturados e integrados a los preceptos ideológicos de las instituciones en las que fueron formados.

Esta política que caracterizó una época opuesta a la del multiculturalismo reafirmó la convicción de la EBB hasta 1996. Sin embargo, tras el reconocimiento constitucional de México como nación pluricultural cuatro años antes y la presión internacional por el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística mostró la frustración del intento de homogeneización cultural de los indios -como en México, Perú, Ecuador, Guatemala-Centro América y Bolivia- (Quijano, 2000, p. 235) pero dio comienzo a una nueva etapa de política cultural-educativa: el neoindigenismo.

### **3.1.5. El neo-indigenismo y las políticas neoliberales**

Como afirman Korsbaek y Sámano (2007) el *indigenismo institucionalizado* pierde vigencia en 1982 con las políticas de ajuste estructural y la emergencia de la iniciativa privada, coincide también con una etapa de crisis económica que se refleja con la devaluación del peso mexicano y que lleva al Estado mexicano a acudir a los bancos internacionales (BM y FMI) teniendo como consecuencia el tener que asumir un marco de políticas y acciones que estos organismos establecían en temas como el combate a la pobreza, la economía y la pueblos originarios, a partir de aquí se traza un nuevo proyecto en materia de indigenismo en México: el neo-indigenismo, entendido como un proyecto político del Estado-nación neoliberal que tiende a construir una sociedad de acuerdo a las exigencias de la globalización y el libre

mercado cuya exclusión social ha obligado a las instituciones a adoptar un carácter eminentemente asistencialista.

Desde la pérdida de vigencia del *indigenismo institucionalizado* se anuncia también el proceso de descentralización educativa durante el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988) y formalizándose durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992. A partir de ese momento los gobiernos estatales se hicieron cargo de la dirección de los centros educativos que el gobierno federal antes tenía bajo su jurisdicción.

El gobierno federal, por su parte, continuó con la obligación de vigilar en toda la república el cumplimiento del artículo tercero constitucional así como de promover y programar la extensión y las modalidades del sistema educativo nacional, también le queda la tarea de establecer con las entidades federativas las acciones necesarias para abatir y superar los rezagos en la materia educativa, para esto en 1992 se crea el Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL).

Con este programa se definieron las bases de lo que es el indigenismo en la actualidad, con un discurso cuasi-religioso y efectivamente asistencial rebasó a los anteriores modelos indigenistas, y en donde observamos que su objetivo final en materia educativa no es la inclusión de la diversidad cultural y lingüística, sino la modernización de la educación básica, priorizando la “calidad” del sistema educativo y sobre todo, su adaptación a las transformaciones mundiales marcadas por el libre mercado. El hecho es que el indigenismo se sigue hospedando en una pequeña élite cultural y política que sigue definiendo el destino de un gran sector de la sociedad mexicana, como indican algunos autores.

En contraste, en este mismo año (1992) se reforma el Artículo 2º constitucional en el que se reconoce a México como *nación pluricultural* sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. En materia educativa se promulgó la Ley General de Educación (LGE) en 1993<sup>139</sup> y en su Artículo 4, fracción III y IV se asentó que la educación que imparta el Estado deberá fortalecer la valoración de las tradiciones y particularidades de las diferentes regiones del país, así como promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas y, en la educación obligatoria, los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a la educación en su propia

---

<sup>139</sup>Sustituyó a la Ley Federal de Educación iniciada en 1973 con Luis Echeverría (1970-1976), a su vez ésta sustituyó a la Ley Orgánica de Educación Pública de 1941 con Ávila Camacho (1940-1946).

lengua y en español. Esto se realizó en concordancia con el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)<sup>140</sup> sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, en donde se establece el derecho de los pueblos indígenas a contar con instituciones propias para atender sus prioridades educativas. Con todo esto se abre una etapa histórica para la reivindicación de los pueblos indígenas.

Ante notables evidencias se deja constancia de las grandes limitaciones de la educación indígena y en respuesta se pretende fortalecer una educación incluyente de la diversidad cultural y lingüística a través de la implantación de la interculturalidad y cuya transformación más importante fue la puesta en marcha del modelo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en 1997 en sustitución del modelo de Educación Bilingüe Bicultural (EBB).

Por otra parte, en 2001, se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) cuyos objetivos son: mejorar la calidad de la educación destinada a las poblaciones indígenas, promover la educación intercultural bilingüe en todos los niveles educativos y desarrollar una educación intercultural para todos los mexicanos (SEP).

Junto a la esperanza de la democracia con el gobierno del “cambio” de Vicente Fox (2000-2006) el INI fue sustituido por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) (21 de mayo del 2003) instancia que operaría con independencia del Poder Ejecutivo. A partir de este momento se termina en definitiva con el *indigenismo institucionalizado*, no obstante los cambios no fueron sustanciales ya que se pasó de un indigenismo que promovía proyectos productivos a uno asistencialista que en esencia sigue manteniendo en exclusión a la población indígena.

La perspectiva del neoindigenismo encarnado en una nueva institución está en relación directa con el fenómeno de lo global. Con el “gobierno del cambio” se siguen los modelos del combate a la pobreza dictados por el BM y el FMI que instrumentan una política de *dar* más que de capacitar y apoyar proyectos productivos alternativos que promuevan el desarrollo. La pobreza y la marginación que dejó el *indigenismo institucionalizado* vienen a constituir el marco dentro del cual se tiene que construir un nuevo indigenismo, pero además en condiciones sociales, políticas, económicas y culturales distintas, marcadas por el neoliberalismo y la globalización. El nuevo indigenismo obra bajo condiciones diferentes a las del nacionalismo mexicano, ahora los indígenas están en condiciones y tienen toda la libertad para formular su

---

<sup>140</sup> México es miembro de la OIT desde 1931 y el convenio 169 fue aprobado en la Conferencia Internacional del Trabajo en 1989 y ratificado por México el 5 de septiembre de 1990.

propio indigenismo (lo que en gran medida empezaron a hacer con la Revolución Zapatista en 1994).

El neoindigenismo que hoy tenemos a la vista es un abandono de parte del gobierno de sus obligaciones formuladas bajo el concepto de justicia social, y una polarización con su contrapartida de indigenismo militante de los indígenas mismos. El asunto no es que el gobierno haya cambiado de orientación, sino que la misma lógica del neoliberalismo excluye la posibilidad de llevar a cabo un indigenismo como fue percibido y planeado bajo las condiciones de un proyecto nacional (Korsbaek y Sámano, 2007: 219).

Lo anterior se puede contrastar empíricamente en las escuelas actuales. Aunque ya no hay teóricos que respalden la aculturación aun tiene vigencia, en el neoindigenismo aun subyacen las prácticas educativas heredando la integración de lo diverso a lo homogéneo y, sin embargo, después de la larga historia de dominación también se ha observado una capacidad de resistencia de los grupos étnicos a negarse y a ser negados, manifiestan una gran capacidad para resignificar su identidad étnica acorde a los cambios actuales.

Existe una gran diversidad de propuestas o modelos educativos (incorporación, asimilación, integración, aculturación, bilingüe, bicultural e intercultural) pero lo cierto es que la educación indígena en México ha trascendido en el tiempo con distintos enfoques, pero que por lo común ha sido menoscabando a las poblaciones indígenas

Al final, los autores anteriores afirman con claridad que: en lo económico es necesario erradicar la pobreza y superar el asistencialismo promoviendo el desarrollo propio de los indígenas; en lo político es necesario erradicar la marginación y el paternalismo del Estado permitiendo a los pueblos indígenas ser con su propia identidad, formas de gobierno y autonomía. Sin embargo también afirman que la problemática de la identidad étnica es, en un primer plano, un problema político y después cultural. Esto significa que el neoindigenismo se ha proyectado como una estrategia política de cara al neoliberalismo y a la globalización con exclusión de los pueblos originarios.

Esta es la condición política a la que se enfrentan los maestros, alumnos y padres de familia de las escuelas primarias en la actualidad, muchas políticas educativas y pedagógicas definidas al margen de ellos; todo esto ha provocado que “el universo de los indígenas emerja en el panorama nacional y global como una realidad en ebullición, con una considerable variedad de intereses y visiones en torno suyo (Muñoz, 2009: 304) permitiendo la emergencia

de modelos educativos alternos como respuesta a la exclusión política y educativa y como una muestra de que los indios chiapanecos no son ya los dominados y los esclavos del ayer, sino actores potenciales de su cambio político y educativo.

## 3.2. Características históricas y contemporáneas de las escuelas primarias de estudio

En este apartado presentaré algunos antecedentes de las escuelas primarias de estudio, la lógica comunal por el cual se estableció una escuela de modalidad *general* o *indígena*, las motivaciones de los pobladores y las características contemporáneas de ambas, esto con el fin de conocer el escenario actual en el cual se construyen y se resignifican las identidades étnicas. Antes de entrar a las especificidades escolares es pertinente analizar los significados sociales de la escuela pues nos permitirá tener más elementos para comprender las modalidades educativas en los contextos indígenas.

### 3.2.1. ¿Qué significa la *escuela* para los indígenas?

Cada sociedad, cultura y localidad estructuran su modelo de educación con la finalidad de comprender el mundo y de relacionarse con el entorno (natural, social, cultural, etc), en este proceso de construcción de significados existen influencias exteriores —explícitas o implícitas— que definen su acción educativa en cada contexto, en este sentido la educación es un proceso de apropiación de prácticas y significados pero también en ella existen procesos de resistencia, entonces ¿qué significa la escuela para los indígenas?

Por etimología el concepto *escuela* proviene del griego *skolé* o *scholé* que significa “lugar de ocio”, y en latín es *scholá*, que significa “lugar de estudio”. La escuela como apropiación indígena es concebida como *chano’b-vun* o *chan-na vun*, donde *chan* indica aprender, *na* significa casa y *vun* indica papel o libro, por lo tanto escuela significa:

una casa donde los niños de la comunidad comienzan a tener contacto con la cultura escrita en la lengua española como instrumento básico que les permite *jam sat*, abrir los ojos, lo que indica el proceso para percibir las cosas escritas que hay fuera del entorno del niño. Este proceso está acompañado por el otro, es decir *jam je*, abrir la boca o sea adquirir la capacidad de hablar (Pérez Pérez, 2003: 83).

En esta conceptualización es evidente la influencia que las instituciones han tenido hacia las comunidades indígenas al construir semánticamente a la escuela que se basa en la cultura escrita y que, además, los indígenas han incorporado como una forma legítima de “educarse”. En Q’anjob’al la escuela es llamada de modo similar: *nail kuywom* o *patil kuywom*, donde *pat* o *na* es casa y *kuywom* es estudiante, por lo tanto designa la casa del estudiante. En ambas conceptualizaciones va implícita la dominación internalizada de que sólo la escuela o la casa permiten “abrir los ojos” a través de la cultura escrita y que es ajena para los niños y niñas que han crecido en la cultura oral. ¿A caso la indianidad es una condición cultural de ceguera (*muts’ul sat*) y solamente la escuela les permite abrir los ojos (*jamal sat*)?

Marcados por la historia, la explotación, la exclusión y el racismo, incluso, el sentimiento de inferioridad internalizada, los indígenas contemporáneos sienten la necesidad de escolarizarse para aprender la *kastiya*. Priorizar el aprendizaje de otra lengua no es una contradicción, sino una necesidad para establecer relaciones interétnicas-comunicativas con los otros que hablan una lengua diferente y, desde luego, también con los dominantes, incluso, aprender el modo de vida de los otros o *yan stalel skuxlejalik*. En este sentido la educación es vista como potencializadora de diálogos interculturales desde abajo, es decir, el *jo’tik* o *ju’unkutik* (nosotros) vamos al encuentro de los *yan stalel skuxlejalik* (otros), no para olvidarnos de nuestra identidad, sino para enriquecerla y complementarla de modo que nos permita interactuar al estar frente a ellos cuando vamos a la ciudad, a la escuela...

*Mol Xum* (2003),<sup>141</sup> afirma que “si no entendemos [el español], no servimos, nos humillan, nos hacen lo que quieren”, por eso la obligatoriedad<sup>142</sup> educativa en la comunidad tsotsil no sólo fue para garantizar la adscripción del profesor en la comunidad y la plantilla docente, sino una necesidad básica regional, incluso algunos ya habían cursado algunos grados de educación primaria en “tierra fría” de donde son originarios pero tuvieron que escolarizarse nuevamente repitiendo los mismos grados escolares. Este hecho fue similar en Aquiles Serdán: cumplir con un mínimo de cobertura escolar era indispensable administrativamente para justificar la permanencia del maestro:

---

<sup>141</sup> Agradezco al informe del proyecto *Los abuelos y la abuelas dicen*, del Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias, al responsable Eleuterio Hernández Gómez y en coordinación con el Director del Albergue Francisco I. Madero, el profesor Caralampio Alfaro, ya que todas las referencias citadas en este trabajo fueron obtenidas en el material escrito o grabado en el 2003.

<sup>142</sup> La obligatoriedad comunal va acompañada de beneficio: estar “libre en los trabajos comunales”, postura que permaneció muy recientemente hasta los comienzos de COBACH (de la modalidad EMSAD) en el 2006.

Antes, siempre se repetía el mismo año, el mismo segundo año cada año, en mi caso yo salí de segundo año pero tuve repitiendo cada año, salíamos de segundo porque nos sacaban a los quince años, si no tenemos quince años no salimos de la escuela, porque si salimos, va mermar el número de alumnos (Juan Álvarez, 2011).

La gestión de la modalidad educativa a los tsotsiles les implicó ejercer su derecho de autodeterminación, sus prioridades eran: encontrar maestros con la misma cosmovisión, que hablaran su lengua y que garantizaran el aprendizaje de la lectoescritura en español pero con la mediación de su lengua materna. No obstante, los tojolabales de Aquiles Serdán, a diferencia de los primeros, no pusieron resistencia frente al primer maestro *jkaxlan* (Ignacio Ruiz que de acuerdo a algunos historiadores locales, era el “vaquero del patrón”) ni al establecimiento de una escuela primaria de modalidad general, que continua hasta la fecha, como consecuencia la mayoría ya no aprendió el tojolabal, incluyendo algunos ancianos en la actualidad.

Cada comunidad tiene sus propias perspectivas educativas y están moldeadas por sus características históricas y acorde a sus fines sociales y culturales. En cada espacio comunitario el trabajo del maestro es importante, no sólo para gestiones de infraestructura escolar,<sup>143</sup> sino también porque ven a la escuela como instrumento para salir de la pobreza, incluso para salir de la comunidad y obtener un trabajo que les garantice mejoría económica:

Uno que era de aquí ya está en Margaritas [...], pero el aprovechamiento de aquí lo logró [en la escuela...], ya no quiso regresar, ya se fue, el papá también, ya se fueron porque él ya *avanzó* porque ya gana bien su dinero, y eso es lo que ha salido de beneficio de estas escuelas” (don Cándido, octubre del 2011).

El significado social de la escuela como *avance* está relacionado con una visión instrumental pues aparte de aprender a leer y a escribir en español obtienen el beneficio del “desarrollo de nuestra inteligencia”, denominado por los tsotsiles como *jb'ijumtasobiltik*, esto les permite la empleabilidad en el campo laboral generalmente fuera de las comunidades de origen. En este sentido: *dinero, español y escolaridad* son tres elementos que se vinculan: “si no tenemos dinero y trabajo o no sabemos español, es porque no estudiamos (Manuela, indígena tsotsil, 2009).

---

<sup>143</sup> “Melina Alfonso es de aquí de Margaritas, ella fue la que organizó y el comité de educación viajó hasta Tuxtla a solicitar esta escuela [...] A los pocos tiempos avisaron que vamos a recoger material, se vino de Margaritas en camión, lo vino a dejar tirado aquí en el río de Bello Paisaje, no había carretera, ahí lo vino a dejar todo” (don Cándido, 2011).



Saber el español es fundamental para entender al otro, al maestro, no se ve a la inversa, es decir, la interculturalidad es potenciada desde abajo, en poco casos se ve desde arriba: “me gustaría un maestro que supiera *bat’si k’op*” (don Manuel, tsotsil, 2011), “para que se respetara nuestra lengua y no se pierda” (*Xun Komes*, 2011), es decir, a veces ellos mismos buscan las posibilidades de simetría intercultural como una construcción de sus propios grupos étnicos y no como una dádiva del Estado nación ni de sus instituciones.

Desde esta perspectiva los grupos dominantes deben reflexionar si existe interés pleno en la construcción de un mundo intercultural porque supone un problema de trascendencia histórica ya que de acuerdo a la percepción de un profesor: “son los primeros que van a decir no a la interculturalidad, para la gente indígena sí funcionaría” (profesor de educación indígena, 2012). Incluso los comuneros están conscientes de la complejidad de la tarea intercultural en las aulas plurilingües: “como están revueltos [tsotsiles y Q’anjob’ales] no se puede, si estuvieran clasificados, estaría mejor (indígena tsotsil, 2011).

La función de la escuela desde la visión Q’anjob’al adopta una posición diferente, más allá de la castellanización y del empleo significa la posibilidad de defender sus derechos esenciales como mexicanizados para poder defenderse de los demás y conectarse con México, para luchar por la igualdad de oportunidades con los otros grupos étnicos (don Francisco, indígena Q’anjob’al, 2012).

La educación escolar tiene un significado social y cultural para los comuneros, sin embargo la “obligatoriedad”, que es de carácter local para algunos, es tan sólo un requerimiento administrativo y no una prioridad para los pobladores porque de todos modos su *statu quo* no cambiará porque las oportunidades están acaparadas por los *jkaxlanes*, afirman don Silverio y don Lorenzo (indígenas tojolab’ales, 2011), por lo menos reconocen que gracias a la escuela saben leer y escribir; pero también sucedió que los tojolab’ales de Aquiles Serdán les ofrecieron la educación secundaria pero no aceptaron: “para qué queremos tanta escuela dijeron, avisé que no lo quieren, dijo don Cándido, entonces la escuela la llevaron a Rafael Ramírez”, una comunidad vecina.

Los actuales padres de familia reclaman la inclusión de la lengua materna en la educación primaria, para ellos la escuela es sinónimo de superación para, salir de la marginación y de la exclusión social, también es un instrumento para favorecer la comunicación, es decir, la visión instrumental de la educación es inherente en la percepción

del indígena excluido a través de la historia y que considera a la escolarización como una estrategia de “*adhesión instrumental o pactada* cuando se incorporan sólo los elementos de la cultura receptora que revisten utilidad de subsistencia (por ejemplo la lengua)” (Juliano, 1993: 64). La escuela también significa una relación de poder en donde los agentes se apropian del instrumento “escuela” para subsistir en su medio: tanto los indígenas como el propio Estado actúan en torno a ella de acuerdo a sus propios fines y proyectos.

En síntesis, la pretensión del Estado desde los años cincuenta con el establecimiento de escuelas monolingües en el municipio no funcionó en su totalidad. De acuerdo a Van der Haar (1992) desde 1976 las comunidades empezaron a criticar fuertemente a los maestros mestizos en la región por su falta de compromiso social y desprecio por los tojolab’ales [y de otros grupos étnicos de la región y del país], desde ese año hasta 1991 muchas escuelas rurales, no todas, fueron sustituidas por escuelas bilingües, como es el caso de Nuevo San Juan Chamula (1975).

El caso de Aquiles Serdán no fue así porque la mayoría de sus habitantes son monolingües (español). En ambas localidades su modalidad educativa está determinada por las características sociolingüísticas no por su origen étnico; esta es la razón por la que en la actualidad hay escuelas monolingües en comunidades indígenas y escuelas bilingües en comunidades donde el español es la lengua materna.

### **3.2.2. La Escuela Primaria *monolingüe* Emiliano Zapata de Aquiles Serdán. Algunos antecedentes**

“Por Dios yo lo deseaba entrar en la escuela”, afirmaba don Lorenzo (2011) durante su infancia, y con una hoja de guineo para escribir en ausencia del cuaderno explicaba su necesidad por escolarizarse además de la condición de pobreza en que vivía.

Aunque no hay una sola fecha sobre la fundación de la escuela don Silverio<sup>144</sup> y don Cándido<sup>145</sup> señalan que la escuela se fundó entre 1936 y 1944<sup>146</sup> y su primera construcción<sup>147</sup> se hizo en el mismo espacio donde se encuentra actualmente.

---

<sup>144</sup> Nace en 1934 y a sus diez años (en 1944) entra a la escuela con el primer profesor de la comunidad de nombre José Ignacio Ruiz, esto supone que la escuela se funda en 1944 o en 1945 aproximadamente (aunque en la entrevista en octubre del 2011 afirmó tener 75 años, lo cual indica que nació en 1936, hay que recordar que en esos tiempos no había documentos que certificaran la veracidad de las fechas de nacimiento, las actas de nacimientos actuales, en muchos casos, sólo son acercamientos).

La llegada del profesor fue a petición de los habitantes; el primero fue Ignacio Ruiz, era mozo del patrón y trabajó entre ocho y diez años en la comunidad (su salida estuvo relacionada con problemas en la comunidad), dice don Cándido que era considerado *gratificante* ya que ellos pagaban en especie: “con frijol, panela, algo de maicito para que se pueda mantener el maestro, en esos tiempos ganaba 75 pesos y vivía con su familia”. En esos tiempos sólo había una pequeña brecha, no había transporte, por lo tanto los comuneros se turnaban para ir a traer al maestro y dejarlo en Las Margaritas: “el lunes tiene que ir en una comisión a Margaritas, se lleva un caballo para el maestro, el día viernes otra comisión, ir a dejarlo allá” (Juan Álvarez, octubre del 2011). Sin embargo, a finales de 1960, con la profesora Emelina Domínguez cambió la situación pues “era pobre, no va a Margaritas por no gastar su pasaje; cada veinte días se va a caballo, como me quiere mucho yo le cargué sus hijos. Le dimos su terreno a su marido Jorge para que haga su milpa” (don Gregorio, julio del 2003). La estancia prolongada de la profesora permitió que se vinculara más con la comunidad y con las gestiones escolares: fue ella la que organizó a un comité para hacer la solicitud en Tuxtla Gutiérrez para la construcción de una de las aulas que actualmente existen:

A los pocos tiempos avisaron que vamos a recoger material. Puro a caballo, todos estos fierros [mientras señala las vigas del salón] cargados los trajimos, [...] de Margaritas vino en camión, lo vino a dejar aquí en el río de Bello Paisaje [localidad cercana a la cabecera municipal], no había carretera, no muy me acuerdo qué fecha, pero como a los quince a dieciocho años después de las escrituras. Teníamos aulas pero no había avances de grados de estudio, todo el tiempo es de segundo año, siempre *se repetía el mismo año*, el mismo segundo año cada año, en mi caso yo salí de segundo año pero tuve repitiendo cada año, salíamos de segundo porque nos sacaban a los quince años, si no tenemos quince años no salíamos de la escuela, porque si salimos, va mermar el número de alumnos (don Cándido, indígena tojolab'al, octubre del 2011).

La infraestructura era una condición importante para los tojolab'ales, pero mantener estable la matrícula para conservar a los maestros era también prioridad mayor y de asunto comunal:

---

<sup>145</sup> Nace en Aquiles Serdán el 12 de abril en 1932 (de acuerdo a don Silverio la comunidad se funda en 1930) y a sus ocho años entró a la escuela con el primer maestro, es decir, en 1938.

<sup>146</sup> “Nací en el año de 1934 y en el que tenía yo diez años entré en la escuela (por deducción, la escuela se funda en 1944) mi maestro se llamaba José Ignacio Ruiz, el primer maestro de aquí” (don Silverio, indígena tojolab'al, 2011).

<sup>147</sup> “La primera escolita lo hicimos de tejamanil el techo ya debajo de tabla y el piso la pura tierra, solo le echaban un poco de juncia los niños, no conocíamos que cosa es el cemento” (don Florencio, octubre del 2011).

obligaban a los jóvenes a repetir grados hasta cumplir los quince años de edad (esta experiencia fue similar para los tsotsiles de Nuevo San Juan Chamula).

### 3.2.2.1. ¿Por qué una escuela monolingüe en una comunidad indígena?

La escuela primaria en la comunidad es de modalidad general y de acuerdo a Van Der Haar (1992) puede interpretarse como una de las pocas escuelas no conquistadas por los profesores tojolab'ales del municipio a principios de los ochenta; sin embargo, uno de los elementos que explica el establecimiento de esta modalidad educativa en esa comunidad es que la mayoría de sus pobladores tienen como lengua materna al español. Al preguntarle a un historiador de la comunidad por qué no solicitaron una escuela primaria indígena, contestó así:

No, la mayoría hablaba de por sí en castellano y así conocimos también. [...] Dijo mi abuelito: ¡ahí está esta chamaquita que se vaya con el patrón y le van a pagar y algo es nuestro dinerito! [...] Así que lo mandaron de cargadora, era mi abuelita, se llamaba Macaria Velasco, vivió en Comitán con un patrón de Rosario Bajá [...] Ya de ahí empezó a aprender castellano. Se casó, tuvo familia. Pero mi abuelo no quiere que hable en castilla a los hijos, que en tojolab'al es mejor; pero como ella pues ya le gustó, ¡le tengo que enseñar que hablen castilla! fue lo que dijo, así fue que los hijos de ella ya todo en castilla empezaron. Hasta ahorita lo hablamos (don Cándido, indígena tojolab'al, octubre del 2011).

Desde hace varias décadas, la *kastiya* –entendida como una variante del español y que es hablada por la población indígena– es generalmente la lengua materna de los tojolab'ales de la comunidad, esto se explica por la necesidad de la población de ese entonces de integrarse lingüísticamente a la sociedad dominante, de los finqueros; esta práctica es transmitida de generación en generación hasta la actualidad, y sin embargo no significa la negación del aprendizaje del tojolab'al, sino que en los procesos comunicativos interfamiliares e intrafamiliares son bilingües, es decir, hablan y se comunican en español y en tojolab'al. La práctica de transmitir el español desde temprana edad es común, como también lo es aprender el tojolab'al, hasta la actualidad los niños y niñas tienen como lengua materna el español:

Los que van perdiendo orita son hijos, nietos de nosotros, pero nosotros no queremos que se acabe, que siga. [...] esos que no lo hablan es que es castellano la mamá y el papá: [...] como los dos hablan castellano, ahora el tojolab'al ya no lo hablan, eso ya lo van olvidando los niños, pero no está acabado todavía, ahí sigue

el tojolab'al, pues es el original (Don Cándido, indígena tojolab'al, octubre del 2011).

Algunos padres y abuelos que hablan el tojolab'al les hablan a sus hijos o nietos en la lengua indígena, ya de adolescentes saben hablar y dialogar en tojolab'al, se convierten en bilingües. Conforme crecen, las interacciones lingüísticas con los mayores favorecen su aprendizaje, tienden a aprender también la lengua indígena. Por eso, dada las características lingüísticas de la comunidad, los pobladores aceptaron desde el inicio profesores no indígenas.

### 3.2.2.2. La estructura física actual

El espacio escolar cuenta con cuatro aulas en funcionamiento, dos de ellas son grandes y destinadas a grupos bigrados (tercero y cuarto grado y otro para quinto y sexto); hay un salón en desuso, destinado a veces para habitación del profesor y/o bodega, este edificio se encuentra en malas condiciones y con goteras pues es de material prefabricado, fue temporalmente mi habitación durante mi estancia para el trabajo de campo.

Hay una casa del maestro con tres habitaciones construida a un lado de las aulas, con paredes de tablas de ocote y techo de láminas, cada habitación cuenta con un foco y un contacto, tiene un pequeño corredor pero sin electrificación. Durante el ciclo escolar 2011-2012 estas habitaciones sólo fueron ocupadas por dos maestros ya que los otros viajaban diario a la cabecera municipal.

**Fotografía 17: Vista panorámica de la Escuela Primaria Emiliano Zapata.**



Fuente: Archivo personal, fotografía tomada en septiembre del 2011.

Entre la casa del maestro y los salones de los primeros grados existe un tanque de agua del cual los niños y niñas acarrear agua para los sanitarios; cuando escasea suelen subir al tanque para sacar el agua con una cubeta jalando con un lazo. Al frente del tanque hay una mesa fija al

aire libre que es usada para lavar ropa o los utensilios de cocina de los profesores. Al otro lado del tanque está una galera para bañarse, es una construcción improvisada con paredes y techo de lámina y con una puerta desmontable.

También existe una bodega descubierta a punto de desplomarse donde están guardados algunos mesa-bancos descompuestos por el lodazal y la humedad del espacio; atrás de esta bodega hay una cocina que está destinada a preparar los desayunos escolares; durante mi estancia fue utilizada en pocas ocasiones por la profesora para cocinar con leña pues se había acabado el gas.

Aunque la infraestructura física *oficial* (aulas, cancha, sanitarios, entre otros) no es condición para el aprendizaje y la enseñanza, el hecho de que las construcciones *no oficiales*, como la casa del maestro, sean construcciones realizadas por los padres de familia, hacen menos atractivo el espacio para los docentes, sin embargo se adaptan a las circunstancias y construyen sus subjetividades sobre “lo escolar” aun en estos espacios. Lejos de ser la profesión de docente un oficio “fácil”, podemos observar que la realidad física impone retos que infieren hasta con su identidad. Detrás de la identificación peyorativa que se tiene de los maestros como “mochilas veloces”, hay una serie de subjetividades que solamente pueden ser explicadas conociendo estas realidades concretas, detrás de cada profesor existen historias y experiencias no comprendidas.

### 3.2.2.3. El personal docente y la organización escolar

De acuerdo a la SEP-DGEI (2011) en el contexto nacional existen 662 escuelas tetradocentes (16.12%) atendidas por 2 702 personas (7.08%) entre directivos y docentes, a ellas asisten 62 135 alumnos (7.39%). La escuela primaria Emiliano Zapata puede ser clasificada como tetradocente ya que es atendida por cuatro profesores, incluyendo al director de la escuela que atiende un grupo, y que están distribuidos de la siguiente forma:

**Tabla 6: Distribución de los maestros durante el ciclo escolar 2011-2012, número de alumnos que atienden y la formación inicial.**

Grado/s	Alumnos	Función	Formación inicial
1°.	21	Maestro frente a grupo	Universidad Maya, con nivelación en la Normal del Estado
2°.	20	Director con grupo	Normal Experimental titulado
3° y 4°.	17 y 18	Maestro frente a grupo	UVG-Pasante
5° y 6°.	16 y 17	Maestro frente a grupo	Normal Larrainzar-Titulado

Fuente: Elaboración propia con base a la información recabada en el trabajo de campo.

El director con grupo generalmente atiende al que tiene menor número de alumnos, en este caso es el segundo grado ya que a partir del tercero las aulas se convierten en multigrados (3°-4° y 5°-6° grados) pues se fusionan dos grados escolares en cada grupo.

Hay dos profesores que permanecen toda la semana en la comunidad<sup>148</sup>, uno reside en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas y la otra en el municipio de la Trinitaria, mientras que los otros dos son originarios de San Cristóbal pero uno de ellos vive en Las Margaritas por razones conyugales y la otra, por comodidad, renta una habitación en la cabecera municipal. A partir de los años ochenta, con la construcción de la brecha-carretera, se promovió la movilidad cotidiana de los maestros y actualmente las malas condiciones del acceso hace que para la mayoría de los profesores sea “difícil” la permanencia en la comunidad.

Esto último siempre desanima a los docentes quienes aspiran a estar cerca de los centros poblacionales más urbanizados, esto ha dado origen a ciertos estereotipos sobre las localidades más alejadas que han sido llamadas *comunidades de castigo*: “es que no me quedó de otra, pero ya me resigné”, indica un profesor que deben laborar en ellas los que han ingresado en fechas más recientes a la SEP convirtiendo con esto a la escuela en un sitio *de paso*. En consecuencia estos espacios educativos enfrentan cambios de personal cada ciclo escolar pues los maestros se adscriben en comunidades que tienen mayor facilidad en su acceso con vehículos: “los maestros siempre llegan acá con carro y así regresan cada día y así se cambian cada año”, asegura don Juan Álvarez (2011).

Esta condición de movilidad en las *comunidades de castigo* no permite la construcción exitosa de vínculos y proyectos de largo plazo entre los profesores y los comuneros, la organización escolar o sindical se ha limitado a lo administrativo, informativo, laboral y de apoyo a través de reuniones generales que se realizan durante las asambleas ejidales a fin de cada mes (realizadas a partir de las seis de la mañana) o también en reuniones grupales realizadas en horas laborables *para los docentes que viajan todos los días* y durante las tardes para quienes *permanecen toda la semana*. La poca vinculación sociocultural del maestro o maestra hace que las relaciones sean poco profundas y de corto plazo.

La organización de las reuniones generales corresponde al personal directivo y docente (con previos acuerdos entre ellos para organizar participaciones, intervenciones y argumentos

---

<sup>148</sup>*Semanear* es un término local que se utiliza para referirse a la permanencia de los maestros en la escuela durante el periodo de una semana, es un indicador de tiempo y explica la permanencia ininterrumpida del profesor en la comunidad durante los días laborables, no necesariamente todos los días hábiles de la semana.

que se darán a los padres de familia) mientras que las reuniones grupales las realiza sólo el profesor encargado y son con fines de apoyo: materiales, útiles escolares, cooperaciones económicas, informe de diagnóstico o de avances pedagógicos, problemas de conducta, recomendaciones e información sindical, entre otros asuntos.

En donde sí se observa un trabajo conjunto entre los profesores y alumnos es para conmemorar los eventos cívicos y culturales de importancia para la escuela y la comunidad (aun con la poca o nula participación, especialmente económica, de los padres de familia), por ejemplo, para el festejo del 20 de noviembre los profesores acordaron realizar algo *simbólico*<sup>149</sup> ya que el evento se realizaría el viernes 18 y no el domingo 20, la celebración del día de las madres se haría con los propios recursos económicos de los profesores (no hubo apoyo económico comunal como antes lo hacían), incluso el día del evento no hubo electricidad e improvisaron la fuente de electricidad (el vehículo del director) para que pudiera funcionar el aparato de sonido y realizar las actividades.

Las condiciones de acceso, de permanencia en la comunidad, de apoyo (económico, laboral, social) o de rechazo (de alguna propuesta o petición) por parte de los comuneros contribuye a la construcción de las subjetividades de los profesores así como a estereotipar y conceptualizar a las comunidades y sus habitantes: “los de allá son delicados y no apoyan a la escuela ni a sus hijos”. Esto trasciende a la organización escolar obligando a los maestros a adoptar cierta actitud de estrategia precautoria ante estos estereotipos, es decir, la identidad adoptada por los profesores está en relación con la identidad de los comuneros: la alteridad docente es, a veces, con los propios indígenas, los cuales modelan sus pautas de acción o de actuación como forma adaptativa ante la alteridad con la cual conviven.

### **3.2.3. La Escuela Primaria *indígena* Ignacio Zaragoza de Nuevo San Juan Chamula. Los primeros maestros eran *jchi'iltaktik***

En este apartado caracterizaré la Escuela Primaria Indígena Ignacio Zaragoza comenzando con los antecedentes educativos de la localidad, la importancia de la escolarización y la implantación de la educación indígena como una petición comunal; posteriormente escribiré

---

<sup>149</sup>Para no pasar desapercibido, *hagamos algo simbólico*, indicaba el director y otros maestros para conmemorar este día cívico el día 10 de noviembre del 2011. Este indicaba una actividad representativa de las principales acciones que implica un desfile, esto porque el día festivo era un fin de semana (domingo 20) fuera del calendario escolar.



sobre el espacio físico e infraestructura escolar para finalizar con la intervención de la comunidad en la sostenibilidad y administración de la institución.

Durante la colonización de la selva a principio de los sesenta no había tsotsiles en el tramo Comitán-Amparo Aguatinta, sino tojolab'ales y chujes principalmente. Esta situación les marcó una primera necesidad: aprender la *kastiya* para comunicarse con los *jkaxlanetik* de la región y con los agentes de migración en Tierra Blanca,<sup>150</sup> pero también para aprender a hacer cuentas (operaciones aritméticas) para evitar ser engañados al comprar o vender sus productos.

Ante esta necesidad los tsotsiles se organizaron para buscar un maestro que les enseñara a resolver dichas necesidades. La primera opción fue nombrar a un *jchann'btasvanejetik* (enseñantes o maestros) que sean *jchi'laketik* o “nuestros propios compañeros tsotsiles”: *Mol Acux*, *Mol Xalik Komes*, *Mol Xalik K'ux K'ul* (habían cursado algunos grados de primaria) fueron los primeros maestros de la comunidad recién creada, desde luego sin recibir ninguna compensación económica, sólo a cambio les ayudaban en sus trabajos agrícolas en el cultivo de la milpa, el frijol y el café.

A la par de esta gestión educativa comunitaria se solicitó al maestro oficialmente ante el municipio pero por la lejanía de la comunidad nunca llegó, a cambio recibieron un apoyo de algunos libros de texto y un pizarrón; aun así los comuneros insistieron ante las autoridades para que les pagaran un maestro pero “no nos hicieron caso”, como respuesta a esto la autogestión fue (y sigue siendo) fundamental y se organizaron para pagar -con despensa y poco en dinero- un maestro particular con el único requisito de ser del mismo grupo étnico: al principio un comunero, *Mol Akux*, luego un indígena tseltal (también entiende el tsotsil) originario de San Cristóbal de Las Casas (pero no se quedó mucho tiempo porque no podían pagarlo), ambos tuvieron como objetivo enseñarles a los comuneros las operaciones aritméticas y la *kastiya*, principalmente.

De acuerdo a la perspectiva indígena la escolarización de la población era (sigue siendo) importante: “los viejos querían con todo corazón que sus hijos aprendieran” (*Tumin*

---

<sup>150</sup> Tierra Blanca –cercana a las Lagunas de Montebello- era y es un paso obligado para los pobladores de la selva. El gobierno federal estableció allí un puesto de migración para controlar-evitar la entrada de indígenas guatemaltecos y productos comerciales ilegales. En la década de los setenta era común para ellos discriminar y abusar de la gente indígena que pasaba por este lugar, incluso, como medida de “revisión” les pedían a los indígenas que se semidesnudaran o les quitaban sus cosas, y si eran productos centroamericanos con mayor “razón” se los confiscaban. Don Agustín (2012) cuenta que cuando compró su primera grabadora de origen centroamericano tuvo que buscar una vereda alterna para evitarlos.

*Kontsal*, 2003), un aprendizaje centrado en el conocimiento del lenguaje del otro (el lenguaje comunicativo y matemático) para establecer relaciones sociales y comerciales para la compra de las necesidades básicas y venta de sus productos, así también para poder evitar relaciones de dominación que establecían los agentes migratorios. Desde esta visión, la auto-gestión escolar fue una prioridad de la comunidad hasta lograr un maestro oficial a mediados de los setenta.

### 3.2.3.1. *Del maestro jkaxlan al maestro indígena: reivindicando la identidad étnica*

Doce años después de la fundación, en 1974, llegó el primer maestro oficial de nombre Rodrigo y originario de Tuxtla Gutiérrez, pero por ser “federal, no hablar *bats’i k’op*” y sus ausencias prolongadas los habitantes se disgustaron y le levantaron un acta de asamblea buscando su destitución, ésta fue entregada en la Secretaria de Educación de la capital del estado<sup>151</sup> y en ella argumentaban sus ausencias constantes, aunque de fondo el verdadero motivo era su condición mestiza pues los pobladores ya sabían que “hay maestros que enseñan mejor llamados bilingües”:

El maestro *jkaxlan* sólo como un año vino; luego vino un centro perteneciente al INI, supimos que hay maestros que enseñan mejor, eran los maestros indígenas, solicitamos, y en 1975 vinieron, hicieron el albergue como actualmente, como hay cocina vinieron cocineras. Cuando solicitamos los maestros indígenas, coincidieron con los maestros federales, así que una comisión fue a Tuxtla a pedirle la baja” (*Mol Xum*, indígena tsotsil, 2003).

La justificación fue esta: “no le entendíamos, así que solicitamos maestros indígenas<sup>152</sup>” (*Tumin Kontsal*, 2003) y con esto en 1975 se fundó la escuela primaria indígena en la comunidad

---

<sup>151</sup> Don Agustín Pérez recién había regresado a la comunidad por haber terminado la primaria -5° y 6° grado- en Comitán de Domínguez, fue comisionado junto con su compadre *Pancho* (Don Salvador -*Xalik Pancho*) por la comunidad para ir a dejar la solicitud de baja del profesor *jkaxlan* a Tuxtla Gutiérrez, le argumentaron a la autoridad que la gente ya no lo quería porque no daba clases: “¿qué le pasó a mi maestro que ya no lo quieren?- nos dijo- está bien voy a recibir el documento”. Cuando salí de ser maestro entré como Comité por tres años, también fuimos a sacar a otro maestro porque no trabajaba, no muy llega porque viene de lejos, lo mismo dijimos, la gente ya quiere porque no trabaja, esto fue como en 1980.

<sup>152</sup> Don Agustín cuenta que antes las escuelas eran muy esporádicas en la región con pocos maestros y los que tenían secundaria eran buscados para contratarlos como promotores educativos: “yo que había terminado la primaria también me mandaron a llamar para tener plaza. Como requisito pasábamos en examen médico, pero yo no pasé porque no respiraba bien (sueltan una carcajada), no sé por qué, pero me mandaron a Comitán para sacar mi certificado médico, hijole dije porque al siguiente día era la contratación. Así que en Comitán saqué mi

Primero de Mayo (actualmente llamada Ignacio Zaragoza) y el albergue escolar Francisco I. Madero.

Cuando vinieron los maestros bilingües comenzó la construcción de las aulas escolares y los propios habitantes contribuyeron con ella:

La construcción fue sufrimiento, porque no había lámina, teja, sólo pura palma y por tarea cargábamos, por tarea los horcones (columnas de madera), se rajaba la tabla, la escuela albergue igual. Cuando hicimos la escuela primaria sólo hasta tercer grado, porque querían con todo corazón para que sus hijos aprendieran los viejos, por eso se obligaban a estudiar y a trabajar, hay obligación para aprender (*Tumin Kotsal*, indígena tsotsil, 2003).

Para los pobladores la educación escolar y los maestros son imprescindibles, la modalidad que debe implantarse se convierte en una lucha colectiva para los comuneros pues buscan una educación compatible con su identidad étnica.

### **3.2.3.2. La estructura física actual**

El espacio escolar ocupa casi una manzana completa y está bardeada en su perímetro con malla galvanizada. En la entrada principal de la escuela primaria se encuentra la dirección de la escuela (construida recientemente en un espacio de siete por siete metros): cuenta con una habitación en donde se encuentran materiales escolares como rotafolios con algunas hojas de papel bond en donde se publican algunos datos estadísticos o información, también hay una mesa y sillas suficientes para realizar las reuniones del Consejo Técnico y atender a los padres de familia así como un equipo de cómputo que es utilizado en las tareas administrativas del director escolar.

Frente a la dirección de la escuela hay un viejo campo de basquetbol que es usado en general como espacio de educación física por algunos grupos y también para el esparcimiento

---

radiografía, esperé un buen rato y hasta la tarde pasé con el doctor, ¡caramba, me hubieras dicho temprano si quieres certificado médico! me dijo el doctor. Era tarde, mientras que mis compañeros ya se estaban afiliando mi compadre *Pax Mastro* (Maestro Pascual) me estaba esperando en Tuxtla, como a las tres o cuatro fui a Tuxtla, no llegué a tiempo, dormimos en la calle, pero como a las tres vino el barrendero echando agua en la calle para barrer, tuvimos que levantarnos a esa hora. En la mañana fui a afiliarme pero también estaba peludo, en mi foto no se veían mis orejas, ve a cortar tu cabello me dijeron, fui a cortar mi pelo, así nos agarró la tarde y solo así pude afiliarme. Trabajé varios años de maestro, como cuatro, pero eran salidas seguidas porque era director, puro entregar documentos, caminábamos de Tziscaco a San Pedro donde trabajaba, el sueldo no hay, no queda, iba en puros viajes, puras salidas; mientras que para los que sembraban café el precio era bueno y dejaba más dinero, por eso salí de maestro, busqué mi tierra aquí y mejor entre a sembrar café.

durante el receso; a un lado se encuentra una cancha de basquetbol que ha sido techada recientemente y es en donde se llevan a cabo todas las actividades cívicas, deportivas, de esparcimiento y culturales de la escuela, también es usada para los actos públicos de la comunidad: campañas políticas, elecciones estatales y federales, actividades deportivas para la feria del pueblo, entre otros.

En los alrededores de la cancha se ubican doce aulas en “funcionamiento” (aunque durante el ciclo escolar 2011-2012 solo funcionaron once porque hizo falta un profesor) y a finales del ciclo se llevó a cabo una remodelación en varias de ellas (cambio de cristales y pintura). Cuentan con el mobiliario suficiente para el número de alumnos, para los niños y niñas de primer grado son mesas cuadrangulares en donde caben cuatro alumnos con sillas individuales, a partir de segundo hasta sexto grado se utilizan sillas con paletas individuales lo que hace evidente que la individualización del proceso pedagógico comienza desde temprana edad además de que esto “facilita” la aplicación de exámenes escolares (nacionales e internacionales); para el maestro o maestra hay una mesa –en algunos salones- de madera hecha por los comuneros y una silla de plástico; cada aula cuenta con dos pizarrones, uno de acrílico y otro tradicional de madera para el uso del gis; en cada aula hay algunos materiales pedagógicos y otros están almacenados en la dirección de la escuela. Al respecto un profesor comenta:

Han apoyado siempre con los libros de texto, libros del rincón, biblioteca escolar, algunos memoramas, sí son recursos que nos apoyan pedagógicamente. También hay recursos que no nos funciona tal vez por la simple y sencilla razón de que no nos explican cómo se puede manejar, a veces la autoridad educativa manda los materiales pero no hay ninguna instrucción de cómo se pueden utilizar esos materiales, materiales si hay pero en qué momento y cómo se pueden utilizar, eso es lo que nos hace falta (Braulio Gómez, profesor de educación indígena, junio del 2012).

No todo material pedagógico escolar y áulico es funcional en el grupo, depende del conocimiento que el profesor tenga. Lo común en las aulas es la biblioteca, a veces desordenada, con algunos libros en malas condiciones y con algunos títulos en tsotsil pero ninguno en kanjobal; el mobiliario está construido por los comuneros y también hay material para el aseo como escobas y cubetas.

**Fotografía 18: A la izquierda, vista de la Escuela Primaria Ignacio Zaragoza; a la derecha, el albergue comedor Francisco I. Madero.**



Fuente: Archivo personal, fotografía tomada en septiembre del 2011.

Hay dos sanitarios, uno de ellos en muy buenas condiciones, construido como adjunto a uno de los edificios, y es utilizado celosamente por los profesores para bañarse, hay otro sanitario viejo en muy malas condiciones, hecho por los comuneros ya hace algunos años, tiene pared de concreto y techo de lámina galvanizada, cuya puerta -también de lámina- no funciona bien lo que significa un problema para los niños y niñas de los primeros grados que son quienes lo usan.

Frente a estos sanitarios viejos hay un área de juegos: un columpio y un sube y baja que son utilizados por los alumnos durante el receso y a la salida, generalmente por amigos, independientemente del grupo étnico.

Hay tres edificios viejos de madera con techos de lámina galvanizada oxidada y que son utilizados como habitaciones para los profesores con sus familias, dos de ellos tienen un corredor. Una de estas casas-habitaciones está en otra manzana, frente a la escuela primaria, en el espacio del Albergue Comedor Francisco I. Madero, en este espacio se encuentra también el edificio en donde están las habitaciones de los alumnos albergados, una para hombres y otra para mujeres; en frente está el comedor, a un lado hay una cocina hecha de madera con techo de lámina y al otro se encuentra la habitación de la directora del albergue, atrás del comedor está otro edificio de madera utilizado como almacén.

En todos los edificios de la escuela y del albergue hay luz eléctrica y alumbrado público porque forma parte de la zona céntrica de la comunidad, sin embargo algunas instalaciones se encuentran en muy malas condiciones.

En el lado oriente de la manzana (cerca del río) está la supervisión de la Zona Escolar 501 (el espacio era de la Unidad Médica Rural del IMSS), parte de este edificio fue construido por los propios comuneros con aportaciones económicas y con mano de obra.

Las características físicas de la escuela delimitan la labor docente, son parte de la configuración pedagógica, también son un elemento que contribuye a la construcción de la identidad profesional del profesor, es decir, es la realidad concreta, de las posibilidades y complejidades, en que encuentra su trabajo diario.

### **3.2.3.3. El personal docente y la organización escolar**

De acuerdo a la SEP-DGEI (2011), en el ciclo escolar 2009-2010 el 23% de los docentes cuenta con Educación Media Superior, el 35.6% son pasantes de la Educación Superior y el 20.3% tiene estudios de Educación Superior (titulado), hay ocho profesores con primaria incompleta e igual número con el grado de doctorado.

En esta escuela de los trece docentes que laboran en esta institución (once frente a grupo, el Director Técnico y el maestro de Educación Física, doce hombres y una mujer), ocho estudiaron en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (dos titulados y seis pasantes), tres son normalistas (dos pasantes de Normal Primaria y un titulado de la Normal Superior), uno con nivel universitario y otro con bachillerato. Desde el punto de vista lingüístico ocho profesores hablan tojolab'al, tres tsotsil, uno tseltal y otro mam. Los maestros que hablan tsotsil están ubicados en primero, tercero y sexto grado; de acuerdo al director escolar, esta distribución corresponde a los derechos de los trabajadores pero también a los derechos sindicales, entre más antigüedad tiene un docente más derecho tiene para elegir el grado en el que impartirá clases.

Esta escuela no es para profesores de nuevo ingreso sino para aquellos que tienen más antigüedad en el servicio docente, el personal que estaba durante mi estancia tenía entre siete y diecisiete años en el servicio, esto significa que han acumulado más experiencia con respecto a otras comunidades de la región, ya sea en la misma zona escolar o en otras.

En esta escuela existen 313 alumnos (157 hombre y 156 mujeres) atendidos por once profesores frente a grupo, por lo general, hay dos grupos por grado<sup>153</sup>, también hay un

---

<sup>153</sup> En sexto grado habían dos profesores. Durante el ciclo escolar 2011-2012 sólo había uno porque ya no fue restituido el otro que había pedido cambio de zona. El grupo de sexto es el más numeroso con 47 alumnos.

profesor de educación física y el director técnico. Y aunque hay un porcentaje alto de alumnos Q'anjob'ales no hay ningún docente hablante de esta lengua.

En el desarrollo de las actividades académicas es evidente el cumplimiento de los horarios escolares, con recesos según lo estipulado oficialmente aunque estos suelen ser limitados por actividades extracurriculares como la limpieza de los salones (cada día hay equipos formados por alumnos para realizar el aseo antes de la salida cuando los profesores viajan) y la higiene escolar (que consiste en juntar la basura, actividad que les toma aproximadamente quince minutos).

Una de sus características organizacionales es la distribución de asesorías (Técnico Pedagógicas) y comisiones (de higiene y material didáctico). Las reuniones del Consejo Técnico Consultivo de Escuela las realizan en las tardes (porque los maestros *permanecen en la comunidad*) y tratan asuntos propiamente pedagógicos como problemas de conducta, lectoescritura, socialización así como actividades cívicas y socioculturales (homenajes y festividades y en este tema existe un acuerdo que establece que aquellas festividades cívicas cuya fecha coincidan con el fin de semana serán suspendidas).

Es evidente también las divisiones ideológicas por motivos sindicales, una parte mayoritaria pertenece a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) y una ligera minoría al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), ambos grupos buscan legitimidad ante la comunidad, el primero incluso realiza reuniones con los padres de familia para explicar los motivos de las luchas como justificación de algunas ausencias laborales en la comunidad, mientras que el otro pretende ser “tolerante” aceptando las ausencias de sus compañeros mientras ellos trabajan, pero a la vez también buscan la simpatía en y con la comunidad para presionar al otro grupo y que trabajen conforme al calendario escolar.

Esta condición organizativa y conflictiva es de dominio público en la comunidad, lo que ha generado malestar pero también el consentimiento a las formas de organización la CNTE y las ausencias de los docentes, siendo este tema, en muchos casos, “punto” en las asambleas comunitarias.

Entendemos entonces que la organización escolar se relaciona con las dinámicas de la comunidad, también éstas definen la identidad de los profesores (construido por los otros) y por los comuneros que construyen el *Yo* del profesor: los que “enseñan bien” (*lekil*

*jchanubtasvanejetik*) y los marchistas (*jpas marchaetik*), una identificación que los caracteriza como trabajadores de Nuevo San Juan Chamula.

#### **3.2.3.4. Sostenibilidad y administración de la escuela**

La escuela primaria indígena de la localidad es de sostenimiento federal, sin embargo, la administración central no solventa todos los requerimientos necesarios, la organización comunal constituye un elemento central para la sostenibilidad de las instituciones educativas. La localidad de Nuevo San Juan Chamula es una comunidad que busca el reconocimiento como sujeto colectivo con derechos propios, tendiente a fortalecer la identidad colectiva integradora (Pérez Ruiz, 2005) por lo que fortalece la sostenibilidad de la escuela bajo dos principios básicos: por un lado está el *poder comunal*,<sup>154</sup> representado por la asamblea general como la instancia máxima de toma de decisiones; y el Comité de Padres de Familia de la Escuela.

El Comité puede recurrir a la asamblea en asuntos de interés comunal y para solucionar las peticiones, los problemas y los conflictos escolares. La intervención de la asamblea en el ejercicio del poder es el *komon chapanel*, que es una institución comunal que regula la vida escolar, por ejemplo: el Acta de Asamblea de diciembre del 2012, en el apartado de Ley Transitorio para las Instituciones Educativas, establece que – aparte de las reuniones que debe celebrar el Comité durante el ciclo escolar, la compra de materiales de trabajo para los maestros, la eliminación de cuotas de inscripción y el buen uso de la infraestructura-, se debe promover el respeto hacia los derechos de los niños y niñas para evitar la discriminación, el maltrato físico y psicológico, así como su libertad de credo religioso, político y cultural, prohibiendo la expulsión temporal como castigo.

Por otro lado el *trabajo comunal* (*komon a'btel*) es el modelo organizacional que se utiliza para el mantenimiento físico de la escuela; *comunal* no designa a la comunidad propiamente sino al conjunto de trabajadores que tienen un fin mancomunado por lo que puede entenderse en dos niveles: primero, es el trabajo donde participa la comunidad en su conjunto porque es de *interés general* para los habitantes; o segundo, designa el trabajo para *intereses específicos* de algún comité; en ambos casos, el conjunto de trabajadores son los *jkomon a'bteletik* (los trabajadores

---

<sup>154</sup> Es uno de los pilares en que se sustenta la comunidad, a saber: la tierra comunal, el poder comunal, el trabajo comunal y el disfrute de la fiesta (ver Pérez Ruiz, 2005:88).



comunales) quienes son “designados”<sup>155</sup> por la asamblea en general o por el comité en particular; con la característica de que algunos trabajos específicos pueden ser considerados en la “lista general”<sup>156</sup> de la comunidad.

En síntesis, la sostenibilidad y administración de la escuela primaria de la comunidad no está totalmente en manos de la administración pública, también es asunto comunal en donde el Comité de Padres de Familia funge como mediador entre la escuela y la comunidad para las necesidades institucionales.

### **3.3.El marco jurídico y curricular de la educación primaria *indígena y general***

Desde los años cincuenta se promovía la educación indígena a partir de la lengua materna, ésta fue ratificada en las legislaciones subsiguientes hasta las más actuales. En 1992, a partir del reconocimiento constitucional de México como nación pluricultural, se reformó la currícula en educación primaria prescribiendo el uso de la lengua materna en los primeros grados, y a dos décadas de distancia, esta legislación parece estar más avanzada que la misma práctica.

Mi objetivo en el presente apartado es analizar el marco jurídico de la educación indígena desde el plano internacional, nacional y local, los contenidos curriculares y la manera en cómo están plasmados en los libros de texto y cómo son practicados en las aulas; al final analizaré el significado, los principios pedagógicos y las prácticas de la ETI en la familia y en la comunidad, a partir de la cual se configura la identidad étnica o el *stael jkuxlejalitk* -el modo de vida- de los tojolab’ales, tsotsiles y Q’anjob’ales de mi contexto de estudio.

---

<sup>155</sup> Los “designados” por la asamblea para trabajar, en realidad no son designados unilateralmente ni obligados por la asamblea, sino se eligen como voluntarios por el hecho de que han acumulado menos puntos en la lista general y que la asamblea les ha recordado. En caso de omitir el recordatorio, al final de cada año se hace la *nivelación*, esta consiste en emparejarse o ajustarse a los días de trabajo con la persona que más a acumulado puntos, este ajuste anual se hace económicamente a \$50 por día o punto; aunque también muchos son constantes en los trabajos comunales no para acumular puntos sino para vendérselos a quienes no asisten a dichos trabajos comunales, que “sale más barato”: a \$40.

<sup>156</sup> Relación de nombres tanto de ejidatarios como avecindados con derecho agrario o no en la comunidad, cuyo requisito básico es la mayoría de edad (18 años).

### **3.3.1. La política educativa y el marco jurídico de la educación indígena**

El proceso de escolarización de la población indígena en las instituciones educativas oficiales ha pasado por varias reformas legislativas en las últimas décadas, esto ha marcado un reconocimiento y una atención especial a los derechos jurídicos de las comunidades indias; sin embargo estas reformas no han sido parte de un acto más amplio de justicia social del Estado, más bien han sido motivadas por las presiones que organizaciones sociales, campesinas e indígenas han desarrollado desde la década de 1940 así como el movimiento indigenista que, desde finales de la década de los sesenta, protagonizó la reivindicación de los derechos indígenas que buscaban pasar de ser simplemente *sujetos sociales* a convertirse en nuevos *actores sociales* capaces de intervenir y construir su propia historia.

No obstante, políticamente ha habido reformas o se han diseñado diversas normas que buscan atender supuestas demandas indígenas, sin embargo se han privilegiado mucho más reformas estructurales a favor de la modernización en aras de la globalización. Si bien los discursos han variado, de acuerdo a las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales de cada época, en este sub-apartado me propongo analizar los elementos jurídicos vigentes que le dan fundamento legal a la EIB, desde la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la UNESCO, la ONU, hasta las legislaciones nacionales y locales. Este ejercicio permitirá ver cómo han impactado en el currículum y el escenario escolar.

#### **3.3.1.1. Derechos educativos indígenas en el plano internacional**

Desde 1953 la UNESCO ha promovido el uso de la lengua materna en la educación primaria y México ha ratificado recientemente este derecho lingüístico en la escuela, también lo ha hecho con el convenio 169 de la OIT<sup>157</sup> que en su artículo 27 expresa que:

1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

---

<sup>157</sup> México es miembro de la OIT desde 1955, y ha ratificado el convenio 169 través del Congreso de la Unión en 1991.

2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar.
3. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin (OIT, 1989).

Ésta prescribe que la EIB debe partir de los conocimientos locales de modo que se consideren en la currícula escolar los conocimientos construidos socialmente y transmitidos a través de los propios códigos lingüísticos y que la autoridad educativa debe potencializarla. Desde esta perspectiva la lengua es fundamental y la OIT prescribe en su artículo 28:

Que a los niños indígenas se les enseñe a leer y escribir en la lengua materna y que se les ofrezcan oportunidades para que aprenda la lengua oficial de su país o nación con el fin de que se apropien de ambos instrumentos comunicativos (OIT, 1989).

Este es un elemento constituyente del biculturalismo educativo vigente desde 1978 con la creación de la EBB y adoptado por la actual EIB.

Consideraciones similares se encuentran en la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos acordada en Barcelona en 1996 bajo el patrocinio de la UNESCO, en la cual se subraya la fuerte vinculación que existe entre las comunidades lingüísticas y su territorio prescribiendo el derecho al uso de la lengua en público y en privado así como el derecho a la enseñanza de la propia lengua y cultura ya que estos elementos ayudan fuertemente a desarrollar autoidentificación y cohesión cultural entre los miembros de las comunidades. También establece el derecho a ser reconocidos como miembros de una comunidad lingüística (DUDL, 1998). De hecho, la OCDE señala la conveniencia de iniciar el aprendizaje de las segundas lenguas lo más temprano posible, desde el preescolar (Schmelkes, 2011). Sin embargo, si bien hay avances en los derechos lingüísticos “el gobierno no ha creado los mecanismos necesario para cristalizar unas políticas y programas educativos que fomenten el estudio y preservación de las lenguas indígenas, si bien existe el INALI su participación en la formulación de las políticas educativas y lingüísticas es aún limitada (Xitakame Ramírez, Lingüista Wixárika, UDG, octubre del 2013).

Por su parte, en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, adoptada por la conferencia general de la UNESCO en el 2001, se señala la importancia del reconocimiento de la diversidad cultural para la identidad y dignidad de los pueblos, con el fin de impulsar su creatividad y garantizar sus derechos humanos.

En el 2003 la UNESCO dio a conocer una serie de directrices para orientar el uso de las lenguas minoritarias en la educación, agrupadas en tres grandes principios: 1) apoya la enseñanza de la lengua materna como medio para mejorar la calidad de la educación basándose en la experiencia y los conocimientos de los educandos y los docentes, 2) apoya la educación bilingüe y/o plurilingüe en todos los niveles de enseñanza como medio de promover la igualdad social y la paridad entre los sexos, y como elemento clave en sociedades caracterizadas por la diversidad lingüística y 3) apoya los idiomas como componente esencial de la educación intercultural a fin de fomentar el entendimiento entre distintos grupos de población y garantizar el respeto de los derechos fundamentales.

### **3.3.1.2. Derecho y educación indígena en las normas nacionales**

En México es clara la presencia de los pueblos indígenas en las recientes políticas públicas del Estado –como clara es también la creciente desterritorialización de las lenguas y culturas indígenas-, se han vuelto visibles en muchos ámbitos del país (Muñoz, 2009), no obstante aun resulta extraña la idea del “derecho a hablar nuestra lengua”. Sin embargo surge como una necesidad de reclamar este derecho desde pueblos indígenas y sólo es entendible “cuando asumimos la posición del ‘otro’, cuando está amenazada, limitada o prohibida nuestra identidad lingüística” (De león, 2001:208). En el plano nacional la modificación -en 1992- del Artículo 2º constitucional reconoce a la nación con “una composición pluricultural sustentada en sus pueblos indígenas” que está en concordancia con los compromisos internacionales adquiridos. Este reconocimiento constituye un punto de partida para una serie de reformas políticas, educativas, normativas, formativas, curriculares y administrativas.

En este sentido la constitución política de México señala que el Artículo 4, párrafo 9, toda persona tiene derecho al acceso a la cultura y al ejercicio de sus derechos culturales, pero también afirma que el *Estado promoverá los medios para la difusión y desarrollo de la cultura* atendiendo a la diversidad cultural en todas sus manifestaciones y expresiones con pleno respeto a la libertad creativa. El hecho es que si el Estado promueve los medios para su difusión terminará

convirtiendo su acción en una política de identificación como ya advertía Giménez (2004). En cambio otros modelos educativos alternos como la Unión de Maestros para la Nueva Educación en México (UNEM) conciben que dichos medios de difusión no pueden venir del exterior, sino que la propia comunidad deberá construir sus propios medios porque es la instancia facultada por la sociedad misma.

Con el propósito de proteger los derechos de los niños, en el año 2000 la federación emitió la Ley para la Protección de los Derechos de las Niñas y Niños y Adolescentes, en cuyo Artículo 37 reconocen los derechos a un mejor crecimiento y desarrollo humano, a una vida digna y a una cultura propia, que concede el derecho a disfrutar libremente de su lengua, cultura, usos, costumbres, religión, recursos y formas específicas de organización social. Esto significa que debe propiciarse el aprendizaje en un ambiente favorable para los niños y niñas indígenas, ello supone que sea de acuerdo a su ambiente cultural, lingüístico, familiar y comunitario.

Con el objeto de fortalecer los derechos de los pueblos indígenas, en el 2001 la Presidencia de la República (en Muñoz, 2009) propuso al Congreso reconocer la libre determinación y la autonomía de los pueblos indígenas, de modo que tengan acceso a las instancias de representación política, a los recursos materiales, a la defensa jurídica y a la educación así como a la protección de su especificidad cultural. El 13 de marzo de ese mismo año (2003), se aprobó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas con el objeto de enfrentar la discriminación, el escaso fomento y la exclusión de lenguas y culturas indomexicanas. Dos años después entró en funciones el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) que administra esta normatividad (Muñoz, 2009). Dicha ley reconoce y protege los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, además de darle legitimidad legal a todas las lenguas indígenas de los pueblos existentes desde antes del establecimiento del Estado mexicano y de los pueblos indoamericanos que se arraigaron con posterioridad, considerándolas lenguas nacionales, así como el español, y de promover su uso y desarrollo:

- Artículo 5. El estado a través de sus tres órdenes de gobierno, -Federación, Entidades Federativas y Municipios-, en los ámbitos de sus respectivas competencias, reconocerá, protegerá y promoverá la preservación, desarrollo y uso de las lenguas indígenas nacionales.

- Artículo 11. Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.

Esta ley suaviza la confrontación entre la lengua española y las lenguas indígenas ya que “se opta por la plurivalencia para considerar las diversas lenguas como complementarias, en un contexto de multilingüismo y pluralismo cultural (Muñoz, 2009: 181).

En materia educativa, la base jurídica del Sistema Educativo Nacional (SEN) que ofrece para todos los mexicanos y sin distinciones culturales se encuentra prescrita en el Art. 3° Constitucional y en la Ley General de Educación. Para este análisis extraemos el párrafo 2, apartado b y párrafo V:

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia [...] Será nacional, en cuanto -sin hostilidades ni exclusivismos- atenderá [...] a la continuidad y *acrecentamiento de nuestra cultura* [...] el Estado promoverá y *atenderá todos los tipos y modalidades educativas* [...] y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura [cursivas mías].

Sin embargo es importante observar que dicho artículo resalta el patriotismo y el nacionalismo en el momento en que habla de *acrecentamiento de nuestra cultura* (en singular) y en menoscabo de las culturas (en plural) o de la pluriculturalidad reconocida en el Artículo 2°; además, el *atenderá todos los tipos y modalidades educativas* está acotado o limitado a los servicios educativos ofrecidos por el mismo Estado (educación inicial, preescolar, primaria, secundaria oficiales), es decir, no contempla la educación alternativa, autónoma y popular; es evidente también la inconsistencia entre el Artículo 2° que reconoce la pluriculturalidad y el Artículo 3° que no especifica qué tipo de educación será para la población indígena: reconoce pero no atiende, es decir, no establece ninguna diferencia entre el tipo o modelo de educación *indígena* y *general*.

De hecho, en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 se define a la educación primaria como el “nivel educativo de tipo básico en el cual se forma a los educandos en aprendizajes de lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración del mundo natural y social, y desarrollo personal y para la convivencia”, y que en sentido estricto no es

una definición cuando se resaltan sus componentes. A la vez hace una distinción entre primaria *general* e *indígena*: la primera es definida “como el servicio educativo en que se imparte la educación primaria a niños en edad escolar de seis a catorce años de edad en los medios urbano y rural”; mientras que la segunda -primaria *indígena*- es el “servicio de las escuelas primarias ubicadas en comunidades indígenas [dependientes de la DGEI de la SEP] impartida por maestros y promotores bilingües en la lengua materna de las comunidades y en castellano, a la población de seis a catorce años de edad”. Un modelo educativo *otro* para la población *otra*, una utopía cuando ambos modelos educativos obedecen a un mismo diseño curricular y con similitudes pedagógicas.

En la reforma educativa impulsada por el gobierno “peñista” en septiembre del 2013 se promulgaron modificaciones a la Ley General de Educación y dos nuevas leyes reglamentarias del artículo tercero: la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la Ley General del Servicio Profesional Docente que permiten crear condiciones más favorables para el mejoramiento de la educación pública.

Estas condiciones se expresaron en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 cuyos referentes son el artículo tercero constitucional y el contenido de la Ley General de Educación. En él se establecen seis grandes objetivos, entre estos, el dos y el cuatro son de particular relevancia para este trabajo:

Objetivo 3: Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.

Estrategia 3.4.: impulsar la educación intercultural en todos los niveles educativos y reforzar la EIB para poblaciones que hablen lenguas originarias.

Líneas de acción 3.4.2.: privilegiar la expansión de oportunidades educativas [...] con modelos cultural y lingüísticamente pertinentes; 3.4.5.: asegurar que los maestros [...] hablen la lengua originaria de la comunidad; 3.4.7.: asegurar la pertinencia cultural y lingüística del currículo y los materiales educativos.

Objetivo 5: Promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral.

Estrategia 5.3.: fortalecer la identidad nacional a través de la difusión del patrimonio cultural y el conocimiento de la diversidad cultural

Línea de acción 5.3.2.: difundir las expresiones de las culturas populares, indígenas

Son todos los objetivos, estrategias y líneas de acción pertinentes en materia de diversidad cultural y lingüística, sin embargo, aunque habla de inclusión, de EIB, de pertinencia cultural y lingüística del currículo y los materiales educativos, de la concordancia lingüística entre

maestros y alumnos, entre otros... ¿son posibilidades reales o son las utopías angelicales del sexenio? ¿Es el reto particular del PSE o es un reto sistémico y del conjunto del gremio magisterial?

Un acierto es que el programa reconoce que el currículo de la educación básica “ha estado sobrecargado de contenidos prescindibles que impiden poner énfasis en lo indispensable”, esto se ha traducido en la falta de pertinencia de éstas en las zonas rurales e indígenas, para ello se pretende “reforzar la EIB en todos los niveles educativos”.

Es importante señalar que la EIB no necesariamente se convierte en una prioridad para el Estado, es más bien una petición de los propios comuneros que comparten una misma identidad cultural, este es el caso de los indígenas tsotsiles de La Hormiga, en San Cristóbal de Las Casa (Bermúdez, 2010) quien a petición de las organizaciones de colonos solicitaron una escuela de modalidad *indígena* rechazando la de modalidad *general*.

### **3.3.1.3. Derechos educativos en la legislación estatal**

En el plano estatal, y con base a las normas jurídicas internacionales y nacionales, se comienza a instrumentar distintas estrategias para afrontar la situación educativa en la entidad.

La Ley Estatal de Educación para el Estado de Chiapas,<sup>158</sup> fundamentalmente en lo dispuesto por los Artículos 63, 64 y 65 del capítulo X sobre Educación para los Pueblos Indígenas prescribe que debe de estar destinada a satisfacer las necesidades educativas, atendiendo a sus características sociales, culturales y lingüísticas, así como asegurar su acceso y permanencia en condiciones de igualdad en la educación básica, media y superior, precisándose estas atribuciones en el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación.<sup>159</sup> Aunado con los preceptos señalados, el Artículo 13 de la Constitución Política del Estado, garantiza que los integrantes de los pueblos indígenas tengan el acceso a una educación bilingüe que preserve y enriquezca su cultura.

Al mismo tiempo se confirma la pertinencia de la educación intercultural bilingüe, a la vez que se establece la importancia de incluir como contenidos escolares los conocimientos culturales y las prácticas sociales del lenguaje de los pueblos indígenas. Esta reorientación curricular supone la adecuada formación de maestros para una educación bilingüe, así como la elaboración de materiales pertinentes y de calidad que apoyen este tipo de educación.

---

<sup>158</sup>Promulgado bajo el Decreto Número 194 expedido por el Poder Legislativo el día primero de junio de 2004.

<sup>159</sup>Publicado en el Periódico Oficial N°. 1729-A-2005 Bis, con fecha 05 de enero del 2005.



En la Ley de Derecho y Cultura Indígena del Estado de Chiapas, publicada en 1999, en sus Artículos 44 y 47 establece que la educación indígena en los niveles de preescolar, primaria y secundaria deberá ser bilingüe e intercultural, lo que da sustento a una educación intercultural bilingüe para los pueblos indígenas.

Otro documento normativo que regula el desarrollo de la educación indígena son los “Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe” (SEP, 1999) mediante los cuales se promueve que el proceso educativo sea a partir de la diversidad cultural y lingüística, privilegiando el principio de respeto a las diferencias, la tolerancia, la democracia y el diálogo entre sujetos de culturas diferentes.

A raíz del movimiento social y político del 1 de enero de 1994, protagonizado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), se firman en 1996 los Acuerdos de San Andrés en donde se establece que:

El gobierno federal se obliga a la promoción, desarrollo, preservación y práctica en la educación de las lenguas indígenas y se propiciará la enseñanza de la lecto-escritura en su propio idioma y se adoptarán medidas que aseguren a estos pueblos la oportunidad de dominar el español.

Con la firma de dichos acuerdos –aunque no ha sido legitimado ni aplicado por el Estado- daría inicio a una nueva relación entre la sociedad, el Estado y los pueblos indígenas, dando lugar a las reformas de los Artículos 2º, 3º, 4º y 115 de la CPEUM, garantizando, en términos legales, el reconocimiento pleno de los derechos y culturas de los pueblos indígenas así como su acceso a una educación integral e intercultural bilingüe.

Desde el punto de vista jurídico la nueva legislación educativa constituiría un avance como base legal y punto de partida para la propuesta de distintos proyectos educativos, sin embargo, en las condiciones actuales no existe ninguna garantía de cumplimiento: se prioriza jurídicamente el tema de la educación indígena y la atención de la diversidad cultural y lingüística, no así su operación; sigue siendo necesario pensar en la formación profesional de los maestros desde el enfoque intercultural.

La normatividad institucional encierra sus propias utopías y contradicciones: los políticos hacen una política muy rara, hablan muy confuso, indicaba un profesor Wixárika (2013). Lo cierto es que parte de esta normatividad está inserta en el lenguaje argumentativo de los profesores, es común hablar de igualdad en el salón de clases pero se confunde con la

homogeneización porque en su sentido suprime el derecho a la diferencia, se habla del respeto de la diversidad cultural y lingüística pero se impone un modelo homogéneo de educación a nivel nacional mediado por un lenguaje también nacional; en el fondo, la política educativa y su fundamento legal son también políticas de identidad nacional en donde la otredad aún sigue ausente en los procesos educativos, persiste la “exclusión de las poblaciones que no hablan la lengua nacional y su consecuente minorización sociopolítica” (De León, 2001: 209). Por eso es importante que los hablantes de las lenguas indígenas en Chiapas conozcan las leyes concernientes al derecho de uso de su lengua materna en el ámbito jurídico, independientemente si se consideran bilingües o no.

### 3.3.2. El interculturalismo en el discurso educativo mexicano

Los enfoques de estudio de la identidad étnica han configurado las políticas del sistema educativo mexicano tratando discursivamente de reivindicar las diferencias culturales pero ocultando las desigualdades entre ellas. Estas diferencias “se establecen como poblaciones y problemas propios de las minorías sociales, lo que conduce a distintas políticas compensatorias de atención educativa, cuestión que oculta los problemas histórico-políticos de sus definiciones” (Medina, 2009: 153), debido a esto es mi interés analizar el concepto de interculturalidad desde la política educativa y el marco normativo en la cual operan las escuelas primarias en su conjunto, principalmente las que pertenecen al SEI.

En la política educativa mexicana la diversidad cultural es definida por la DGEI (1999) como una construcción social e históricamente determinada a partir de la cual se desarrolla la EIB.<sup>160</sup> Esta es conceptualmente compleja y puede desglosarse a partir de tres definiciones proporcionadas por la propia DGEI:

[...] La *educación intercultural* es aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las *diferencias*; procure la formación de la *unidad nacional*, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos.

---

<sup>160</sup> En 1996 se pasa de EBB a EIB; en 1999 se publican los *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas*; en 2002 se crea la Coordinación General para la Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), anunciada por Vicente Fox en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas; aunada a otros elementos jurídicos nacionales e internacionales.

La *educación bilingüe* como aquella que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua *indígena* como del *español*, y elimine la imposición de una lengua sobre otra [y] promueva el uso y la enseñanza de ambas lenguas en las diferentes actividades y en todos los grados del proceso educativo, por lo que éstas serán tanto objeto de estudio como medio de comunicación. [En suma,] la *Educación Intercultural Bilingüe* [es la] que permite el desarrollo armónico del individuo, la posibilidad de comunicarse al interior de su comunidad y tener acceso a la *cultura nacional* [...]. Busca que las niñas y los niños desarrollen las habilidades lingüísticas fundamentales, que les permitan comunicarse en su *lengua materna y en una segunda lengua*, con competencias similares. [...] promoverá la generación de condiciones sociales, administrativas y pedagógicas que garanticen su acceso, permanencia y logro educativo, considerando las características, condiciones y capacidades reales del contexto educativo nacional, de cada centro educativo y del contexto social y cultural en que éste está inmerso [...] buscará, con base en el marco normativo nacional, seleccionar los elementos culturales en general, así como algunos componentes de la producción social de conocimientos en particular, que conciba como dignos de ser preservados y, con esos elementos, conformar los contenidos escolares básicos de esta educación [cursivas mías] (1999: s/p).

La *Educación Intercultural* busca que los indígenas conozcan y valoren su propia cultura, que conozcan otras culturas y la cultura dominante, una *educación bilingüe* debe perseguirse como resultado de la educación básica para el dominio, oral y escrito, de la propia lengua y el español (Schmelkes, 2001). Para la SEP la diversidad cultural y el nacionalismo se conjugan en las escuelas ideales o *abstractas*, no obstante en las escuelas *concretas* domina lo último sobre el primero, especialmente en contextos plurilingües. Así mismo las relaciones asimétricas entre las culturas no figuran en la política educativa, subjetivamente aparecen como una condición a aceptar y no una problemática a resolver.

La desigualdad en sí es resuelta por la DGEI (1999) con “una idea básica”: el tratamiento educativo de la diversidad a partir de las características y requerimientos pedagógicos para atender las *necesidades educativas* del alumnado, entendidas estas últimas como los requerimientos individuales que cada sujeto tiene para apropiarse de los contenidos, y aunque el tipo de ayuda pedagógica y los alcances sean distintos, deben confluir en los fines y propósitos educativos.

Desde el punto de vista crítico, la Educación Intercultural conlleva una noción instrumental sustentada desde la ideología neoliberal, incluso, Bartolomé (2006: 125) afirma que “el mayor pragmatismo se manifiesta en los estudios de educación intercultural, aunque sus sustratos teóricos -a veces muy sofisticados- suelen ser un tanto ambiguos o meramente

corresponden a la complejidad argumentativa de los enunciados. Este “sustrato teórico sofisticado y ambiguo” se ejemplifica con el nuevo plan de estudios para educación básica 2011 (SEP, 2011) que señala que la educación indígena debe partir de propuestas educativas locales y regionales para contemplar las particularidades culturales y lingüísticas de los destinatarios, pero la ambigüedad surge cuando dichas propuestas no están plenamente reconocidas en la estructura del sistema educativo ni en los materiales educativos, como los libros de texto en donde aparece un indio genérico sin sus especificidades ni resignificaciones identitarias.

El discurso de la interculturalidad es cada vez más utilizado por el Estado y por las agencias multilaterales como un nuevo “artilugio” del mercado (Walsh, 2006: 45), así también en los trabajos académicos en donde las instituciones reconocen teórica y políticamente su importancia para la construcción de sociedades más democráticas, sin embargo, a tres décadas de distancia poco ha avanzado, convirtiéndola más bien en una “utopía angelical” (Gasché, 2007) porque de modo *abstracto* soluciona las asimetrías entre las cultura “respetando” las diferencias aunque *concretamente* no lo logre, el único hecho concreto es que la presencia de la escuela en las comunidades simboliza la presencia del Estado garantizando de alguna manera que se reconozca oficialmente la existencia de sus habitantes.

Entonces hasta la EIB utópica es entonces “tramposa” porque el discurso sobre la cooperación entre las culturas y los pueblos es un engaño si no va acompañado con una política que combata la asimetría de poder que caracteriza al “orden” mundial vigente y que se agudizada con la globalización en curso (Fornet-Betancourt, 1996).

Walsh (2006: 47) analiza los usos políticos de la interculturalidad y afirma que cuando la palabra interculturalidad la emplea el Estado en el discurso oficial su sentido es equivalente a “multiculturalidad”. El Estado requiere ser inclusivo y reformador para mantener la ideología neoliberal y la primacía en el mercado; pero es importante reconocer las reformas que se pueden realizar a través de las políticas de Estado. En cambio el proyecto intercultural en el discurso de los movimientos indígenas está diciendo otra cosa, propone una transformación. No está pidiendo el reconocimiento y la inclusión en un Estado que reproduce la ideología neoliberal y el colonialismo interno, sino que está reclamando la necesidad de que el Estado reconozca la diferencia colonial (ética, política y epistémica). Está pidiendo que se visibilice la participación de los indígenas en el Estado, que su intervención sea en paridad reconociendo

la diferencia actual de poder pues la diferencia colonial y la colonialidad del poder todavía existe en la transformación del Estado, en la educación, la economía y la ley (2006: 47).

La interculturalidad, como nuevo paradigma educativo, si bien surge como una necesidad de explicitar las relaciones entre las diferentes culturas en un marco de diálogo constructivo y aprendizaje mutuo, lo evidente es que el propio SEN reproduce las asimetrías y desigualdades en su interior porque tanto el imaginario colonial vigente como el imaginario nacional se construyó de espaldas a la presencia indígena, es por eso que hoy ya no se le puede ignorar en ninguna dimensión: ni política, ni económica, ni educativa (*cf.* Walsh, 2002, en Medina, 2007: 172). Esto explica porqué el interculturalismo es utilizado por el Estado como sinónimo de interculturalidad: minimizar las asimetrías. La lucha por el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística se coloca en el centro de la demanda por la democratización de nuestras sociedades. Como parte de este proceso de lucha, se observa una importante “culturalización de la participación política y un incremento en la disputa conformada con el objetivo de construir proyectos de sociedad más incluyentes y menos injustas” (Valenzuela, 2003: 10).

La interculturalidad basada en las teorías de la diferencia sin cuestionar las desigualdades entre las culturas, neutraliza las asimetrías y las concibe como aceptables, y este es el problema fundamental de la EIB. Sin embargo, un acierto, al menos discursivo y político, es fortalecer la identidad étnica y nacional a través del bilingüismo, priorizando la lengua materna desde los primeros años de la educación básica, esto con el fin de no obstaculizar la competencia lingüística ni cercenar el potencial intelectual del alumnado; aunque la realidad es que en las *escuelas concretas* se privilegia la identidad y la lengua nacional sobre la diversidad cultural y lingüística de los grupos étnicos, y no porque los maestros así quieran hacerlo, sino porque la formación que han recibido, los contenidos educativos que desarrollan y los libros de textos gratuitos que utilizan conllevan estas tendencias.

### **3.3.3. Los contenidos educativos y la diversidad cultural y lingüística**

Los contenidos educativos de la escuela primaria son también políticos, cuyo aprendizaje, entendido como “la apropiación de los contenidos que establece el currículo oficial de la primaria” (Treviño, 2010:303) tiende a perfilar un determinado tipo de sujetos acorde a los

principios globales. Los contenidos educativos son necesariamente transformables de acuerdo al modelo de sociedad en turno.

Si bien, diversidad e interculturalidad se están visibilizando, *naturalizando* e introduciendo en nuestras aulas a través de currículos, programas, materiales y cursos de actualización para docentes (Medina, 2009), todavía los contenidos curriculares, entendidos como el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que los alumnos deben adquirir al final del periodo escolar, son construcciones sociales poco vinculados con los conocimientos locales de los alumnos. Y si bien se incorporan algunos contenidos indígenas en la EIB “no son los que ellos escogerían si se les consultara” (Corona Berkin, 2007: 33), y si se les preguntara probablemente no “aterrizarían” en la práctica sin que fueran complementados con una formación docente eficaz. Entonces los contenidos son excluyentes porque están organizados conforme a un modelo “paratático” de la cultura que separa “los elementos culturales de su contexto y función social y de su significación simbólica para colocarlos en categorías apriorísticas” (Gasché 2002, en Gutiérrez: 2005) de cuño occidental, produciendo con esto la invisibilización y negación de los pueblos originarios, que ha mantenido distintas jerarquías raciales hasta nuestro presente.

Esto forma parte de los discursos de los profesores: “prácticamente el gobierno está echando para abajo lo que es la lengua indígena, si es así no va ver avance en la educación, en lugar de que el gobierno quiere avance, va para abajo” (Yasir, profesor de educación primaria, 2011), es decir, reconocen que los contenidos de la EIB están alejados de la práctica comunitaria además de que percibe de modo generalizado el *ser* indígena:

Ahora los contenidos ya no están acorde según la cultura indígena, sólo dice cultura sin especificar si es tsotsil, tseltal, ya sabemos nosotros que cultura es un concepto generalizado, y eso va a depender, yo como maestro, si lo quiero seguir trabajando (Yasir, profesor de educación indígena, 2011).

De esta conceptualización deriva también la del indio, que es generalizada, es decir, se maneja una forma estándar de ser indio sin reconocer sus particularidades étnicas, es una sola etnicidad. Frente a esta condición, la práctica docente termina homogeneizando la diversidad: utiliza un código estándar de comunicación a través del español.

No obstante, el nuevo plan de estudios para educación básica 2011 contempla que deben incluirse contenidos propios del acervo cultural de los pueblos originarios, de sus

saberes y cosmovisiones, reconociendo sus conocimientos ancestrales y actuales, propiciando el acceso a los conocimientos científicos e instrumentales provenientes del mundo en que nos movemos (*cf.* SEP, 2011: 57-57). Esto prescribe la contextualizan de los marcos curriculares a partir de la investigación de los conocimientos locales pues recupera la visión de los pueblos originarios en cuanto a su representación del mundo: la escuela debe abordar los conocimientos filosóficos, científicos, matemáticos, lingüísticos, históricos, económicos y geográficos de los pueblos, así como sus valores y formas propias de aprender y enseñar, entre otros, porque definen su identidad, además de que deben utilizar formas propias de aprender y enseñar (SEP, 2011).

La diversidad cultural, en principio, debe ser abordada a través de los contenidos escolares y libros de texto, más aun, debe ser la práctica cotidiana, por lo tanto la escuela se presenta como la extensión de la comunidad, un reflejo y una construcción de ella, en la que se refleje la cosmovisión de los habitantes. Para la SEP los contenidos escolares son definidos de modo ambiguo:

[...] el conjunto de conocimientos (*información que se considera útil y significativa y que se procesa, almacena y recupera en situaciones posteriores*), hábitos, habilidades y destrezas que la escuela *selecciona de la cultura a través de consensos sociales* para que los alumnos los adquieran, construyan y apliquen, por medio de la experiencia educativa (SEP-DGEEI, 1999: s/p).

Una crítica fundamental es que se reduzca el conocimiento a *información útil* porque puede alimentar una visión pragmática sustentada en la filosofía liberal de invisibilizar la profundidad semiótica de los conocimientos ancestrales. Este reduccionismo permite preguntarnos: ¿de qué conocimiento se habla, de qué tipo, de quién es la utilidad o utilidad para quién? Con esto no se quiere decir que el conocimiento no debe ser útil, al contrario, debe ser el sustento de las acciones colectivas y el objetivo de las prácticas escolares, entendidas como el conjunto de “acciones e ideologías educativas de maestros, padres y autoridades comunitarias que constituyen las diferentes realidades escolares” (Muñoz, 2002: 13).

Desde la visión indígena el conocimiento no es sólo *información* ni se reduce sólo a su *utilidad*, es semánticamente toda la cosmovisión de cada grupo étnico, por lo tanto, en términos de diversidad, la escuela no debe ser *selectiva de la cultura a través de consensos sociales* porque emerge una pregunta obligada: ¿quién hará la selección y cultura de quién? Hay que ver

dichas selecciones como puntos de partida para aprendizajes integrales y holísticos de las identidades *culturales* ya que la selectividad -en su sentido estricto- parcializa la realidad, la diversidad cultural no admite consensos porque puede legitimar unas sobre otras.

Esto permite entender que la escuela no es un espacio de aculturación en sentido estricto, sino dinámico de enseñanza y aprendizaje basado, hasta cierto punto, en la cultura local; por lo tanto, ejercer la docencia en la diversidad cultural no solamente depende de las habilidades didácticas de los profesores para contextualizar dichos contenidos educativos, sino de los valores políticos y culturales comunitarios. También las políticas educativas deben proveer de herramientas pedagógicas a los profesores: las buenas intenciones de las legislaciones son insuficientes por sí mismas si no están acompañadas de procesos formativos respetuosos de la diversidad y del compromiso social de los docentes, ¿pero cómo se da este proceso de inclusión en los libros de texto y cómo se aborda?

#### **3.3.4. Los libros de texto gratuitos y la identidad étnica: contrastes**

El Libro de Texto Gratuito (LTG) constituye uno de los artefactos culturales más notables del siglo XX mexicano, pero el LTG en Lengua Indígena (LTGLI) es más reciente. Considero importante aquí una remembranza de éstos con la finalidad de aportar elementos para comprender su proceso de construcción, su contenido y cómo son utilizados pedagógicamente en las aulas.

Hay una historia peculiar de la que parte la historia del libro de texto escolar: Salvadora de los Santos Ramírez Martínez es una mujer otomí que muere a causa de la viruela en Querétaro en 1762 a sus 61 años, de avanzada edad en esos tiempos. Ser indígena, saber leer y escribir, era una de las habilidades poco comunes entre las mujeres indígenas en esos tiempos por lo que era admirada tanto por criollos como por indígenas. El jesuita Antonio de Paredes publicó la biografía de Salvadora en 1762 la cual se agotó rápidamente y al año siguiente se reimprimió, esto significó un éxito no solo editorial sino social al llegar a los sectores más favorecidos.

En contraste, en las escuelas de la Nueva España en el siglo XVII había poca variedad de libros de texto, solamente existía la cartilla con seiscientas letras y sílabas para deletrear y memorizar, así como el catecismo de la doctrina cristiana, pero el contenido de dichos textos no se referían a la realidad de la Nueva España ni a sus habitantes ni a los indígenas. Esto



provocó que en 1784 los gobernadores indios de Tlatelolco y Tenochtitlan decidieran buscar un libro que pudiera servir como texto escolar para los niños y niñas indígenas, por esto se volvió a reeditar la biografía de Salvadora de los Santos y desde 1784 hasta 1821 se distribuyó el texto escolar gratuitamente en el valle de México, es el único libro que un indígena llegó a poseer durante los tres siglos del virreinato, y de acuerdo a Tank (2011), se puede considerar como el primer LTG en México, aunque abarcaba sólo a un sector de la población.

Desde finales del siglo XVIII ya había interés genuino por distribuir LTG para las poblaciones indígenas basados en contenidos que reflejaran la vida de los pobladores, un proyecto inédito y revolucionario en sus tiempos.

En el siglo XIX existía el interés en la edición de los textos de Justo Sierra: *Historia general e Historia patria*, pero desde entonces y hasta el periodo posrevolucionario, la historia indígena, ni mucho menos en lengua indígena, “ni por asomo era considerada en el plan de la nación posrevolucionaria” (Corona Berkin, 2008: 3) porque la castellanización era la prioridad, aunque Moisés Sáenz (junto a Rafael Ramírez), uno de sus defensores, reconoció años más tarde su fracaso.

La historia de los LTG en sí, distribuidos de forma masiva, es parte del legado posrevolucionario y que comienza con la aportación cultural de Vasconcelos cuyo programa editorial fue el antecedente de los LTG, con la contribución de Jaime Torres Bodet<sup>161</sup> (colaborador de Vasconcelos cuando fuera secretario de Educación Pública) y Martín Luis Guzmán en 1944 (Garcíadiego, 2011).

En los años treinta del siglo XX, lingüistas y antropólogos hablaron a favor del uso de la lengua materna de los alumnos en el proceso de enseñanza y fue en el Primer Congreso Indigenista Interamericano (Pátzcuaro, 1940) cuando quedó definida la nueva postura frente a la pluralidad étnica.

En este escenario Torres Bodet impulsó un proyecto de gran envergadura para dotar de LTG a los niños de todas las escuelas primarias del país, él consideraba que la formación que la escuela debía dar a los mexicanos del futuro tendría que partir de las condiciones del medio circundante adaptadas a la realidad (Loyo, 2011), a partir de este momento el INI contemplaba ya la enseñanza bilingüe desde los primeros años de la escuela con el apoyo del promotor cultural.

---

<sup>161</sup> Secretario de Educación Pública en dos ocasiones: 1943-1946 con Manuel Ávila Camacho; 1958-1964 con Adolfo López Mateos

Sin embargo en ese entonces el panorama no era halagador pues seguía siendo una educación unilateral centrada en la lengua nacional. Su distribución gratuita se fortalece a partir de la creación de la Comisión Nacional de los Libros de Textos Gratuitos (CONALITEG) creada el 12 de febrero de 1959 en un contexto de carencia e inequidad social y educativa y cuyo objetivo era impulsar la gratuidad de la educación, [...] aumentar la matrícula de la educación primaria e impulsar la oferta educativa de ese nivel (Villa, 2011).

Los primeros LTG fueron producidos durante el gobierno de Adolfo López Mateos (1958-1964) y “fueron redactados por maestros en servicio” (Villa, 2011: 164) con base al Plan y Programa de estudio de 1957 con tres ejes: el mexicano, la familia mexicana y la nación mexicana, homogeneizando por supuesto el sistema educativo y alentando la existencia de un espíritu nacional.

Durante el periodo de Luis Echeverría (1970-1976), quien necesitaba recuperar la legitimidad que había perdido y responder a las demandas de los movimientos sociales de 1968 y la guerrilla urbana, aparecieron cinco obras para indígenas bilingües de reducidas dimensiones y propósitos diversos, producto de la colaboración con la SEP y el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), que formaron parte de las intenciones de castellanización del gobierno. Ya en el sexenio de López Portillo (1976-1982) con el firme objetivo de castellanizar y ofrecer primaria bilingüe se produjeron más libros para indígenas. Con Miguel de la Madrid (1982-1988) se consolidó la producción de materiales educativos adecuados a algunas de las lenguas indígenas (Corona Berkin, 2008).

El primer año presidencial de Salinas de Gortari (1988-1994) coincidió con el 30 aniversario de la CONALITEG y en este periodo se publicaron cerca de dos millones de ejemplares para alumnos y maestros de educación elemental, sin embargo, se excluyó la parte indígena.

En este periodo también se realizan reformas y se prioriza la elaboración de un nuevo Plan y Programa de Estudios así como reformar los LTG, también se incrementa a diez años el número obligatorio de grados a cursar (preescolar, primaria y secundaria) y se lleva a cabo una reforma de los libros de historia (a partir de 1992), estas modificaciones en los LTG (coordinados por Enrique Florescano y Héctor Aguilar Camín) generaron una polémica nacional ya que la SEP fue cuestionada sobre la responsabilidad del Estado en la elaboración de los LTG y con todo el rechazo público la SEP anunció que “en lo sucesivo serían el

resultado de concursos abiertos” (Villa, 2011: 171), sin embargo estos textos ya estaban hechos y distribuidos.

En 1999, con el contexto nacional marcado por el Tratado de Libre Comercio (TLC), el ingreso de México a la Organización Mundial del Comercio y el movimiento del EZLN y sus demandas, la DGEI reconoció sus irregularidades y limitaciones en la distribución de los servicios educativos y que el enfoque pedagógico había sido inadecuado, por lo que propuso sus “Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y niños indígenas”, ya en el 2000 aumentó la producción de libros (de 34 títulos existentes en 1994 se elaboraron otros 153 en 55 variantes de 33 lenguas indígenas), sin embargo, tanto los temas, la estructura y las ilustraciones resultaron muy homogéneas (Corona Berkin, 2008).

Felipe Calderón (2006-2012) anunció la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) articulando los currículos de los tres niveles (preescolar, primaria y secundaria) en uno sólo para una mayor integración de los contenidos y de los enfoques de las asignaturas, estaban orientados en cuatro campos formativos: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, y desarrollo personal y para la convivencia.

Se realiza una notable producción bibliográfica para la población indígena por la DGEI y por la CGEIB, entre ambas instancias hay diferencias y similitudes. En los siguientes párrafos analizaré primero los producidos por la DGEI y luego los de la CGEIB<sup>162</sup> para posteriormente hacer el contraste, y al final, los producidos por la SEP.

Los nuevos LTG en lenguas indígenas (LTGLI) salieron a la luz en 1994 a cargo de la DGEI, regionalizando la enseñanza con la edición de libros en 33 lenguas indígenas y 55 de sus variantes<sup>163</sup> y que muestra al indígena con un papel protagónico. Estos libros fueron “definidos por equipos de maestros indígenas bilingües” asesorados por pedagogos y lingüistas de la DGEI y muestran la identidad propia de cada grupo, están divididos en unidades temáticas: la familia, la comunidad, el medio ambiente y fiestas; en un segundo bloque está la escuela, el tianguis y el trabajo, fenómenos naturales y niños de otras culturas (Schmelkes, 2011), se abordan desde cuatro ejes temáticos: oralidad, escrituralidad, reflexión sobre la lengua y la iniciación a la literatura.

---

<sup>162</sup>Creada por Acuerdo del Ejecutivo Federal, publicado el 22 de enero de 2001.

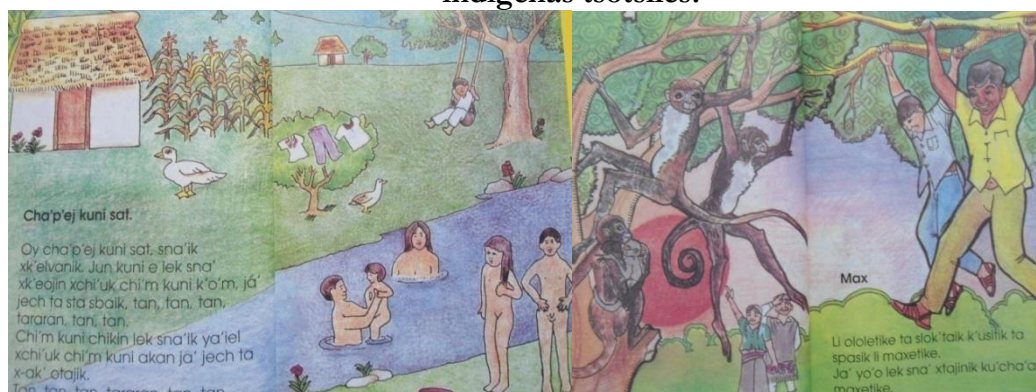
<sup>163</sup> El INALI registra en su catálogo 68 agrupaciones sociolingüísticas y 364 variantes de lenguas indígenas en el país. La propia DGEI atiende alumnos hablantes de 57 lenguas indígenas (Schmelkes, 2011).

Xitakame Ramírez (lingüista Wixárika, 2013) autor del libro “*Wixárika Niukieya*. Lengua huichol. Jalisco, Nayarit y Durango. Primer grado”, afirma que los autores fueron capacitados por la SEP para realizar los libros a nivel nacional y adaptaron la estructura a cada lengua y a cada contexto. Agrega que algunos dibujos fueron elaborados por niños, otros son de traductores indígenas y los textos son reconstrucciones de los autores –al menos en su caso- basados en la memoria historia de la tradición oral de cada pueblo; sin embargo, reconoce que la participación de los niños fue poca, no hubo intervención de padres de familia y/o de autoridades locales y, por lo tanto, son mejorables.

Desde el contexto local, uno de estos libros es “*Bats’i K’op*. Lengua tsotsil de Chiapas” y es el que se distribuye en primero y segundo grado en la Escuela Primaria Indígena Ignacio Zaragoza de Nuevo San Juan Chamula, uno para lectura y otro para ejercicios (los Q’anjob’ales reciben el mismo libro que los tsotsiles).

Este libro es fundamental para visibilizar la cosmovisión de cada pueblo y, en parte, logra su objetivo porque tanto las imágenes como los textos plasman la identidad étnica de los indígenas, incluso los contenidos recuperan el *stalel jkuxlejaltik* de hace varias décadas, que seguramente los niños de hoy ya no les tocó vivir; sin embargo algunas imágenes se presentan esencializadas: en el imaginario social los indígenas viven en chozas con techo de zacate (*job’elal-na*) a lado de la milpa y junto a los animales, además se bañan desnudos en los ríos, incluso, interactúan y se divierten como los monos (*maxetik*) colgándose de los árboles.

### Ilustración 1: Imágenes esencializadoras de la identidad étnica de los indígenas tsotsiles.

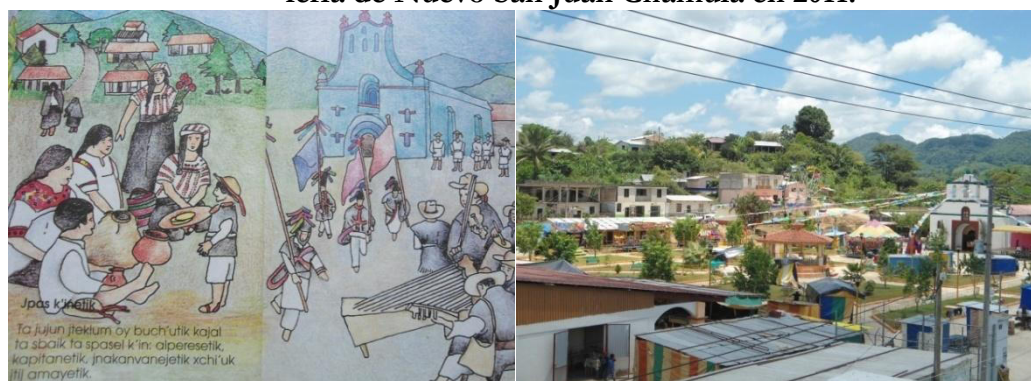


Fuente: Fotografía tomada del libro *Bats’i k’op*. Lengua tsotsil Chiapas, página 15 y 71, respectivamente.

Con estas imágenes nos podemos remitir a la categoría de *bárbaros* aludida por Alicia Barabas (2000), que ha sido una construcción del indígena desde el México colonial, y que aún prevalece en la actualidad, concibe a los nativos como indios, rudos, salvajes, iguales a los animales, sucios y privados de cualquier noción de vida social civilizada, capaces de andar desnudos (Muratorio, 1994 y Barabas, 2000), se sigue palpando el componente estructural del racismo aun vigente en las aulas (Baronet, 2011). En otras palabras, el modo de vida de *nosotros* (*jo'tik* o *ju'unikutik*) ilustrado en el LTG no corresponde al *nosotros*, ni el histórico ni el contemporáneo.

Por otro lado se presenta también la realidad étnica contemporánea con su identidad religiosa, costumbres y tradiciones, vestimenta, salud, producción agrícola, ganadera y de comestibles, al procesamiento de productos como el maíz a través del uso del metate, a las prácticas tradicionales de curación a través del *j'iloj*, el uso de juguetes tradicionales, todo lo concerniente a la deidad y lo sagrado de la naturaleza, recuperando contenidos de la historia oral o pequeñas narrativas, generalmente olvidadas por las actuales generaciones.

**Ilustración 2: A la izquierda, el modelo de organización y el carnaval de San Juan Chamula en el libro de texto; a la derecha, algunos componentes de la feria de Nuevo San Juan Chamula en 2011.**



Fuente: Fotografía tomada del libro: *Bats'i k'op*. Lengua tsotsil Chiapas, página 16 y 17 y archivo personal, junio del 2011.

No obstante algunas imágenes parecen estancarse en el tiempo, por ejemplo, el carnaval de Chamula o el festival del Día de San Juan Bautista -como se muestra en la imagen del libro- no se reproduce de forma igual en Nuevo San Juan Chamula, ya que el sistema de cargos ha desaparecido y en la feria del pueblo tiene más presencia lo comercial que lo simbólico y religioso. Si bien el libro de texto puede contribuir a la reivindicación de lo que se ha dejado de

hacer, también lo cierto es que omite las diferentes manifestaciones de la identidad contemporánea y, a la vez, presenta al indígena a partir de una representación única, sin diferencias sustantivas. Esto se observa explícitamente en otro libro de edición relativamente reciente de la SEP-DGEI (2002):

**Ilustración 3: *Cuaderno de Trabajo para las Niñas y Niños de Educación Primaria Indígena. Primero y Segundo grados. A la izquierda en tseltal; a la derecha en tojol-ab'al.***



Fuente: Fotografía tomada del libro: *la Educación Intercultural Bilingüe. Cuaderno de trabajo* (2002).

El hecho de presentar juntos ambos libros es para contrastar las imágenes: son *iguales*. Ambos presentan las mismas imágenes,<sup>164</sup> los mismos textos (aunque en diferentes lenguas) con marcadas categorías mestizas, la misma estructura, no hay ninguna imagen que corresponda a un hombre o a una mujer tseltal o tojolab'al, y sin embargo llevan por título *La Educación Intercultural Bilingüe*.

Otros LTG de la DGEI como el *Cuaderno de Trabajo* (que se trabaja por ciclo), el *Material Educativo de Apoyo* (que es una caja de juegos educativos distribuido por única vez en el 2001) y un *Fichero Escolar para la Educación Inicial y Básica*, son analizados por Pérez Daniel (2008). El primero está elaborado bajo una perspectiva intercultural que guía al niño hacia un aprendizaje y una *reflexión intercultural* en nuestro país —entendida ésta como “una identificación con distintos tipos de grupos de pertenencias, entre ellas la identidad étnica por un lado y la ciudadanía nacional por otro” (2008: 132)- a partir de situaciones locales concretas que les

<sup>164</sup> Las fotografías son tomadas del archivo de la DGEI y las ilustraciones son elaboradas por Forcom S.A. de C. V. y un equipo de diseñadores gráficos.

ayudan a comprender contextos y obtener conocimientos generales; su localización en la cotidianidad es lo que le da valía, asegura la autora. El segundo material contiene juegos elaborados de acuerdo a las características del modelo de EIB, es decir, no es el juego en sí mismo, sino el modo de cómo se emplea dentro del tiempo de clases, una justificación similar para el último material, es decir, se incita en los niños la reflexión y se busca su expresión sobre su realidad cotidiana. El primer material descrito fue elaborado por miembros de la DGEI y está basado en el Plan 93, es considerado un texto complementario y su distribución es tanto en escuelas primarias indígenas y regulares como en las generales, si lo solicitan.

Los materiales educativos de la CGEIB tienen particularidades que los diferencian de los de la DGEI, para hacer un correcto análisis de estos textos primero presento algunos materiales de los mencionados al principio para después hacer un contraste entre ambos, esto con el fin de analizar el abordaje de la EIB a partir de los libros de texto.

La CGEIB ha controlado y difundido material educativo intercultural por la vía del Programa Nacional de Lectura y el proyecto de Bibliotecas de Aula (que contiene veintidós libros de literatura indígena, dos de vocabulario, uno de poesía, un recetario y un cuaderno de trabajo), todos en español y en una lengua indígena, escritos por autores indígenas y por conocedores de culturas indígenas, los producidos sólo por indígenas son cuentos o leyendas.

El resto de la producción de la CGEIB que no pertenece a las Bibliotecas del Aula está dirigido a niños y a maestros pero de distintos contextos educativos: unos para indígenas, otros para migrantes (para facilitar la alfabetización) y otros más para la población regular (ofreciendo una educación intercultural). Los materiales para maestros los conciben como figuras neutras que deben contar con las mismas herramientas que los maestros de educación indígena de tal manera que puedan incorporar en el aula el enfoque de la EIB, afirma la autora; y añade que, haciendo el contraste, por un lado conviene reconocer que la CGEIB es independiente a la DGEI, incluso, la función de la primera solapa un poco la de la segunda, por otro, tienen funciones diferenciadas y, en consecuencia, materiales educativos también diferenciados.

Ambas instancias de la SEP producen materiales interculturales que, de acuerdo a Pérez Daniel y Bermúdez (2013), se pueden ubicar en tres niveles de análisis: a nivel discursivo son textos integradores y folkloristas, a nivel de autoría están centrados en un autor solitario o en un grupo de especialistas (no un especialista comunitario) otorgando “una marcada

concepción de superioridad del enunciador con respecto a (sic) interlocutor” (Pérez Daniel, 2009:1); y por último, a nivel de género textual, encontramos en los cuadernos de trabajo (uno producido por la DGEI y otro por la CGEIB) textos literarios y informativos que por un lado presentan las actividades prediseñadas que liberan, en parte, al docente de la planeación didáctica; y por otro manejan el imperativo escolar del dominio de la lectura y la escritura, juntos dan forma al sentido escolar de lo intercultural, contrario a la democratización de los saberes y con una noción básica de la interculturalidad, afirman las autoras (en el primer ciclo los alumnos leen 85 lecturas en total, siendo los textos más leídos por orden de preferencia: cuentos<sup>165</sup>, textos científicos y poemas (Cerde, 2003).

Desde el punto de vista de la autoría, ninguno de los dos textos –de la DGEI y de la CGEIB- contemplan la posibilidad de que el destinatario posea una realidad distinta, se ignora a la mayoría ubicándolos en desventaja, y así el enunciador se convierte en instructor y lo ubica en ventaja y hegemonía. Al final ambos textos intentan dominar al destinatario a través de su transformación, pues la educación intercultural vista desde ambas posiciones parte de que:

el destinatario ignora cosas sobre la realidad. [...] Él debe saber, debe transformarse, debe modificarse, porque de otra manera quedaría afuera. Y la única forma de salvarlo es a través de la lectura [que] aparece como un requisito tecnológico a dominar. [...] No se requiere para expresarse, sino sólo para enterarse [...] y desde ahí, disciplina. [Al final] Un texto no es mejor que otro, ni un texto es más intercultural que otro. Son, al fin, maneras distintas de entender la diversidad (Pérez Daniel, 2009).

Al final la DGEI decide los modos (EIB) en que se impartirá educación indígena a nivel básica y produce material estrictamente educativo (de uso exclusivo en el aula) a través del cual se promueve la alfabetización; mientras que la CGEIB tiene la facultad de sugerir qué se impartirá y cómo se impartirá la EIB a todos los niveles de estudio, además de poder tener la alternativa de determinar los contenidos curriculares y manejar libros recreativos, de literatura, recetarios, videos, textos informativos, etc., a través de los cuales, más que alfabetizar, se dignifica el saber indígena además de que ayuda a la convivencia entre los diversos, entendiendo al modelo de EIB como un modelo para todos, afirma la autora.

---

<sup>165</sup> Generalmente son didácticos y su objetivo es inculcar valores como la amistad, el respeto, el amor a la patria, entre otros (Cerde, 2003).



Por otro lado, es importante analizar también cómo es plasmada -a través de las imágenes y los textos- la diversidad cultural y lingüística en los LTG de la SEP, ya que son distribuidos de modo homogéneo en primarias *indígenas* y *generales* en todo el país sin distinciones culturales, por lo tanto son los que tienen mayor dimensión editorial.

En el libro de *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad* (pág. 75) y *Formación Cívica y Ética* (pág. 18) de segundo grado, indican que los aztecas son nuestros antepasados y que la Gran Tenochtitlán se erigió como el centro del poderío militar, económico y administrativo, su fundación es mítica y se revive en los libros de textos gratuitos y en la bandera mexicana, este último como símbolo de la identidad nacional, ritualizada oficialmente por los alumnos durante los homenajes a la bandera.

Desde el punto de la diversidad cultural esta narración no coincide con los saberes de otros grupos étnicos, por ejemplo, un profesor Wixárika afirma que “los aztecas, cuentan los ancianos, eran nuestros enemigos, nosotros no descendemos de ellos” (Corona Berkin, 2007:31) y los tojolab’ales, tsotsiles y Q’anjob’ales sólo conocieron a los aztecas en los libros de texto y en el símbolo nacional y no en la historia oral de sus ancestros, o quizás sí, pero no como sus antepasados sino como aquellos que llegaron a Chiapas antes de la conquista (Fábregas, 2006), es decir, la historia que se prescribe como nacional prescinde de la diversidad cultural, por lo tanto se convierte en una construcción parcial para legitimar la ideología nacionalista de un sector de la sociedad.

El profesor Wixárika, Xitakame Ramírez (2002:71) indica que el conocimiento de nuestra historia y nuestra cultura es “el elemento más importante para adquirir una verdadera conciencia de nuestra identidad nacional [y] de la identidad étnica”, no obstante, a pesar que la educación se ha dado la tarea de difundir la historia de los pueblos indígenas del país a través de los LTG, ha sido insuficiente pues la mayoría de las veces no corresponde a la historia de cada una de las culturas.

Otro ejemplo, la reforma de los contenidos educativos en quinto grado de educación primaria realizada en 1994, de acuerdo a Gutiérrez Chong (2001), contribuía explícitamente a la legitimación social de la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá, es decir, la historia oficial contenida en los libros de texto conlleva una visión monocultural etnocéntrica y excluyente de la diversidad, por lo tanto, son usados instrumentos políticos para vehicular contenidos de la ideología liberal. Y como ya

mencionamos anteriormente: los libros de textos gratuitos en lenguas indígenas no son hechos por los destinatarios, están elaborados bajo los criterios editoriales de los mestizos y bajo los procesos de producción occidental (Corona Berkin, 2007).

No obstante los libros de textos son instrumentos potenciales de reivindicación étnica en donde las voces logran ser escuchadas ya que pueden fomentar la interacción o el diálogo intercultural. Desde esta óptica cada cultura es un fragmento, debe ser respetada y trascendental en la construcción de los espacios públicos. Esto supone analizar cómo aparecen los sujetos en el escenario nacional porque se puede recurrir a la discriminación de la diferencia (Pérez Daniel, 2010).

Las actuales ediciones de los LTG abordan la identidad étnica de los pueblos indígenas con variadas estrategias y enfoques, por ejemplo en *Español Lecturas* de primer grado, el tema “La naturaleza habla” presenta un conjunto de sonidos que emiten los animales a veces incomprensidos por los humanos (págs. 36-39), sin embargo, desde la visión de los ancianos, el lenguaje de la naturaleza no se reduce solo a la emisión sonora producida sino es una filosofía más integral que vincula Hombre-Naturaleza-Dios (desde una visión politeísta –no del monoteísmo impuesto-): la realidad acústica desde los pueblos indígenas no es la suma de sonidos aislados, sino un marcador de tiempo y acontecimientos que anuncia un conjunto de situaciones como una sequía, la llegada de la lluvia, un peligro, la muerte... por ejemplo, cuando el viento sopla fuerte hacia el sur es el lenguaje natural de Dios para anunciar la llegada de las primeras lluvias (por eso, cada 3 de mayo –que indica el próximo comienzo de la temporada de lluvia- los católicos de Nuevo San Juan Chamula van al cerro a pedir buena cosecha, buena vida y bendición) y éstas son la sangre de las plantas que corre por sus venas (las raíces) proporcionando vida a todos los seres vivos; un relámpago es el resplandor de los ángeles del cielo que anuncian con su estruendo el inicio de la temporada de lluvias e indican el comienzo de la siembra del maíz, el frijol o el café; el canto del “quebrantahueso” o *vacos* (en tsotsil) en la selva es interpretado como el aviso de un peligro en el camino e invita a los tsotsiles a ser precavidos con los animales ponzoñosos o con cualquier otro tipo de accidente que pueda suceder; por último, el ladrido melancólico del perro o *ch'ok' ts'i'* (el perro llora) anuncia el próximo fallecimiento de una persona.

Estos relatos forman parte de la experiencia de los indígenas contemporáneos y no son lenguajes naturales aislados de la realidad sociocultural -como presenta el libro de texto-

forman parte de un conjunto de emisiones sonoras que vinculan Hombre-Naturaleza-Dios, es decir, el lenguaje de la naturaleza es el lenguaje de Dios que utiliza para anunciar un conjunto de situaciones a los hombres.

“La naturaleza habla”, es cierto, vincula el Hombre que *escucha* con la Naturaleza que *habla*, pero el lenguaje de la naturaleza no es comprendido como el lenguaje de Dios, así se reproduce en las aulas pero falta el componente más importante que vincula lo anterior con el *ch’ulel* o con el alma: si Hombre y Naturaleza tienen alma, entonces emerge Dios para sacralizarlos: todo tiene dueño o *yajval*, el dueño es Dios: *yajval vits* (Dios del cerro), *yajval chonbolometik* (Dios de los animales), *yajval vo’* (Dios del agua), etc. Un politeísmo explícito en el concepto de dios y que es un elemento identitario de los pueblos indígenas contemporáneos pero es un componente olvidado en los libros de texto y en las prácticas educativas.

En *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad* de primer grado, en la lección 1: “Mi nombre es... prioriza el tratamiento de la identidad desde el punto de vista de la documentación oficial para identificarse como mexicanos, los requisitos de la ciudadanía: acta de nacimiento, cartilla nacional de salud y cartilla de educación básica son importantes porque establecen tu identidad y te ayudan a ejercer tus derechos” (pág. 15) se alude a los derechos como mexicanos pero no necesariamente como indígenas. Además acentúa las diferencias físicas (color de la piel, de los ojos, etc.) pero concluye en que “todos nos *parecemos* como seres humanos” [cursivas mías] (p. 17), expresión evolucionista poco acertada ya que no nos *parecemos*, sino *somos* seres humanos con nuestras diferencias.

En *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad* de segundo grado, en el bloque I se presenta el tema: “A quién me parezco” analizando la identidad individual del alumno con relación a su familia y basándose en los rasgos físicos o fenotípicos, en el baúl<sup>166</sup> aparece la siguiente información: “el color de piel, los ojos o el cabello son algunos de los rasgos en los que puedes observar similitudes con tu familia” (SEP, 2011: 14). Reducir el análisis de la identidad individual a los rasgos fenotípicos puede contribuir a la discriminación y al racismo ya que se presenta el color como el rasgo distintivo del alumno y de su familia, sin embargo la identidad individual es más vasta que los rasgos exteriores de una persona. Desde el punto de vista etnográfico el abordaje de este contenido se basa en la recopilación de fotografías -como

---

<sup>166</sup> Es un apartado del libro con información que ayuda a responder la pregunta inicial (en este caso ¿a qué familiar te pareces?) y a entender el tema del bloque (ver libro pág. 7).

sugiere el libro de texto- para analizar comparativamente los niños y niñas con relación a sus padres o familiares: ¿a quién te pareces? Es la pregunta central entre los profesores.

En el bloque III, en el tema “Costumbres y tradiciones”, aunque es muy amplio, el libro aborda el más representativo: las fiestas del pueblo y las resignificaciones que han sufrido en el tiempo con lo que se contribuye al análisis de la dinámica identitaria: “las costumbres y las tradiciones se celebran de diferente manera y su festejo cambia con el tiempo” (SEP, 2011:71). En el mismo sentido conceptual, la diversidad cultural se concibe como un conjunto de fiestas, tradiciones, música, comida, bailes y trajes típicos (SEP 2010: 56), los elementos exteriores de la cultura y el folklor, no se aborda en su sentido más amplio.

En la práctica se termina haciendo un listado de fiestas populares o un simulacro de la música tradicional, por ejemplo, en la escuela indígena de estudio en septiembre del 2013, como parte de la actividad artística, se formó un grupo para representar la danza y música tsotsil: con el *chamarro* (atuendo tradicional tsotsil) hecho de papel, el tambor hecho con un bote de pintura y las maracas con botes de refresco se realizó el *simulacro* mientras que se escuchaba la música verdadera ó *bats'i vo'm* de fondo y los alumnos bailan y avanzaban en círculo; pero hacerlo de ésta forma (en círculo) era inventado y no una característica de la danza tsotsil, es decir, la danza se recrea y se resignifica en la escuela.

En el bloque IV, en “Los trabajos de hoy y ayer” la actividad consiste en observar y contrastar “cómo han *cambiado* los trabajos a lo largo del tiempo [cursiva mía]” a partir de dos imágenes: la primera es una *pintura* que presenta dos mujeres nixtamalizando el maíz con metate y torteando a mano, mientras que la otra es una *fotografía* en la que se muestra a un hombre trabajando con una máquina tortilladora; la *pintura* ubica el trabajo del *ayer* mientras que la *fotografía* el *hoy*; para la CGEIB estos son los *cambios* de los trabajos a lo largo del tiempo. Además, complementando este análisis, desde el punto de vista de la identidad étnica contemporánea, la *pintura* esencializa la cultura al relegarla al pasado pues se presenta como una obra de arte convertida en una pintura que debe estar en los museos; por otro lado algunas familias tojolab’ales y Q’anjob’ales, en la actualidad, suelen utilizar el metate como se ha usado ancestralmente o también para moler tabaco (es importante reconocer que el metate, en algunos casos, ha sido sustituido por molinos eléctricos<sup>167</sup> o de motor); así mismo, en lugar de hacer la tortilla a mano utilizan la prensa (generalmente de madera y de fabricación local)

---

<sup>167</sup> Los molinos tradicionales que eran manuales han sido transformados y adaptados por muchos tsotsiles en máquinas eléctricas.

cuyo producto sigue siendo considerado *bats'i vaj*, que designa la “verdadera tortilla” porque fue elaborada con *bats'i ixim* o “maíz verdadero” (no industrializado) y fue hecha a mano por el *bats'i ants* o “mujer verdadera” (aunque los tsotsiles de Nuevo San Juan Chamula también consideran *bats'i vaj* a la tortilla producida en las máquinas tortilladoras siempre y cuando sea de “maíz verdadero”).

Esto significa que lo *verdadero* contempla las resignificaciones introducidas en el trabajo, pero *deja de ser verdadero* cuando el sujeto se convierte en pasivo, por ejemplo, la tortilla hecha con maíz industrializado producida en las máquinas no es *bats'i vaj* sino *maquinail vaj*. Esta realidad contemporánea significa que el *cambio* en su sentido absoluto no existe, sino los trabajos, los procesos y los materiales se han resignificado, elementos que no están presentes explícitamente en el LTG sino sólo la trans-formación pues alude a la pérdida del “acto de hacer tortillas a mano”, es decir, prescinde de los nuevos significados de dicho acto.

#### Ilustración 4: El pasado y el presente en el LTG.



Fuente: Fotografía tomada del libro de *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad*, segundo grado.

En *Formación Cívica y Ética* de segundo grado se reconoce el plurilingüismo y la pluriculturalidad del país en donde el derecho a la diferencia se basa en el respeto: “el respeto *debe* tomar en cuenta la diversidad” (SEP, 2010: 55), sin embargo el *debe* puede interpretarse como un derecho a la diferencia susceptible de ser respetado pues no se presenta como una prescripción sustentada desde la interculturalidad.

Otro elemento de análisis es que se presenta a la diversidad cultural en orden *jerárquico descendente*: primero los elementos de la cultura mestiza como puntos de referencia y posteriormente los de las culturas indígenas como la tarea de indagación por parte de los

alumnos, por ejemplo, en *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad* primer grado se indica que hay que *integrar* a los niños que hablan alguna lengua indígena o extranjera para que puedan relacionarse con los demás (p. 76), es decir, considera a los indígenas como los grupos minoritarios que hay que integrar a las mayorías, sin embargo esto puede conducir a la *absorción* de la cultura mestiza ya que no supone necesariamente el respeto a la diferencia, sino la adquisición de los elementos de la cultura receptora.

Otro ejemplo de segundo grado, en el tema “El comercio y los transportes”, las imágenes sólo corresponden a los medios de transportes terrestres (autobús, tráiler, motocicleta y coche), marítimos (yate, submarino, barco de vela y cayuco) y aéreos (avión, globo aerostático, cohete espacial y helicóptero) propios de contextos ciudadanos y de las grandes urbes, mientras que los *otros* medios de transporte se presentan como parte de la investigación, ¿por qué no presenta un orden *inverso*, es decir, comenzar desde las particularidades locales para llegar a las generales? Este modelo *jerárquico descendente* es constante en los LTG lo que refuerza el análisis sobre una cultura hegemónica como punto de referencia a partir de la cual se desprenden las demás.

Construir a los alumnos y a la población indígena en su conjunto como sujetos pasivos conlleva a verlos como depositarios de un curriculum que se entreteje desde la hegemonía. Desde esta perspectiva es necesario preguntarnos: ¿la escuela promueve cambios en “nuestro pensamiento” (*staleljnop b’entik*) y en “nuestro modo de vida” (*stalel kuxlejaltik*)?

Las investigaciones recientes (Saldívar *et al*, 2004; Gutiérrez Narváez, 2005; Corona Berkin, 2007; Sántiz, 2008; Baronnet, 2009, 2010; Bermúdez, 2010; Cruz, 2010; Gómez Lara, 2011a, 2011b) demuestran que la EIB no responde a la dinámica cultural de los pueblos originarios porque no distingue la diversidad ni fortalece la identidad cultural, sino que constituye un espacio de ruptura del capital cultural por inculcarles aspiraciones diferentes respecto a su identidad, produciendo pobreza cultural al romper los mecanismos y redes de transmisión de saberes locales e introduciendo nuevas significaciones en sus pensamientos (*chjel jnop bentik*) y haceres (*chjel jpasbentik*), ya indicaba Bruner (1989: 149): “las variaciones culturales producen cambios en los modos de pensar”.

En la siguiente tabla retomo algunas categorías escolares explícitas en los LTG y el significado para los tsotsiles, cuyo objetivo no es para contrastar los significados de las categorías (ya que persiguen propósitos muy distintos), sino el de explicitar la hegemonía de

una cultura sobre otra. No obstante, la educación intercultural –por definición- prescribe la dialogicidad entre ambas visiones porque son legítimas, es decir, la escolarización debe potencializar su complementariedad y no su separación, por ejemplo: si la tierra es un planeta del sistema solar con abundantes recursos naturales explotables para los hombres (pensamiento mestizo occidental) agregarle una connotación sagrada en tanto fuente de vida (pensamiento maya indígena) que contribuiría a no explotar irracionalmente dichos recursos. Desde el punto de vista educativo es ver a las escuelas como espacios de diálogos interculturales. No se trata de re-enseñar los conocimientos locales, sino tomarlos como puntos de partida para construir otros conocimientos. Dicha tabla es la siguiente:

**Tabla 7: Tabla comparativa entre elementos de la cultura indígena y los contenidos de los libros de texto.**

<b>Pensamiento mestizo occidental en los libros de texto</b>	<b>Categoría</b>	<b>Pensamiento maya-indígena en la tradición oral</b>
Es el planeta azul de nuestro sistema solar, con movimiento de rotación y traslación que da origen a las estaciones del año. Es traducido de modo simple como <i>banamil</i> .	Tierra	Es <i>jch'ul me'tik banamil</i> o Nuestra Sagrada Madre Tierra vista como una deidad bajo una visión colectiva, sagrada y de madre proveedora de alimentos para los seres vivos.
Es un astro en el sistema solar con una composición química y es traducido de modo descriptivo como <i>k'uk'al</i> , que significa “calor” o “caliente” y “quemar”, por lo tanto es un objeto peligroso.	Sol	<i>Jch'ul totik</i> o Nuestro Sagrado Padre es visto como una deidad colectiva y sagrada proveedora de vida que nos cuida y protege durante el día; aún hay familias que le rezan cada mañana, al mediodía y al ocultarse.
Es definido como el satélite natural de la tierra, cuyas fases dan origen a las estaciones del año.	Luna	<i>Jch'ul me'tik</i> o Nuestra Sagrada Madre es vista como una deidad colectiva y sagrada que nos cuida durante la noche y cuyas fases definen el crecimiento de los seres vivos: una persona es alta porque nació en <i>yuninal jch'ul me'tik</i> (luna creciente).
Son recursos bióticos y abióticos renovables o no, que pueden ser explotados económicamente.	Naturaleza	La naturaleza es sagrada porque todos sus componentes ( <i>ch'ul vits</i> , <i>ch'ul te'</i> , <i>ch'ul vo'</i> , <i>ch'ul ton</i> , <i>ch'ul ik'</i> ; sagrada montaña, sagrado árbol, sagrada agua, sagrada piedra, sagrado viento, respectivamente) tienen <i>ch'ulel</i> o alma.
Se basa en el voto popular para la elección de las autoridades, quienes ejercen posteriormente el derecho a tomar decisiones en nombre de sus electores, por lo tanto el poder es transferible y la democracia puede ser delegada.	Democracia	<i>Komon chapanel</i> o toma de decisiones de modo comunal, es el ejercicio del poder comunal usado por las autoridades para resolver situaciones problemáticas que escapan de la reglamentación ejidal, por lo tanto es participativa.
Es un ser humano con capacidad para tomar sus propias decisiones o actuar de modo individual, por ejemplo, durante la comida se sirve de modo individual sobre una mesa y a veces se evita hacer pláticas.	Persona	Actor social que convive y toma decisiones de modo <i>komon</i> o colectivo, por ejemplo, en el paraje <i>Chik'om tantik</i> , en Los Altos de Chiapas acostumbran comer juntos con sus hijos en un <i>sets'</i> o plato en la orilla del fogón y se aprovecha para platicar, analizar, tomar decisiones, etc.

Fuente: Elaboración propia con base a la información proporcionada por los ancianos y el análisis de los libros de texto.

Un problema fundamental aún presente en la EIB es traducir los textos del español a lengua indígena, por ejemplo, la *tierra* (con minúscula) se “traduce” del español como *banamil*, y con esta traducción se desvía de su significado étnico ya que no presenta la visión colectiva, sagrada y simbólica de percibir de los tsotsiles: *jch’ul me’tik banamil* o “nuestra sagrada madre Tierra” (con mayúscula).

La resignificación está presente en todos los ámbitos de la práctica docente (los simbolismos que encierran los homenajes a la bandera, las escoltas, los bailables, los desfiles, los concursos, las “Olimpiadas del Conocimiento”, las sillas individualizantes e inamovibles - en muchos casos- con los rebeldes en frente, la inflexibilidad del horario escolar, la organización grupal y la distribución de los alumnos dentro del aula, la verticalidad en la relación maestro-alumno, etc.) en donde se privilegia la construcción de la identidad nacional arraigada en el ideario del sistema educativo más que en los aprendizajes (Treviño, 2010) y mucho menos en los aprendizajes culturalmente situados.

El problema no son los LTG en sí, ni los profesores, ni los contenidos educativos, lo son los problemas sistémicos a través de los cuales las instancias gubernamentales demuestran desinterés por implantar una educación respetuosa de la diversidad cultural. Este problema sistémico trasciende a los niveles educativos: un comunero tsotsil afirma que con la telesecundaria no era evidente el cambio, a diferencia de cuando llegó el COBACH-EMSAD:

[...] cuando llegó el COBACH cambió mucho la gente porque muchos jóvenes comenzaron a fumar cigarro, creo que hasta mariguana, que los traen de otras comunidades, porque hay muchos alumnos ya grandes que vienen de fuera. También antes los *keremetik* (hombres adolescentes) y *tse’betik* (mujeres adolescentes) caminaban separados, pero con la llegada del COBACH ya empezaron las parejitas a caminar en la calle de la mano, los tsotsiles no éramos así, pero ahorita sí ya cambió la gente; también la televisión los hizo cambiar (comunero, diciembre del 2012).

Esto significa que el SEN es parte de una *estructura estructurante* porque define un “modo de vida” social que está en conjunción con otras instituciones (las propias familias y comunidades) y medios (como la televisión) para lograr dicha estructuración y resignificación de las identidades culturales de los alumnos.



Por otro lado, mucho se ha avanzado en ofrecer pequeños espacios en el aula para que los maestros puedan abordar la identidad étnica, aunque esto queda sujeto a la creatividad de cada docente o de iniciativas extraoficiales.

Las producciones bibliográficas que se construyen desde abajo muchas voces demandan silenciosamente un espacio en las aulas para ser escuchadas por la misma colectividad de la que emergen. Una de estas voces, a la vez, otras voces, está en el libro de Corona Berkin (2007): *Entre voces. Fragmentos de educación "entrecultural"*, que, al decir *fragmentos*, designa de por sí una crítica hacia la homogeneización explícita en la propuesta educativa oficial que se presenta monolítica:

[...] más que un proyecto educativo único y hegemónico, existen múltiples fragmentos de un discurso educativo nacional. La propuesta educativa oficial, si bien se ostenta como única, es un fragmento de un discurso educativo más amplio y que ha dejado fuera las otras visiones (Corona Berkin, 2007: 34).

La autora y otras voces afirman que en la propuesta educativa oficial la identidad indígena se nombra con una falsa claridad, pero la realidad es que se construye históricamente en relaciones jerárquicas y sujetas a redefiniciones, resistencias y cambios. Enfatiza que existen *otras voces* que se expresan de forma distinta desde territorios diferentes: "Los indígenas muestran una dimensión educativa que nos permite desmitificar el discurso educativo único nacional, así como el discurso educativo que desde allí se les atribuye como propio" (2007: 33), por eso hay que desarrollarlos en cada nivel y ciclo escolar, de tal manera que en sexto grado conozcan porqué escribimos así y comprender la estructura de la lengua, porque cada lengua tiene la suya propia (Xitakame Ramírez, UDG, octubre del 2013).

A pesar de los contenidos con sus diversas manifestaciones, los LTG deben entenderse como instrumentos en constante proceso de construcción que, más allá de los errores ortográficos reconocidos públicamente hasta hace poco,<sup>168</sup> deben reflejar la identidad étnica histórica y contemporánea de los pueblos indígenas así como tener una distribución equitativa que busque resolver la inequidad en la distribución del saber.

En síntesis, la SEP define en muchos aspectos lo que el país lee pues da los previstos de las políticas editoriales en cada periodo de gobierno, pero falta la presencia de las miradas

---

<sup>168</sup> El documento titulado *Fe de Erratas de los Libros de Educación Primaria del ciclo escolar 2013-2014* contiene todos y cada uno de los 117 errores con su respectiva corrección para que los maestros impartan adecuadamente sus materias, descargable en: [http://basica.sep.gob.mx/pdf/fe\\_erratas.pdf](http://basica.sep.gob.mx/pdf/fe_erratas.pdf).

indígenas en los libros para indígenas y no indígenas, y no sólo de sus lenguas, sino de su cultura en conjunto (Corona Berkin, 2008). Posibilitar la inclusión de la diversidad cultural y lingüística a partir de los LTG así como superar esta visión jerárquica depende mucho de las políticas educativas y de las habilidades didácticas de los profesores para adaptarlos a cada contexto cultural. La interculturalidad como proyecto educativo es una manera del Estado-nación de moverse con la globalización, “aunque surjan en los libros las nuevas identidades, no son ajenas a la intención de fabricar sujetos nacionales. Mientras el libro educativo no tenga su origen en la voz de los pueblos indígenas, ésta seguirá descalificada y mantenida al margen” (Corona Berkin, 2008: 13).

### **3.3.5. Prácticas docentes e inclusión de la diversidad cultural y lingüística. Del bilingüismo institucional al plurilingüismo contextual**

La práctica docente es el aterrizaje de los contenidos curriculares y libros de texto, es definida como “un proceso en el que los profesores cotidianamente construyen su trabajo a partir de la interrelación con otros sujetos del ámbito escolar, con sus condiciones laborales y en contextos particulares. De esta manera, las diversas formas que la práctica docente puede adquirir son el producto de las diversas interacciones que los sujetos realizan, y en las que tanto la institución escolar como los propios sujetos se modifican” (*cf.* Aguilar, 1985 en Cerdá, 2001)

Indígenas y niños tojolab’ales, tsotsiles y/o Q’anjob’ales atendidos por profesores de muy diversas procedencias étnicas emanan diversas interacciones que configuran el contexto de la práctica docente.

Desde el punto de vista lingüístico México es *multilingüe*<sup>169</sup> y está presente en las aulas de educación *indígena* y *general*, es una realidad compleja para los maestros y poco explorada teórica y empíricamente por el SEI. De hecho en México hay una “tendencia creciente del

---

<sup>169</sup> En el *país multilingüe* se habla más de una lengua, en el *país bilingüe* se hablan dos lenguas. Cuando en el país multilingüe se caracteriza una zona determinada por el contacto de dos culturas, se identifica una *zona bilingüe*; algunos habitantes de la zona bilingüe pueden ser *hablantes bilingües*, otros *hablantes monolingües* de una de las dos lenguas. En casos excepcionales hay zonas y hablantes trilingües. Hay bilingües que dominan las dos lenguas con igual destreza: son *bilingües coordinados*. Hay *bilingües subordinados* que dominan una lengua mejor que otra; hay *bilingües incipientes* que apenas se hacen entender en la segunda lengua. Estos términos son importantes para la descripción del multilingüismo (Solá y Weber, 1983).

bilingüismo funcional<sup>170</sup> (lengua indígena/español) y –a la inversa- de la tendencia decreciente del monolingüismo absoluto individual” (Muñoz, 2008: 39), por eso, agrega el autor, que el bilingüismo social es la experiencia comunicativa cotidiana de todos los contextos de interacción en que participa casi el 90% de la población indígena mexicana y, como consecuencia, “el monolingüismo comunitario en lengua indígena ha dejado de existir en el país”, (2008: 40) (con la probable excepción de las localidades aisladas y reducidas como los parajes y rancherías)<sup>171</sup>, incluso, se podría afirmar el trilingüismo creciente en NSJC con la población Q’anjob’al.

Desde la implantación de la modalidad de EIB en 1996 se propuso responder a las necesidades socioculturales de cada grupo indígena en el país, respetando las diversas formas y contenidos de su lengua<sup>172</sup> y cultura. Los programas bilingües de preescolar y primaria están presentes dentro de la impartición de la educación básica; pero la educación secundaria, también básica, no tiene programas bilingües. La educación básica en México:

[...] el idioma español ha operado como un arma en contra de las culturas indígenas. Hace 40 años en México no estudiábamos en primaria “español” ni “castellano”, estudiábamos lengua nacional, entendiendo como tal la que debía imponerse por sobre todas las otras lenguas del territorio. Por tanto, la identidad cultural a partir de la lengua española sólo ocurre en ciertos estamentos sociales, en ciertas dinámicas regionales, pero no en las culturas o grupos indígenas (Montemayor, 2003: 30)

Un elemento central de la educación primaria es el lenguaje, crucial en la construcción de la identidad además de ser un elemento fundamental de la cultura pues está ligado al pensamiento y a los procesos de socialización, entre los que se encuentra la educación formal.

Hablar de educación sin considerar los elementos culturales que la envuelven, incluyendo el papel preponderante del lenguaje, según argumentan Mijangos y Romero, “es incurrir en una parcialización de la realidad que encierra la práctica educativa” (2008: 160), ya que:

---

<sup>170</sup> Consiste en el *uso* efectivo que hace el individuo de las lenguas al participar en los acontecimientos comunicativos. Dicho uso viene determinado por las personas que intervienen en esos acontecimientos comunicativos, los objetivos con que lo hacen y por los contextos en que se produce.

<sup>171</sup> Muñoz (2008) indica que entre los tsotsiles muestran un rango de fluctuación entre 40% y 20% de monolingüismo en lengua indígena.

<sup>172</sup> La discusión acerca de cuál es la lengua que sirve como la mejor herramienta en los procesos de enseñanza y aprendizaje fue abordada desde 1954 por la UNESCO y ubica la lengua materna como el medio ideal para enseñar a los niños y las niñas.

[...] una lengua da identidad cuando se sustenta en una comunidad de intereses o valores compartidos por todos, no cuando está impuesta por grupos o regiones que parten de los mismos contextos. En este sentido, la lengua española no es una garantía de identidad en todos los pueblos que viven, han vivido o se han desarrollado bajo ese patrón lingüístico (Montemayor, 2003: 30).

Desde esta perspectiva, tanto la cultura como el lenguaje juegan un papel de mediación en los procesos cognitivos que se dan desde una estructura lingüística base, lo cual condiciona fuertemente los procesos educativos. Estos, ahora, son resultados de investigaciones antropológicas recientes, pero no siempre fue así.

La declarada preocupación del gobierno mexicano por cambiar la condición de pobreza y el nivel educativo de los indígenas comienza justamente después de la Revolución mexicana. A partir de la fundación de la SEP, la política educativa ha operado con dos estrategias: por un lado, la propuesta de enseñar castellano desde el comienzo de la instrucción y así como la alfabetización a los niños indígenas en sus lenguas vernáculas<sup>173</sup>. Tanto la castellanización como la alfabetización no perseguían otro objetivo más que la incorporación de la población indígena a la vida nacional. Desde entonces se considera a la escuela como un instrumento valioso y adecuado para asimilarlos a través de la enseñanza de la lectura y la escritura en lengua castellana (Caballero, 2005); por eso, la tarea actual de la EIB de enseñar el primer ciclo con base a la lengua materna no siempre es fácil, especialmente en aulas plurilingües.

José, maestro tsotsil, demuestra incertidumbre entre lo intercultural y lo bilingüe. El problema no es menor ya que su salón de clases es más que bilingüe pues confluyen cotidianamente alumnos tsotsiles y Q'anjob'ales, aclara también que hay un niño que sólo habla español por lo que el proceso educativo no puede ser bilingüe. Y aunque la formación le ha hecho sabedor que educar en lengua indígena es importante, y por extensión la comunicación con los alumnos, todavía es vista más como un obstáculo, muchas de las veces insuperable, un Profesor de Educación Indígena nos dice:

---

<sup>173</sup> A finales del gobierno del presidente Cárdenas, en 1940, se organiza en Pátzcuaro el Primer Congreso Indigenista Interamericano que marca una nueva etapa de la educación indígena en México. Desde entonces se estableció el uso de la lengua vernácula en el proceso educativo del indígena, con el apoyo de materiales y métodos derivados de los conocimientos de la lingüística (Caballero, 2005).

la mayor parte en esta escuela el problema que existe con los alumnos es la incomprensión de lectura, bueno, [cediendo parte de la razón] tal vez tenga razón el niño, no son hablantes del español, por eso no hay buena comprensión en la lectura (2011).

Otro maestro agrega:

lo difícil es los que son hablantes de una lengua indígena y, al adquirir el español, como que no muy lo entienden, sería lo desfavorable, lo que se nos complica, *no le hallamos una solución correcta, abí vamos al tanteo* (2011).

A pesar de la valoración de la diversidad lingüística el uso de la lengua materna para alfabetizar a los niños se presenta como un problema más, aun cuando supera el bilingüismo institucional, es decir, del plurilingüismo contextual. Un profesor indica:

La comunicación en la lengua indígena es la dificultad que tengo, yo hablo en tseltal, los demás hablan en Q'anjob'al y en tsotsil, claro, sí hay palabritas que entiendo en tsotsil, casi un 60% supongamos, pero hay palabras que no se entiende, investigo con señores o con mi esposo [maestro tsotsil de la misma escuela y originario de la misma comunidad], ya al siguiente día ya sé qué quiere decir, pues así vamos solucionando [...] aquí en mi grupo se me ha complicado un poquito comunicarme con los niños Q'anjob'ales, pero lo que hago es este: pongo algunos dibujos en el pizarrón, alguna lámina, buscar la manera cómo se dice en Q'anjob'al, ellos lo van respondiendo y algunos niños o niñas que saben hablar en español, lo van traduciendo; igual en tsotsil, por ejemplo, mi alumnito Daniel [indígena tsotsil de seis años] que no habla español, pido apoyo con algunos niños o niñas que sepan hablar [tsotsil], así voy aprendiendo también poco a poco, voy grabando lo que dice y así voy a comunicarme con el niño porque no habla en español (2011).

Si algún maestro que trabaja en la modalidad general o bilingüe está consciente de lo que esto significa para los pueblos, intenta por lo menos adaptar el contenido de sus programas educativos a la realidad contextual; si no, su única opción es seguir reproduciendo lo que subyace en los planes y programas de estudio argumentando la imposibilidad de la interculturalidad: “la dificultad que hay ahorita es cuando nos topamos con niños tsotsiles, Q'anjob'al, [...] no puedo dar una clase como me lo plantea el plan y programa, sino sólo de manera general”.

Es decir, el manejo de diferentes códigos lingüísticos -por no decir, diferentes visiones del mundo- en el aula, es percibido a veces como un problema o reto para los mentores, esto

implica también la búsqueda de estrategias didácticas para vehicular los contenidos programáticos a todos por igual, independientemente de la diversidad lingüística.

Y el problema trasciende más a lo teórico-metodológico cuando se indica que debe *dar el tema de manera general*, según lo observado, en español. Muchos maestros no distinguen lo que es la alfabetización y la castellanización, al parecer, se alfabetiza castellanizándolos, ambos procesos están manejados a través de la segunda lengua obligatoria, creencia reflejada también en los comentarios de los maestros entrevistados: primero es alfabetizar castellanizándolos y luego ya se entra, en la tarea supuestamente más difícil, de aprender a leer y escribir en la lengua materna.

Desde el punto de vista teórico la lengua indígena no constituye un obstáculo para los profesores, al contrario, afirman discursivamente que su uso en la escuela constituye una oportunidad, aunque en la práctica sigue siendo marginal pues sólo es usada para hacer “aclaraciones”, por curiosidad o conocimiento pero muchas veces es ignorada,. Esta es la reflexión sin acción: es reivindicada en el discurso pero ignorada en la práctica, y que además indica resistencia sistémica contra los principios psicopedagógicos que orientan y fundamentan a la educación bilingüe.

Como indica Muñoz (2007: 10), el cambio de lenguaje era un objetivo visible de la escolarización pero resulta paradójico el “temor al enfoque plurilingüístico en la escuela indígena y la conducta excluyente o dilemática en la enseñanza bilingüe”. Han fracasado hasta ahora las políticas de lenguaje sustentadas en los enfoques de derechos humanos y del reconocimiento de la diferencialidad de las minorías, porque éstos no están ejerciendo en plenitud sus derechos individuales y libertades que les permiten alcanzar su realización dentro de sus culturas.

Afirma también que desde los “administradores del lenguaje” y desde el sistema de EIB, proliferan acciones, discursos y diagnósticos que convergen y se confunden con las demandas de organizaciones indígenas y que suelen sustentarse en representaciones políticamente correctas de las raíces étnicas, rasgos culturales, lenguas originarias, pero que al final se distribuyen disposiciones y materiales y se realizan acciones que enfatizan el reconocimiento y estandarización de las lenguas indígenas como condición para la enseñanza bilingüe así como se elaboran materiales didácticos y se forman docentes indígenas (*cf.* 2009: 397).

Por eso, tanto en las entrevistas como en las observaciones realizadas, ningún maestro hace mención de la lengua indígena como objeto de estudio en particular, ni para la alfabetización, sólo es usado esporádicamente para el aprendizaje de la segunda lengua y para facilitar la comunicación o, con mayor frecuencia, tienden a ser ignorada. Al final, la baja calidad de la educación “no es, como con frecuencia y ligereza se afirma, una responsabilidad exclusiva de los docentes, porque el hecho educativo no está compuesto sólo de conocimiento, experiencia y responsabilidad magisterial [...] es un tema del funcionamiento y el diseño general del sistema educativo” (Martínez, 2010: 102).

### **3.4. La construcción y resignificación de la identidad étnica en la Educación Tradicional Indígena (ETI). Concepto y principios pedagógicos**

La cultura le imprime una connotación dinámica a la identidad étnica e incluye la participación de todos los actores sociales en los diferentes procesos y espacios de aprendizaje construidos por ellos mismos, como la familia, la comunidad, la iglesia, la milpa, el cafetal, etc. Este proceso educativo es analizado por Pérez Pérez (2003) y Gómez Lara (2011) como Educación Tradicional Indígena (ETI) y es definido como “la representación más o menos duradera de una realidad, la de las comunidades y municipios indígenas donde se reproducen las prácticas y las costumbres que dan fundamento a la existencia de quienes son conocidos y reconocidos como indígenas” (2011a: 36).

La ETI es un proceso de construcción social del conocimiento potencializada en cada familia y en cada comunidad, es la que ha permitido hasta la actualidad la existencia de lo que conocemos como culturas indígenas, es decir, el proceso dialéctico que ha permitido la reproducción de sus particulares formas de vida, cosmovisión del mundo, valores culturales, tradiciones y costumbres (Gómez Lara, 2011a), también es la que ha posibilitado la construcción y fortalecimiento de la identidad étnica de los pueblos indígenas. Sin embargo, esto no supone la transmisión de la “esencia cultural”, sino sólo de la dinámica cultural que está en constante resignificación y es socialmente aceptada. Desde esta perspectiva, la ETI puede considerarse como:

El proceso mediante el cual las generaciones adultas enseñan a los niños y niñas el modelo socialmente aceptado de ser indígena y miembro de la comunidad, para llegar a ser *bats'i viniketik*, hombres verdaderos, y *antsetik*, mujeres verdaderas, y alcanzar la virtud de los *totil-meil*, los padres-madres y ancestros (Gómez Lara, 2011b: 278).

Esta educación implica la trasmisión y construcción de conocimientos y valores culturales con sus interlocutores y en los espacios concretos de interacción; de ahí la importancia de estos espacios de aprendizaje para la construcción de la identidad étnica.

Esta pedagogía local existe como un proceso que, como práctica trascendente, permite la reproducción social y cultural de las y los indígenas, y se basa en cuatro principios pedagógicos: 1) el concepto de reciprocidad: dar y recibir consejos, 2) la formación de la conciencia, o hacer llegar el alma o *ch'ulel*<sup>174</sup>, 3) la capacitación física y mental o capacitar cabeza, manos y pies<sup>175</sup> y 4) la formación de la conducta: enderezar el corazón<sup>176</sup> (Pérez Pérez, 2003; Gómez Lara, 2011b); el desarrollo equilibrado de estos principios permite la formación de los *bats'i viniketik* (hombres verdaderos) y las *bats'i antsetik* (mujeres verdaderas) cuyo objetivo final es la búsqueda del modelo ideal intersubjetivo que quiere el equilibrio a partir de las relaciones entre tres elementos: naturaleza-hombres-deidades; estos deben correlacionarse para lograr el equilibrio cósmico. En este sentido, la educación es concebida por los ancianos como:

[...] un proceso centrado exclusivamente en la formación de verdaderos hombres y mujeres trabajadores, denominados en tsotsil *batsi amtel vinik* o *batsi amtel ants*. Esta formación está vinculada directamente con el desarrollo de todas las aptitudes necesarias para el trabajo productivo y el proceso de transformación

---

<sup>174</sup> Pérez Pérez amplía la explicación sobre el alma o *ch'ulel* y para él tiene tres significados: 1. Todos los seres vivos tienen alma, en este contexto es sinónimo de vida, por eso respetar la vida de las plantas, animales, personas y Tierra, es obligatorio; 2. Doble *ch'ulel*, o doble alma, en donde su alma es también de animal como los curanderos o es *iloletik*, regalo divino; 3. El *ch'ulel* como conciencia, que puede ser monitoreada con ejercicios permanentes. Se dice que cuando ya llegó su alma es que ya sabe sus responsabilidades y deberes dentro de la familia y la comunidad, y es capaz de discriminar lo bueno de lo malo, también explica con coherencia su discurso y valora lo útil.

<sup>175</sup> Está acompañado por el razonamiento creativo y desarrollo de habilidades para pensar, escuchar, acordar, aconsejar y solucionar problemas. La libertad ayuda al desarrollo de habilidades. Algunos padres no lo hacen: protegen a temprana edad pero a la larga son miedosos porque a temprana edad se induce al miedo (Ver Pérez Pérez, 2003).

<sup>176</sup> Indica la necesidad de la adquisición consciente de los valores de respeto, de estima, de apoyo mutuo y de honradez, pero debe comenzar desde temprana edad (Ver Pérez Pérez, 2003).



permanente de los recursos naturales, con el fin de lograr la autosuficiencia familiar. La función de la educación es preparar a los niños y niñas para asegurar la participación integral en los trabajos familiares y comunitarios del pueblo (Pérez Pérez, 2003: 83).

En este proceso educativo la familia y la comunidad son la parte principal de la ETI, por lo tanto, los padres, hermanos y parientes son los más importantes educadores y formadores de la infancia (Pérez Pérez, 2003), además que han participado activamente en el proceso de reproducción cultural al resignificar, rechazar o asumir como dado por naturaleza —prescripción trascendente— las enseñanzas del deber ser y el hacer de los hombres y mujeres en la tierra (Gómez Lara, 2011a), por lo tanto, “la familia y la comunidad son los principales educadores que guían el desarrollo de sus hijos de acuerdo con las normas y los valores sociales de la comunidad” (Pérez Pérez, 2003: 83).

En el proceso educativo centrado en la acción, comúnmente el adulto no sabe que enseña lo que el niño o niña aprende, enseña no intencional ni directamente, lo hace con el ejemplo o, en su caso, el conocimiento se construye de manera consensuada entre el aprendiz y el enseñante, mientras que en el aprendizaje basado en consejos o cuentos sí hay una intencionalidad directa.

### **3.4.1. Aprender haciendo (*xchano'bil spasel*) y aprender por medio de consejos (*xchano'bil mantal*)**

La ETI es denominada por los tsotsiles como *bats'i xchano'bil stalel jkuxlejaltik* (el verdadero modelo de aprendizaje de nuestro modo de vida), por ejemplo, Dianita *aprendió a hacer haciendo* la tortilla con la ayuda de su madre y en el lugar propio de la acción (la cocina como el espacio para el aprendizaje de una tarea necesaria para la alimentación familiar), otro ejemplo, Flavio, niño tsotsil de siete años dice: *jna' xchonel paxak'* (“sé vender la piña”) pues ya sabe seleccionarla por su peso, color y sabor, hasta venderla (recibir dinero y dar correctamente el cambio) porque ha observado atentamente y escuchado a su madre al interactuar con la clientela. Ambos niños *sna'ik spasel a'btel* (saben hacer el trabajo) porque han aprendido haciendo.

Otra alternativa para el aprendizaje de la ETI es la estrategia oral a través de cuentos, historias o consejos, los cuales funcionan como instrumentos persuasivos para enseñarle a

“acostumbrar las manos/pies a trabajar”, es decir, para *aprender a hacer* y a menudo es utilizado cuando el niño o niña es *ch’aj* o flojo porque *no aprende haciendo*.

Aceptar la palabra o recibir consejos es uno de los elementos principales para garantizar la integración plena en la comunidad entre los tsotsiles y es definido como:

Un mecanismo intencional del proceso educativo comunitario [...] se refieren a la manera apropiada de comportarse y comienzan desde temprana edad. El consejo siempre va acompañado por los cuentos, historias, ejemplos de actitud de algún familiar más aceptable en la comunidad para que los hijos se guíen, corrijan y comiencen a entender las normas de vida comunitaria (Pérez Pérez, 2003: 74).

Los relatos orales hacen énfasis en los valores de la responsabilidad, de aprender a trabajar, de respetar las cosas, aprender a obedecer, respetar la naturaleza y su divinidad; por ejemplo a los niños se les enseña que respeten y pidan permiso con el dueño para utilizar las riquezas naturales que están en la tierra. Este proceso educativo es denominado como *xchano’bil mantal*, que designa *aprender a través de consejos* e implica *aprender a razonar o a pensar* que más tarde redundaría en *la acción*, cuyo significado sociocultural es que el niño o la niña queda “sujeto bajo supervisión” por un tiempo determinado para constatar si en la práctica ha asimilado el significado del cuento o consejo.

En síntesis, “el niño tsotsil aprende no solamente por medio del trabajo sino también por medio de palabras” (Pérez Pérez, 2003: 74), por lo tanto este modelo educativo entra en clara confrontación con el modelo educativo oficial que está centrado únicamente en el aula predominantemente en el uso de “materiales especializados” (generalmente impresos) y cuaderno y lápiz, este espacio (la escuela) es denominado por los tsotsiles como *chano’b vun* que literalmente designa el lugar donde se aprende con la cultura escrita. La ETI más que enseñar-aprender a resolver problemas abstractos o fabricados en el salón de clases, promueve una educación *situada* basada en la realidad concreta de los niños y niñas a partir del cual se transmiten los referentes culturales propios de cada familia y de cada pueblo.

### **3.4.2. Aprendiendo nuestro modo de vida en la familia o *xchano’bil stalel jkuxlejaltik xchi’uk kuts’kalaltik***

Dianita, una niña tsotsil de cuatro años, ya *hace* tortillas pequeñas de maíz con la ayuda de una prensa que le fabricó su padre. Mientras ella juega en la cocina y/u

observa las acciones de los adultos, su madre muele el maíz (con un molino eléctrico) para prepara el *nixtamal*, luego le pone cal al comal y enciende la *estufa ecológica*.<sup>177</sup> Cuando su madre comienza a hacer esferas de nixtamal o *vol ixim*, la niña pide también hacer lo mismo pero su madre le indica que las hará más pequeñas, mientras sigue las indicaciones también observa a su madre: toma una esfera de nixtamal para colocarla sobre un *nylo* circular que está sobre la prensa y luego coloca otro *nylo* encima, la aplasta un poco y cierra la prensa oprimiendo con “cierta” fuerza para obtener el grosor adecuado; luego la abre, quita los *nylos* sobre la palma de su mano y la lleva al comal; mientras su madre trabaja también supervisa el trabajo de su hija y le explica cómo debe hacerse cuando es necesario. Dianita hace lo suyo, observa lo que hace su madre y con pasos lentos lleva la esfera a la prensa, oprime con “cierta” fuerza su pequeña prensa, luego la abre e intenta sacar los *nylos* pero generalmente se le rompe la delgada capa de nixtamal (a menudo repite el procedimiento), su madre la ayuda; lo que no hace Dianita es llevar la masa prensada al comal porque está caliente. Ella muestra su gran satisfacción a la hora de la comida porque el producto está sobre la mesa e indica que ella las hizo.

**Fotografía 19: Dianita *aprendiendo a hacer tortillas de maíz, visto desde la ETI.***



Fuente: Archivo personal, fotografía tomada en abril del 2012.

Es importante resaltar que en las sociedades indígenas mexicanas las relaciones parentales son básicas para determinar la pertenencia e inserción social de un individuo (Bartolomé, 2006) e influye en la determinación de la identidad étnica por la serie de aprendizajes socioculturales que se le dieron desde antes de “la llegada del alma” (*jul xch’ulel*), es decir, desde antes de que el

---

<sup>177</sup> Es un fogón moderno como el horno de una estufa, en el cual se suministra leña y se aprovecha al máximo el calor en la parte superior que está cubierto de metal y que funciona como comal con orificios para colocar ollas, el humo es canalizado con una chimenea hasta la parte superior de la casa.

niño o niña esté consciente de los aprendizajes socioculturales adquiridos durante el acompañamiento de los padres a sus actividades.

Como sostiene Fonet-Betancourt (1996), el ser humano no hereda las tradiciones de su cultura de origen como un código genético, sino que es *criado* en ellas, por lo tanto, la transmisión de las tradiciones se hace fundamentalmente mediante el aprendizaje social en la familia, la escuela, los centros “culturales”, los centros de culto y demás instituciones en que se suelen encarnar las tradiciones de una cultura para asegurar su transmisión. Afirma que sin tradición no hay cultura, pues cultura supone memoria y experiencias comunes; las culturas no pueden llegar a ser tales sin generar tradición (de vida, lingüística, política, religiosa, etc.), pero también aclara que las culturas no puedan reducirse a sus tradiciones constituidas en su sentido esencial pues con esto se terminaría haciendo de las culturas museos donde se preservan tradiciones, más bien tiene que ser procesos consensuados en su construcción y transmisión.

De acuerdo a investigaciones realizadas con niños tsotsiles, De León Pasquel (2001) afirma que desde antes de empezar a caminar se socializan en distintos espacios y se familiarizan con ellos (domésticos, agrícolas, sagrados, etc.) a la vez que interactúan directa o indirectamente con los miembros de la familia quienes hablan frecuentemente a dónde van, de dónde vienen, etc. Asegura la autora que antes de los dos años ya manejan una rutina interactiva, por lo tanto, la llegada del alma o *chjul xcb'ulel* está en función de las relaciones socioafectivas de la familia (De León, 2005) sin las cuales no se puede ser verdaderamente hombre (*tojol winik*) o verdaderamente mujer (*tojol ants*).

Los objetos que pueden encontrarse en los espacios familiares son fundamentales en la educación de los niños desde temprana edad, Paoli (2003) escribe que la familia no deja a los *ch'in alaletik* en sus cajas, cunitas o carriolas, sino los acoge casi todo el tiempo en el campo de una intersubjetividad en la que el cuerpo está pegado al cuerpo la mayor parte del tiempo y en donde las caricias son constantes, no se centra la atención y el aprendizaje en el objeto sino en la interacción social en la cual se definen las funciones de los objetos.

El niño o niña que va cargado-a a espaldas de su madre (*kuchb'il nene'*) no es un “simple” acompañante, construye una relación experiencial o simbólica con los objetos y procesos sociales en-con las cuales interactúa, por ejemplo, durante el corte de café algunas madres acuden con sus hijos pequeños cargados en la espalda, cuando se inquietan les pasan

una hoja, una rama o fruto del café para que interactúen concretamente con dichos objetos. Cuando la interacción experiencial no es posible se generan procesos simbólicos entre el niño y los objetos o procesos sociales a través de la observación, hay una relación dialéctica entre el niño y el ambiente natural o social, es decir, la “pasividad” es una forma de colaboración tácita ya que la observación es una forma de involucramiento infantil en las actividades (Paradise, 2010); de hecho Rogoff (2010) argumenta la importancia de la observación aguda y la escucha atenta en el desarrollo cognitivo de la infancia y afirma que la participación intensa ocurre en las comunidades culturales que practican una rutina en la que incluyen a los niños en las actividades para adultos que forman parte de la vida cotidiana comunitaria.

De modo más específico, Gaskins (2010) plantea que la primacía del trabajo adulto, la importancia de las creencias de los padres y la independencia de la motivación del niño, son los tres principios básicos en la socialización de los niños mayas y definen un carácter particular “típicamente maya”, que lo hace diferente del resto de la población, donde el juego y la afectividad son los campos centrales en el conocimiento de las culturas infantiles y como vehículos discursivos en la co-construcción de la intersubjetividad.

La afectividad en las relaciones familiares o parentales es una categoría psicosocial que contribuye en el desarrollo de la identidad social y que refleja la pertenencia a una colectividad, esto a través de la adquisición de conocimientos, valores y símbolos culturales que la definen esenciales para construir el sentido de pertenencia de un individuo en la colectividad; sin embargo, los procesos socioafectivos no son homogéneos, sino que cada familia define las particularidades y matices específicos de sus ritmos y normas, y aunque haya prácticas y pautas similares, es tan solo abstracción ya que concretamente las familias son diferentes, aunque tengan patrones comunes de organización (Paoli, 2003).

En la actualidad cada persona vive en función de sus relaciones con una parentela (incluso los migrantes, aunque lejos de la familia, mantiene relaciones socioafectivas que reivindican y fortalecen las relaciones parentales) que funciona como el grupo potencial de acción social y afectiva, casi como una “comunidad de sangre” (Bartolomé, 2006), es decir, “el desarrollo de una identidad social compartida supone la construcción de un *Yo* y de un *otro* generalizado afectivamente próximo, y que es la consciencia posible que refleja la membrecía de una colectividad” (2006: 49).

El afecto no se origina sólo en un mundo subjetivo sino que proviene de relaciones objetivas, principalmente parentales, que facilitan la comunicación y la identificación. Gómez (2011a: 109) argumenta que “la familia cumple con funciones específicas para la reproducción y producción de la cultura formando agentes que, una vez educados y socializados en su ambiente, contribuyen a la perpetuación de ese particular modo de vida”.

Los padres y abuelos constantemente vigilan la buena formación de sus hijos para que se hagan conscientes de la pertenencia territorial de su familia y el aprovechamiento de sus recursos naturales que se encuentran en su territorio para el beneficio de toda la familia. En este sentido, la construcción del conocimiento no se genera en la escuela, sino es en la vida misma porque ésta es el verdadero espacio de aprendizaje sociocultural cuyos conocimientos son adquiridos directamente y contruidos de “primera mano”, éstos basados en la integración intersubjetiva en la que los infantes tienen la experiencia de una fuerte relación afectiva y de participación en la vida familiar, por eso “las formas de concebir el conocimiento, la educación y la pedagogía están definitivamente referidas a esta primera experiencia del hogar integrado”, concluye Paoli (2003).

### **3.4.3. Aprendiendo nuestro modo de vida en la comunidad o *xchanob’il stalel jkuxlejaltik ta jlumaltik***

Brenda, niña tsotsil de siete años, vive en las inmediaciones de la comunidad. Sus vecinos son tsotsiles y Q’anjob’ales. Regresando de la escuela, come y luego busca con quien jugar. Al principio sólo observaba cómo juegan sus vecinos Q’anjob’ales trepando arbolitos cerca de sus casas, luego la llaman y ella -aun no sabiendo Q’anjob’al- se incorpora en el juego exitosamente con sólo observar y escuchar lo que dicen los demás niños casi sin entenderles. Después de varias semanas de interacción afirma que sabe tres lenguas mientras da algunos ejemplos.

Las comunidades indígenas actuales no son las mismas que existían hace décadas o siglos, se han transformado de acuerdo a las exigencias y oportunidades actuales. Algunas posturas afirman que éstas han *perdido la autonomía* mediante un complejo proceso de integración al Estado nacional (Rus, 1995), y si bien se han transformado en sus formas organizativas, desde mi punto de vista, esto no indica pérdida de autonomía, sino solo transformaciones en sus procesos autonómicos: “el pueblo manda y las autoridades obedecen”, es decir, el territorio donde uno vive, trabaja y camina, constituye uno de los elementos decisivos para los procesos autonómicos y uno de los “factores defnitorios de la identidad” (Paoli, 2003:47), incluso en el

caso de los tseltales que el autor analiza, se observa que se mantienen en pequeñas comunidades como parte del modelo ancestral de vida y que perdura hasta la actualidad porque ha sido reproducido gracias a la ETI.

De acuerdo a la antropología la comunidad indígena contemporánea puede definirse como:

Una dimensión de la organización social actual en la cual sus integrantes vinculados por relaciones primarias –como el parentesco– generan lazos de cohesión, organización e identidad en torno de su pertenencia a un territorio y a un origen común. Dicho origen, real o simbólico, por lo demás remite a la existencia de una cultura también común y, con ello, a un repertorio compartido de valores, normas y símbolos (Pérez Ruiz, 2005: 55).

La misma autora resalta la importancia de las otras visiones y las otras voces refiriéndose a las comunidades indígenas que han adoptado la *comunalidad* como la unidad básica y primera para la vida social, así como para su reconstitución como pueblos y que están sustentadas en tres pilares<sup>178</sup>: tierra comunal, poder comunal y trabajo comunal.

De acuerdo a Gómez Lara (2011a), la comunidad es la Casa Grande de las familias y es denominado por los tsotsiles de Nuevo San Juan Chamula como *jlumaltik*, que significa “nuestra comunidad o nuestro pueblo”, es decir, el concepto designa el espacio social y territorial donde se generan las interacciones y la convivencia entre sus integrantes pues al decir “nuestra” incluye a todos los miembros, por lo tanto esta categoría no significa un espacio físico-geográfico sino simbólico en donde se construyen los *bats’i viniketik* y las *bats’i antsetik*; de lo contrario, si no es la Casa Grande “no es nuestro pueblo” (*mauk-jlumaltik*), por lo tanto no contribuye en la construcción de la identidad étnica, por ejemplo, Las Margaritas no es *jlumaltik* (sino el *viejo* San Juan Chamula) para los tsotsiles y Q’anjob’ales de esta comunidad, tiene más bien un significado geopolítico y administrativo, confirmando con esto que la comunidad es mucho más cohesionadora y formadora de una identidad propiamente comunitaria que el municipio en sí.

El mismo autor afirma que las dinámicas comunitarias y de cooperación sirven tanto para mantener la cohesión social como para las relaciones de parentesco, lo cual actúa como una especie de “capital social comunitario”, pero en dicha comunidad (Las Margaritas)

---

<sup>178</sup> Es señalado por Hugo Aguilar Ortiz, dirigente indígena y coordinador general de Servicio de Pueblo Mixe A. C. de Oaxaca.

también son observables las dinámicas de exclusión y luchas de poder entre los tsotsiles y Q'anjob'ales, pero de todos modos las comunidades, así como todos los espacios sociales, son escenarios que educan, aun sin saberlo, porque son entidades conformadas por todos: lo que hace cualquiera de sus miembros es de conocimiento público, uno es el espejo de todos y todos se reflejan en uno, en este sentido, la socialización constituye un importante medio por el cual se reproduce, convirtiéndose así en el principal espacio de educación comunitaria, afirma el autor, pero ¿cómo se aprende en la vida comunitaria?

De León (2001) afirma que los bebés no esperan al momento de aprender a hablar para empezar a pensar, esto significa que el conocimiento en la comunidad se construye en el momento mismo en que el niño o niña participa con su asistencia en los diferentes espacios domésticos, productivos, religiosos, de esparcimiento, etc. que sus padres visitan durante el día, es decir, la identidad étnica se construye: *no se es indio al nacer, se aprende a serlo*.

La milpa y los otros campos productivos constituyen espacios de encuentro didáctico entre padres e hijos pues allí se les muestra una gran variedad de cosas útiles para su vida. El campo y la montaña son arsenales de recursos didácticos en donde se aprende y se encuentran muchas cosas, son potencializadoras de experiencias y aprendizajes (Paoli, 2003).

Rogoff y otros (2010: 101) afirman que “cuando los niños pequeños son incluidos tanto en el ambiente social como en la vida económica de la comunidad, son participantes del mundo adulto y no son un ‘estorbo’, esto es fundamental si contrastamos la adquisición de conocimientos en la sociedad industrial donde los niños “salen sobrando” y que para ello se crearon las escuelas como instituciones especiales para la atención de los infantes.

**Fotografía 20: Niños y niñas tsotsiles y Q'anjob'ales participando en las actividades religiosas de los adultos.**



Fuente: Archivo personal, fotografía tomada el 1º de noviembre y 24 de junio del 2011, respectivamente.



Los aprendizajes en los espacios comunitarios son también construcciones sociales de la identidad de acuerdo a cada cultura y a cada comunidad. La identidad étnica evoluciona a la par o superando a la propia cultura ya que la primera tiene más espacios para manifestarse mientras que las otras continúan siendo reprimidas tanto por omisión como por acción, Bartolomé y Barabas (1996).

Entre los tojolab'ales la identidad se construye a través de la adquisición de valores socioafectivos y el conjunto de conocimientos locales se adquiere interactuando con los miembros de la familia y la comunidad: los recién nacidos acompañan a sus padres en sus diferentes actividades, mientras que los niños preescolares y escolares comienzan a participar activamente en las tareas domésticas y agrícolas, aún en tiempos escolares (algunos profesores validan un permiso por ir a la ciudad y no cuando se trata de ayudar a papá en la milpa), mientras que en Nuevo San Juan Chamula las relaciones interétnicas son fundamentales porque los niños desde temprana edad participan en ellas así como en todo espacio público y privado pues a través de esto van adquiriendo los elementos de la otra cultura:

Los niños son agentes de la construcción del proceso de desarrollo de habilidades afectivas, sociales y cognitivas junto con sus padres; al interactuar con ellos e interiorizar las herramientas simbólicas y materiales de su comunidad, desde su propia perspectiva, participan en su construcción y, por tanto, no sólo adquieren la cultura de su comunidad sino que contribuye a su continuidad y cambio (Cervera, 2008: 57).

La “identidad étnica se articula a partir de la pertenencia a un pueblo, no a un grupo lingüístico o étnico, es decir, cada pueblo articula y elabora su mismidad y su diferencia” (Sánchez,<sup>179</sup> 2004:218) y cada pueblo o grupo de origen tiene sus propias particularidades que la definen como tal, por lo tanto, no son homogéneas.

Desde el punto de vista lingüístico, el lenguaje es un elemento indispensable en la interacción pero no es una condición primera: en Nuevo San Juan Chamula los niños tsotsiles de primer grado pueden comunicarse con los niños Q'anjob'ales no a través del habla (porque

---

<sup>179</sup> Construye el concepto de identidad a partir de una investigación que realiza con los migrantes zapotecos, arguye que, aunque hay un grupo zapoteco, pero no existe una identidad zapoteca, ya que cada pueblo construye su propia identidad.

los primeros no saben la lengua de los segundo o viceversa), utilizan otros códigos lingüísticos para interrelacionarse; a través del juego o a partir de la observación de lo que el otro hace.

Con esto recupero lo que Lourdes de León enfatiza: para pensar no es necesario hablar, sino que ya se piensa antes de hablar; y lo que agregó es, que el lenguaje no es condición única de las interacciones sociales en las relaciones interculturales, por eso los niños aprenden a construir sus propios códigos lingüísticos cuando interactúan interculturalmente, a la vez que se apropian de elementos identitarios de los otros; es por esta razón que niños, jóvenes y adultos en esta comunidad sean trilingües.

Para concluir, una de las premisas fundamentales de la ETI es que el proceso educativo y la construcción social del conocimiento están *situados*, es decir, la familia-comunidad y sus habitantes son educadores de sus propios pobladores, esto contribuye en la definición de la identidad étnica del aprendiz.

#### **3.4.4. El *stalel jkuxlejaltik*: la identidad étnica como una construcción sociocultural**

Desde tiempos ancestrales los tsotsiles han denominado a la identidad étnica como *stalel jkuxlejaltik*. Este vocablo es una compleja construcción que encierra significaciones del modo de vida tsotsil: *tal* significa “vino”, de venir; y *stalel* en donde la “s” es un adjetivo posesivo e indica “su”,<sup>180</sup> de él, por lo tanto *stalel* significa “así vino su ser o así es su ser”. Pero la identidad étnica no es sólo el modo de ser de una colectividad, es la vida misma que encierra un conjunto de construcciones sociales heredadas de los ancestros, por lo tanto, al *stalel* se le agrega *jkuxlejaltik* en donde la *j* es un pronombre personal (primera persona en singular) que equivale al “mi”,<sup>181</sup> *kuux*<sup>182</sup> indica por sí misma “vivir o vida” y toda forma de vida (biótica y abiótica) tiene *ch’ulel* o alma heredada de dios, y el sufijo *tik* que significa “nuestro” y es utilizado para pluralizar y expresar una acción colectiva, aunque denota la mismicidad de un grupo étnico, pero no descarta la otredad para construirse social y culturalmente, sino está en un constante dinamismo con los *otros* étnicamente diferentes.

---

<sup>180</sup>Cuando se refiere a “mi modo de ser” se dice *jtalel*, literalmente significa “así soy”, donde la *j* es un pronombre personal).

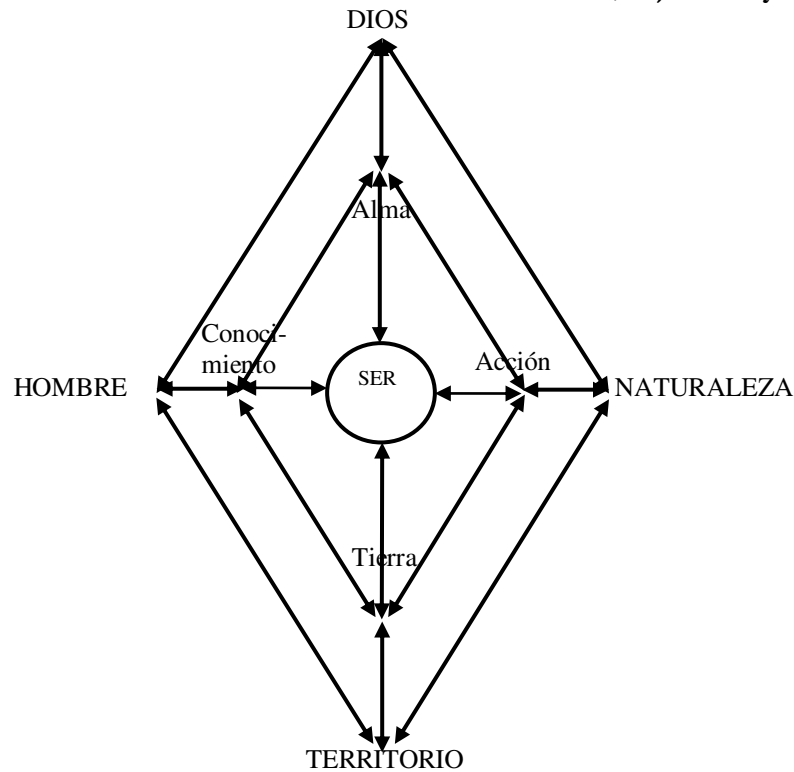
<sup>181</sup> Por ejemplo, *na* es “casa”, *naetik* indica “casas”, y *jna* significa “mi casa”; *cho’m* es la “milpa”, *cho’mtik*, conjunto de milpas y *jcho’m* significa “mi milpa”

<sup>182</sup>*Kuux* significa vivir (*kuuxul vok’* indica “nació vivo”), *cha’kuux* literalmente significa revivió.

En conjunto *stalel jkuxlejaltik* significa: modo de vida o *ser* como grupo étnico que se ha construido en función de las relaciones con dios o *jtotik ta vinajel/kajvaltik* (nuestro padre celestial/nuestro protector) que le provee de alma y conocimiento a los hombres para definir dialécticamente las pautas de acción con la naturaleza sagrada dentro de un espacio cosmogónico llamado territorio.

El *stalel jkuxlejaltik/ ja'sak'aniltiki-ja'tsamalaltik/ ko beibal yim ko k'inal*, en tsotsil, tojolab'al y Q'anjob'al, respectivamente, está mediada por las particulares formas de entender y *conocer* el mundo denominado *stalel jnopb'entik-statel jb'ijiltik/ ja' jpensartiki/ ko nab'al*, que significa “nuestro modo de pensar y nuestro conocimiento construido históricamente”; que, a su vez, definen “las pautas de *acción* individual y colectiva” denominadas *stalel jpasb'entik/ ja'so jk'ultik/ tsetch ko wa'nej*, y que significan “nuestro modo de hacer y de relacionarlos con los hombres, la naturaleza y con dios”; en conjunto definen el modo de vida del grupo étnico.

**Gráfica 1: Elementos de la identidad étnica tsotsil, tojolab'al y Q'anjob'al**



Fuente: Elaboración propia con base a las categorías tsotsiles, tojolab'ales y Q'anjob'ales.






El *ser* es la manifestación del *conocimiento* y la *acción*, se actúa con base a una estructura cognitiva y ambas definen la identidad individual y colectiva, por ejemplo, *Mol Xalik* (Anciano Salvador)

sabe (*conocimiento*) que cuando la madera se tala en luna nueva o “tierna” (*yuminal luna*) se “pica” rápido por la acción del *ch'unuke' te'* o comején,<sup>183</sup> en consecuencia, cuando tala un árbol (*acción*) lo hace en luna llena y siempre con el permiso del *jtotik ta vinajel* por poseer *ch'ulel* como todo ser biótico o abiótico en la naturaleza. El conocimiento adquirido por el anciano define sus pautas de acción y, a la vez, define su identidad porque forma parte de su modo de vida (*ser*).

Para los Q'anjob'ales el modo de vida colectivo se asocia a las costumbres y es designado como *ko beibal yim ko k'inal*, en donde *ko beibal* indica nuestro camino y *yim ko k'inal* indica nuestra forma de vida, es decir, es el camino colectivo que los guía a sus particulares formas de vivir; a su vez, este es mediado por el pensamiento-conocimiento construido colectivamente denominado *ko nab'al*, de acuerdo a éstos definen sus acciones ó *tsetch ko wa'nej*, por lo tanto, la identidad Q'anjob'al es el conjunto de elementos socioculturales que se adquieren y guían colectivamente a una sociedad –como un camino- y definen las formas de vida de una comunidad.

Un ejemplo del *stalel jkuxlejaltik/ ja'sak'aniltiki-ja'tsamalaltik/ ko beibal yim ko k'inal* está en nuestras formas de saludar. Entre los tres grupos étnicos no hay una forma estándar de hacerlo (como el *adiós, hasta luego* o *que te vaya bien* de los mestizos), depende de las características espaciales del encuentro entre las personas:

**Tabla 8: El saludo entre los tojolab'ales, los tsotsiles y los Q'anjob'ales.**

Característica espacial	Descripción	Saludos			
		Tojolab'al	Tsotsil	Q'anjob'al	Español (traducción)
	Cuando una persona va al encuentro de alguien	<i>Tima aya</i>	<i>Me li'ote</i>	A awuk Dios/san	¿Aquí estás? (tojolab'al/tsotsil) o buenos días (Q'anjob'al)
	Cuando una persona se despide o pasa a lado de alguien detenido	<i>Wajkon</i>	<i>Te oyan</i> o <i>tsotsan komel</i>	<i>Kanan bay</i> <i>tu/toyin</i>	Aquí nos vemos (tojolab'al), quédate ahí o quédate con fortaleza (tsotsil) quédate ahí/adiós (Q'anjob'al)
	Cuando una persona rebaza a otra	<i>Ti la jaka</i>	<i>Te xa tal</i> o <i>tsotsan me tal</i>	<i>Ti'tan</i>	Hay vienes o vente con fortaleza
	Cuando ambos se cruzan en el camino uno toma la iniciativa	<i>Leka wajkon</i>	<i>Ech'anme</i> o <i>te xa'bat</i>	<i>Jila'</i>	Voy a pasar (tojolab'al), pase usted o sigue tu camino (tsotsil), hay hablamos (Q'anjob'al) o
	Cuando es un anciano-a o mayor de edad hay que darle paso	<i>Ek'an tat</i> <i>juna/ abuela</i>	<i>Ech'anme jun</i> <i>totik/yayatik</i>		Pase usted tío/abuela <sup>184</sup>

Fuente: Elaboración propia con base a la información recabada y a la observación realizada.

<sup>183</sup> También llamadas termitas, que pertenecen a la orden de los isópteros y se alimentan de madera y otras sustancias que contengan celulosa.

<sup>184</sup> Todos los mayores son tíos o abuelos y no necesariamente consanguíneos.

A los mayores y ancianos se les da la categoría de tíos o abuelos, independientemente de la consanguineidad, y el respeto es distinto: el saludante-joven-niño se agacha frente al saludado-tío-abuelo y le dice: *ch'ayo jmul juntot* ó *ch'ayo jmul yaya* (*ch'ayo* indica pierde o desaparece, pero se interpreta como perdona), que significa “perdona mi pecado tío” o “perdona mi pecado abuela”, respectivamente, mientras que el tío-a o abuelo-a le pasa la mano sobre la cabeza y contesta: *xch'ay jmultik kajvaltik* que significa “Dios perdona nuestros pecados”, aunque actualmente algunos contestan: *lek me la tale* (está bien si viniste) que significa un gesto de bienvenida. Este modelo es denominado *nupb'il totil-me'il*, donde *nupb'il* indica conjuntarse, en este caso, con el *totil-meil* o anciano o anciana, como respeto a sus jerarquías.

Este modelo de saludo persiste actualmente en pocas familias, a veces resignificado, por ejemplo, cuando los tojolab'ales de Aquiles Serdán se saludan en español *tienen connotaciones étnicas*: cuando llega el sobrino de don Juan en la casa de este dice: *buenos días tío Juan, buenos días tía Lupe, buenos días Rosy*, etc., indicando un modo individualizado de saludo, dándole la categoría de sujeto a cada persona visibilizándolo a través del respeto.

Este modelo se ha trasladado a la *kastija*, por ejemplo, cuando uno rebasa al otro le dice: *hay venís pue (te xa tal* en tsotsil). Esto no es propio de los hispanohablantes sino de los pueblos indígenas, y significa que han trasladado el lenguaje a otros contextos lingüísticos.

Aquí el *stalel jkuxlejaltik* y el lenguaje se conjugan y cada pueblo recrea sus códigos lingüísticos de acuerdo a sus características y particularidades, éstos se adaptan conforme a los tiempos y espacios comunicativos, por ejemplo, los tsotsiles del *viejo* San Juan Chamula tienen diferencias lingüísticas con sus pares de Nuevo San Juan Chamula, Don Manuel (2011) da cuenta de esto: “aquí ya cambió mucho, aquí se habla revuelto, hablamos una palabra en tsotsil y otra en español, si nos vamos a Chamula (viejo) hay mucha diferencia, allá puro en *bats'i k'op'*”, esto significa que tanto la lengua como el modo de vida se resignifican local y constantemente y los comuneros están conscientes de ella.

De acuerdo a Bartolomé (2006) en muchos casos el idioma constituye el referente clasificatorio principal para el caso de algunas autodenominaciones grupales que aluden a la pertenencia de una comunidad lingüística, pero aclara que no debe asumirse que la filiación lingüística supone una adscripción totalizadora y homogeneizante pues que las normas lingüísticas son variables, por lo tanto, en un mismo ámbito idiomático se da multiplicidad de

variantes o dialectos que caracterizan a cada comunidad y que por lo tanto “refleja la norma que conjuga una filiación comunal con una adscripción dialectal específica” (2006: 81).

Desde la multiplicidad de variantes dialectales se puede afirmar que *al hablar comunico mi mundo, mi mundo se construye a partir de mi lenguaje*, por ejemplo, cuando se oculta el sol los niños de Nuevo San Juan Chamula dicen *chb'at k'a k'al* ó “se va el que nos da calor” (visto como fuente de energía) pero en *Bax Ek'en* dicen *chb'at jch'ul totik*, es decir, “se va Nuestro Sagrado Padre” entendido como una deidad.

El lenguaje es un vehículo por excelencia de formas de representación y de interacción social (De León Pasquel, 2005, 2010) que se adquiere desde temprana edad porque hay una relación íntima comunicativa entre los cuidadores y el infante que provee un andamiaje para la socialización, la adquisición y construcción del *stalel jkuxlejaltik*, aunada a esto, la atención del niño se orienta más a los procesos sociales en los que interactúa que a los objetos en sí mismos, por eso los objetos (culturales) tienen sentido en el contexto de esos procesos de interacción y no en sí mismos, los significados son atribuciones sociales y culturales, esto significa que “la semántica desempeña un papel central en la construcción del concepto de espacio y presente en el léxico temprano” (De León, 2001: 100).

Conocer el *stalel skuxlejaltik* de cada grupo étnico permite comprender la complejidad de los mundos de vida; hay pocos estudios al respecto, por ejemplo, De León Pasquel (2005) analiza la llegada del *ch'ulel* o la “llegada del alma” del niño zinacateco en sus primeros años de vida explicando que es un proceso complejo por el que atraviesa un infante para convertirse en persona porque implica la capacidad gradual de atender, entender, comunicar, participar y actuar de manera *zinacateca*; Paoli Bolio (2003) estudia sobre las formas de organización en comunidades tseltales, la solidaridad familiar y el ideal de educación temprana. León Trujillo (1999) destaca que las prácticas de transmisión cultural indígena tienen tres facetas fundamentales: la imitación, la identificación y el reconocimiento de los demás como integrantes de la familia o de la comunidad y la cooperación mediante la cual el niño, además de aprender, participa activamente en las labores del hogar y del campo construyendo su identidad y, a la vez, dándole continuidad a los contenidos culturales.

El lenguaje, y en general el modo de vida, son procesos que se resignifican con el tiempo, aunado a las nuevas circunstancias sociales, políticas, económicas, educativas y religiosas que influyen en las formas de pensar, actuar y en el modo de vivir.

*Nosotros* no existiríamos sin los *otros*, nos complementamos en la construcción de nuestro ser individual y colectivo. El *nosotros* es interpretado como *jo'tik* o *ju'unikutik* (el primero visto desde el interior del grupo y el segundo desde el exterior) con un *stalel jkuxlejalkutik* que nos identifica; mientras que los *otros* los concebimos como *yantik*, también con un *stalel skuxlejalik* que los caracteriza, identitariamente se separan pero a la vez se interrelacionan.

Cuando los *otros* influyen en el *nosotros* genera resignificaciones en el modo de vida, es denominado *xchjel stalel jkuxlejaltik* en donde *chjel* significa cambio, es decir, “cambia nuestro modo de vida” (mediado por el “cambio del pensamiento y del conocimiento” que redundan en el “cambio de nuestras acciones”), no obstante este “cambio” no debe entenderse de forma literal o esencialista, se concibe como resignificaciones en los procesos relacionales entre los hombres, con la naturaleza y con dios que les permite adoptar otros esquemas cognitivos que guían su acción en determinados espacios culturales, es un proceso necesario para adaptarse al mundo cambiante, por ejemplo, adoptar el modo de vida *jkaxlan* no significa olvidarse de lo propio, sino adoptar objetivamente lo *otro* pero que objetiva y subjetivamente sigue siendo *nosotros*.

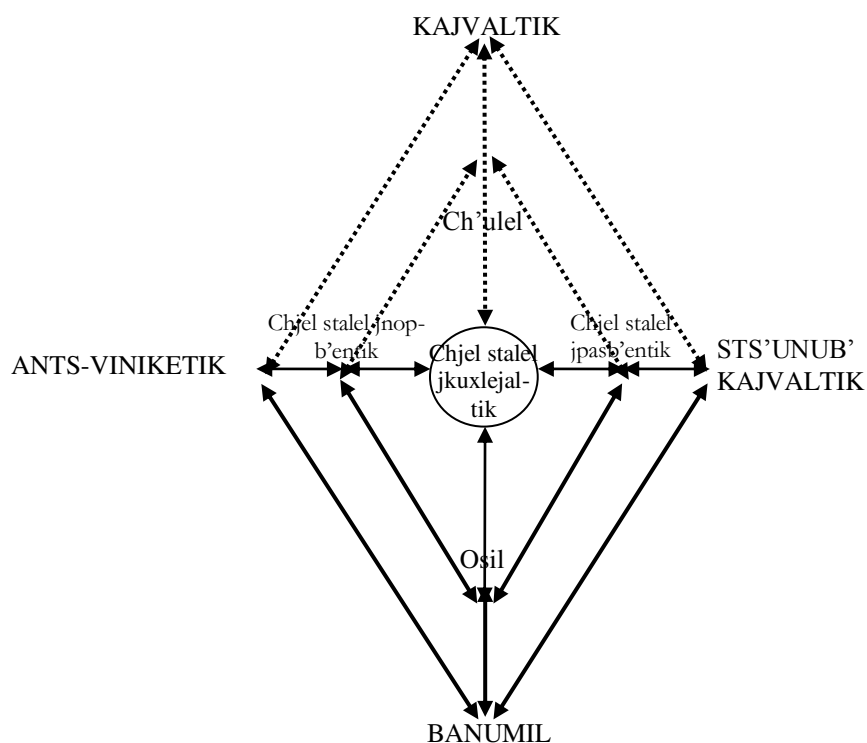
En las últimas décadas las poblaciones indígenas y marginadas se han sumado a la migración en busca de empleo hacia las ciudades del norte de México y sur de Estados Unidos (llamado también “norte”) y ha orillado a los pobladores a vender sus tierras para “juntar el pasaje” con un aparente “cambio” en la concepción sagrada de la naturaleza, del territorio y de la tierra; sin embargo, una parte del costo es ofrendado en la iglesia y en los templos como parte de esta subjetividad (la concepción sagrada de la tierra).

No obstante, cuando alguien explota la madera, los minerales, el agua o cualquier recurso natural para fines comerciales y de acumulación de capital económico, se observa que ha resignificado la concepción sagrada de la naturaleza, es decir, ha modificado el vínculo identitario entre dios y el hombre; esto es alimentado por algunas religiones como el presbiterianismo que promueve el individualismo y el esfuerzo personal como base de la superación económica, aunque contradictoriamente reivindique el derecho a la diferencia cultural (Hernández Castillo, 1995).

Resignificar los esquemas cognitivos por introducir otros elementos culturales en el pensamiento indígena significa modificar las relaciones dialécticas entre los componentes

identitarios (gráfica 2), principalmente en la concepción sagrada del hombre y la naturaleza, y que redundan en la modificación de las pautas de acción trayendo como consecuencia la resignificación en el modo de vida.

**Gráfica 2: Resignificaciones de la identidad étnica (con categorías tsotsiles)**



Fuente: Elaboración propia con base a las categorías tsotsiles.

El *chjel stalel* (*jkuxlejaltik*, *jnopb'entik* o *jpasb'entik*) o el “cambio de nuestro modo” (de vivir, de pensar y de hacer) que define el sentido de la acción, es interpretado como una necesidad social que permite al grupo étnico trascender en la historia. No obstante, en casos extremos y esporádicos algunos indígenas parecen estar invadidos por la mercantilización de algunos recursos (desvinculando el principio sagrado de la relación dios-naturaleza) y la inserción de actividades económicas-financieras no propias de la etnia (a veces alimentadas por la flaqueza económica de los pobladores), y sin embargo son muestras del dinamismo dentro de este contexto global.

En otras palabras, los grupos étnicos avanzan, no se mantienen idénticos a sí mismos, tienen una ruta definida. Iturrioz Leza escribía para los huicholes, y considero –en parte-



aplicable para los grupos étnicos aquí analizados, quien considerar cambiar el modo de vida no es seguir cualquier camino, sino:

es la trayectoria marcada por sus ancestros, que ellos se niegan a abandonar. [...] no es que piensen igual que sus antepasados, pero sí tratan de no desviarse de su camino; no es que no caminen, sino en lugar de nuestras autopistas llanas, devastadoras del paisaje y de los ecosistemas, prefieren caminar por sus veredas tradicionales, irregulares, pero adaptadas al paisaje, ampliándolas y renovándolas, pero sin abandonarlas (2002: 17).

No solamente la trayectoria ancestral define el camino, la ETI es un elemento esencial para la continuidad a partir de la cual los grupos étnicos trascienden en el tiempo y en el espacio. Junto a la ETI están las instituciones sociales como las religiones, la escuela, la familia y la comunidad, quienes construyen normas sociales. Una de ellas es la asamblea y que se concibe como una institución social que regula —en buena medida— el modo de vida de los miembros de cada población (no de cada grupo étnico) a través de acuerdos y sanciones; junto a ella se construyen elementos identificadores de cada contexto en específico; esto significa que no solamente nuestros ancestros dictan el camino, también las instituciones contribuyen en su construcción, a veces con inspiración del antepasado.

Este es el rostro dinámico de la identidad étnica, es el *stalel jkuxlejaltik* circunscrito en la aldea global, la cual obliga a adaptarse, a transformarse, pero sin abandonar el camino trazado por los ancestros, es ser sujetos globales, pero sin abandonar la identidad étnica.

### **3.5. La EIB y la ETI: procesos entrecruzados y complementarios con objetivos diferenciados.**

#### **Algunas conclusiones**

La modalidad educativa oficial presente en las comunidades se ha construido de acuerdo a las características históricas, a las resignificaciones identitarias y culturales así como a las perspectivas de los pobladores, en la cual han depositado su confianza para adquirir *otros* conocimientos necesarios para integrarse a la vida social, más allá de las fronteras comunitarias, para potenciar relaciones interculturales en los diferentes espacios de interacción. La escuela no es ajena a la comunidad, tanto el sostenimiento y la administración

dependen en gran parte de las decisiones comunales, también son, en cierto sentido, espacios de expresión de la identidad cultural al influir sobre ellas el poder comunal además de ser un espacio de socialización de los alumnos.

No obstante el modelo de educación escolar en general ha trascendido en el tiempo con distintos enfoques y que, por lo común, ha sido en menoscabo de la población indígena, en los últimos años ha significado una vía de escalafón social, aunque no de movilidad social. Específicamente la EIB que se le ofrece a las comunidades indígenas sigue siendo una construcción política y cultural de corte neoliberal tendiente a la “absorción” de la diversidad cultural y lingüística así como a la *mono-identificación*. *Mexicanos primero, indígenas después* es el *slogan* vigente de las actuales políticas del SEN y del SEI, y que se manifiestan en la práctica docente como la continuación de las viejas políticas indigenistas y neoindigenistas surgidas en el siglo pasado o, si se quiere, forma parte del ideal civilizatorio de corte colonial caracterizado por el racismo y la exclusión cuyo objetivo sigue siendo transformar la identidad étnica de los indígenas a los nuevos cambios sociales y culturales de la vida global.

Muñoz (2009: 223) afirma que la EIB “constituye la utopía o la virtualidad que deseamos construir y puede caracterizarse como el paradigma de la diversidad como *derecho*”, pero reconoce que hay incompatibilidad entre la política institucional de seguir siendo modelos neoliberales de capital humano en la educación y los proyectos étnicos que enarbolan modelos críticos de resistencia. Esto significa que el concepto de “nación pluricultural” escrito en la constitución política de nuestro país y demás derechos establecidos en convenios y leyes internacionales, nacionales y locales, conforman jurídicamente la gran tarea pendiente en materia educativa.

De modo más específico la EIB en la actualidad da cierta continuidad al modelo de castellanización establecido desde la posrevolución mexicana, sin embargo éste, como visión del Estado, pone en entredicho sus alcances culturales representando además un sólo fragmento educativo pues ha dejado fuera otras visiones del mundo. No obstante, la problemática que presenta la educación en el medio indígena y el poco impacto que ha tenido no se debe sólo a un problema de planes, programas, técnicas, contenidos o materiales educativos, sino también es de “carácter político que atraviesa el Estado y sus instituciones y obliga a replantear, entre otros, el concepto de nacionalidad que se gestó tras el triunfo de la Independencia y prevaleció hasta fechas recientes” (Bastiani, 2006: 24).

Por su parte y en contraste, la ETI es un modelo educativo gestado en las familias y en las comunidades cuyo proceso pedagógico centrado en el *aprender a hacer* y en el *aprender por medio de palabras* permite la transmisión de un conjunto de valores, habilidades y saberes locales a través del cual se garantiza las continuidades y resignificaciones de las identidades étnicas, de modo que los miembros de una familia o comunidad adquieren el modo de vida o el *stalel jkuxlejaltik* que los caracteriza como grupo étnico.

En este modelo los *padres-comuneros* tienen un papel fundamental dado que son ellos quienes interactúan con sus *hijos-niños* desde temprana edad y los involucran en sus actividades, este modelo es valorado ampliamente por la antropología contemporánea por su importancia cultural e identitaria.

Tanto la ETI como la EIB son espacios educativos donde se construyen los sujetos sociales contemporáneos y son dos mundos de vida diferentes pero se encuentran en un mismo ser: el alumno. Son dos proyectos de sociedad con objetivos diferenciados y, sin embargo, son procesos entrecruzados en la sociedad mexicana, no se aísla uno del otro sino – en algunas prácticas pedagógicas- se complementan, por lo tanto, la indianidad promovida por la ETI y la mexicanidad defendida por la EIB se encuentran en el *ser* y en la subjetividad de los indígenas-alumnos. Ambos son lugares de encuentro y construcción de sentidos de la acción, son ámbitos donde elaboramos nuestros esquemas cognitivos y establecemos horizontes de comprensión de la realidad para insertarnos en esta compleja red de relaciones sociales en el mundo global, también son espacios desde los cuales producimos y recreamos conocimiento. Sin embargo la pertinencia real de cada uno de estos modelos educativos obedece al paradigma que lo sustenta, lo que deja claro que todo modelo educativo está mediado por la ideología que defiende: no hay educación neutra, sino que cada una construye un tipo de *viniketik* o *antsetik* ya que le imprime un conjunto de elementos identificadores y una identidad a sus miembros.

# CAPÍTULO IV

## LA IDENTIDAD ÉTNICA DE LOS ACTORES ESCOLARES: RESIGNIFICANDO LA IDENTIDAD EN LA ESCUELA

En este capítulo analizaré la identidad étnica de los docentes y de los alumnos en la escuela primaria bilingüe y monolingüe.

*Indígenas, maestros y sindicalistas* es la identidad etnomagisterial de las últimas décadas para los maestros y, de algún modo, ha configurado su práctica docente; el hecho mismo de la elección de la profesión y de las complejidades que implica la labor en las zonas y escuelas *de castigo*, conlleva reconfigurar su identidad étnica y profesional haciéndolos más conscientes sobre las políticas educativas, creando en ellos una visión crítica con lo cual se construyen a sí mismos como actores analíticos.

A los niños escolares: *indígenas, alumnos* y con el deseo de ser *otros* les implica resignificar estratégicamente la identidad étnica para obtener el éxito escolar, es decir, la escolarización implicar *ser* identitariamente *otro* para cumplir satisfactoriamente con el conjunto de contenidos culturalmente distintos a ellos, es un proceso que continua hasta la vida profesional. Para los profesores la decisión de *ser* docentes implica, de nueva cuenta, adentrarse en *otro* mundo de vida construido por los *otros*, generalmente mestizos, consolidándose durante el proceso formativo; sin embargo, la aculturación no está consumada en los espacios escolares, sino que hay procesos de mediación cultural en los procesos educativos porque los docentes no reproducen mecánicamente el currículum prescrito.

Desde esta perspectiva conviene analizar primero quiénes son los docentes que enseñan, posiblemente a los futuros docentes, cómo llegaron a ser profesores y qué percepciones tienen acerca de la educación.

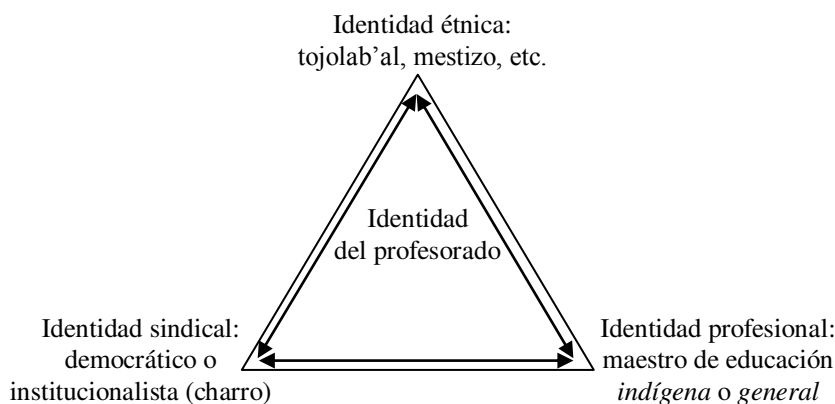
## 4.1. Indígenas, maestros y sindicalistas: la identidad de los docentes de educación primaria

Los docentes son los principales intermediarios para reproducir los planes y programas de estudio mediados por sus identidades culturales imprimiéndole particularidad a sus prácticas. Para comprender la *identidad profesional* del docente es fundamental comprender primero sus *identidades culturales*, quiénes son, qué lenguas hablan, cuáles son sus tradiciones y costumbres, qué los motivó a ser profesores y cuáles son los obstáculos que enfrentaron, estos elementos nos permitirá comprender sus concepciones y prácticas docentes.

Cabe aclarar que otro de los componentes de la identidad étnica de los profesores es su condición de sindicalizados, de hecho, literalmente todos nacemos sindicalizados, y esto forma parte de su identidad, independientemente de la corriente a la que cada uno se haya adherido.

En conjunto, la identidad del profesorado se presenta en la siguiente gráfica:

**Gráfica 3: La identidad del docente: indígena/mestizo, maestro y sindicalista**



Fuente: Elaboración propia con base a datos empíricos recabados.

Estos tres elementos de la identidad étnica del profesorado se analizan a continuación para poder comprender al magisterio como un sujeto polimorfo y un actor social capaz de intervenir en situaciones y en espacios concretos, además de relacionarse con actores sociales específicos: padres de familia, la autoridad en su comunidad, un grupo de alumnos, etc. Es decir, aunque en la literatura tradicional han sido descritos como agentes políticos para la

aculturación, concebidos como sujetos pasivos y objetos de reproducción mecánica de la currícula oficial, no es tan cierto, es necesario constituirlos como actores sociales y educativos cuyas identidades culturales definen, en gran medida, sus identidades profesionales y sindicales.

#### **4.1.1. La identidad étnica de los profesores de la educación primaria *general e indígena***

La identidad étnica del docente es una variable de mediación curricular construida en un escenario de *cambio social* vertiginoso que modifica sus formas de vida y es el elemento central para entender los problemas de identidad que afectan a los docentes así como los nuevos desafíos a los que se han de enfrentar en el ejercicio de su trabajo profesional y que transforma el trabajo de los profesores, su imagen social y la valoración que la sociedad hace de los sistemas educativos (Steve, 2006), es decir, el cambio social influye en la definición de la identidad étnica y profesional de los profesores; esto es un elemento imprescindible en la comprensión de los procesos educativos interculturales porque son identidades que muchas veces son negadas en los distintos espacios escolares pero reproducidos en forma de curriculum oculto tanto en el aula, como en la escuela y en la comunidad. Esta “pedagogía oculta” es la “no confesada” oficialmente, que penetra el tejido efectivo de la relación con la clase (Camilleri, 1985), por lo tanto, tiene un valor fundamental tanto en la práctica docente como en la formación de los alumnos.

Desde esta perspectiva, ¿quiénes son los profesores de educación primaria en mi contexto de investigación? Responder esta pregunta no es sencillo ya que cada uno posee características que lo definen como único, por lo tanto, no existe un concepto de profesor de educación definido en forma genérica o estándar, sino que está en función de los elementos culturales que cada uno de ellos poseen.

Para abordar este apartado me limitaré sólo a los aspectos relacionados con el uso de la lengua indígena, a las costumbres y tradiciones así como a los aspectos religiosos de sus lugares de origen con el objetivo de dimensionar cómo influye la identidad cultural de los docentes en los procesos pedagógicos en el aula.

Una variable comunicativa imprescindible en los procesos interculturales es la lengua ya que es una manifestación de nuestra cosmovisión (Lenkersdorf, 2008). El uso de la lengua

indígena entre los profesores en los ámbitos familiar, comunal (de origen) y laboral puede clasificarse en tres niveles:

- a) Los profesores que son monolingües (en lengua indígena) desde temprana edad y hasta la actualidad, principalmente en los ámbitos familiar y comunal.
- b) Los que son *bilingües tempranos* en todos los ámbitos.
- c) Los *bilingües tardíos* principalmente en la familia y en la comunidad ya que fueron monolingües (en español) desde temprana edad y posteriormente aprendieron la lengua indígena.

Aunque en el espacio escolar predomina el uso del español en los procesos de enseñanza, en los ámbitos familiar y comunal se da el establecimiento de relaciones comunicativas en lengua indígena.

En el primer caso se mantiene comunicación monolingüe (en la lengua indígena) con-en la familia y con-en la comunidad de origen: “en mi comunidad todos hablamos la lengua tseltal; cada persona, adulto o niño que voy encontrando en el camino lo voy saludando en lengua tseltal, [...] llegando en casa de mi mamá puro en tseltal, con mis hermanos igual” (Yolanda,<sup>185</sup> maestra de educación indígena, 2011).

El uso potencial de la lengua indígena en la familia y en la comunidad se traslada al nivel laboral con los compañeros de trabajo (de la escuela y de la zona escolar), en el aula es aún más restringido su uso por la incompatibilidad lingüística de los alumnos y la de los maestros.

La segunda clasificación se presenta cuando los padres de familia son mestizos e indígenas cuya identidad familiar está mediada por la identidad cultural de los padres, por ejemplo, el profesor Esteban, de padre *jkaxlan* y de madre indígena tsotsil, indica que su padre aprendió a hablar el tsotsil y su madre el español, por lo tanto, desde temprana edad él aprendió ambas lenguas, aunque aprendió a hablar primero el español desde muy pequeño aprendió también el tsotsil, lo que se denomina aquí como *bilingüismo temprano*; sin embargo, en términos de identificación él se considera indígena tsotsil y no mestizo.

Este intercambio de códigos lingüísticos en la familia resulta imprescindible para comprender un tipo de interculturalidad simétrica basada en el principio de igualdad en

---

<sup>185</sup> Para proteger la identidad de los entrevistados con textos que amablemente me proporcionaron he optado por omitir los nombres cuando los pueda comprometer, también he *mantenido* algunos porque considero que no afecta la sensibilidad de ellos.

términos de la relación comunicativa, esta es una característica de las familias cuyos padres pertenecen a dos grupos étnicos distintos, superando incluso el bilingüismo cuando ambos son indígenas pues tienden a aprender también el español, como los Q'anjob'ales en Nuevo San Juan Chamula.

El último caso se genera cuando en la familia uno de los padres se descaracteriza étnicamente negando su identidad indígena en los procesos comunicativos; no obstante, en este tipo de relaciones hay procesos de resistencia que reivindican la lengua indígena, pero en algunos casos se deja para ciertas edades:

[...] con mis hermanos me comunico en español porque mi papá ya no me habló en tojolab'al, hasta estas alturas siempre me comunico en español. Mis abuelos y mi mamá sí me enseñaron a hablar el tojolab'al a temprana edad pero con mi papá nunca nos habló así, no sé si es por la escuela de la comunidad que era monolingüe, [...] solamente con mi mamá y algunos parientes cercanos que nos comunicamos de esa manera. [...] Con mis amigos hablamos en Tojolab'al o a veces en español (profesor de educación indígena, 2012).

Las relaciones de parentesco influyen en los procesos comunicativos y definen, de alguna forma, el aprendizaje de la lengua. Este *bilingüismo tardío* también es potencializado por los propios profesores en sus familias:

En mi *bogar se habla el español y el tojolab'al* aunque los niños van aprendiendo poco a poco el tojolabal; y como ya están en un espacio donde los demás niños hablan el español, lógicamente se familiarizan más en aprender el español que el tojolab'al, aunque mi *niña* [...] me *pronuncia pocas palabras en tojolabal pero me entiende bien*, el problema que presenta es la pronunciación, me he sentado algunas tardecitas para enseñarles dentro de la gramática y algunas palabras en la lengua indígena (Luis Alfaro, director de escuela de educación indígena, 2011).

La reproducción de la lengua indígena entre los profesores es importante, los monolingües (de lengua indígena) y los *bilingües tempranos* han potencializado su continuidad en sus diferentes ámbitos, y es importante reconocer que los *bilingües tardíos* han hecho o están haciendo esfuerzos continuos para reivindicar el uso de la lengua indígena en sus propias familias a ciertas edades con sus hijos, a pesar de que en las mismas instituciones en las cuales trabajan no se les ha permitido reivindicarla.

El aprendizaje de la lengua no es un hecho ni elemento cultural aislado pues implica comprender los significados culturales implícitos en ella; de hecho define la identidad étnica de



los profesores y de manera general de todos los profesionistas que a veces pueden parecer muy *kaxlanizados*, pero es un hecho inherente su identificación con la comunidad de origen así como la participación en sus costumbres y tradiciones.

De entrada es importante reconocer el sincretismo y las mezclas culturales explícitas en las comunidades indígenas de la región: son dinámicas y han evolucionado a la par de las nuevas exigencias culturales, sociales, políticas y económicas. Los propios profesores están conscientes de ello porque también forman parte de este dinamismo local y de las mezclas culturales: “cuando yo crecí la cultura ya estaba muy mestizada y mezclada en el sentido de la vestimenta, costumbres o tradiciones” (director de escuela primaria indígena, 2012).

En el caso de la vestimenta un profesor afirma que su uso se ha delegado a los ancianos, que las nuevas generaciones “están con la vestimenta más moderna”, y aunque es la tendencia que se observa en muchas comunidades indígenas no es generalizable, depende de la dinámica sociocultural de cada comunidad.

No obstante, en el caso de los profesores, el uso del traje tradicional se legitima sólo en eventos políticos-religiosos por ostentar cargos civiles en la comunidad, no así en la vida privada; en cambio otros profesionistas indígenas lo utilizan voluntariamente en eventos religiosos. Por necesidad o por elección, el valor de su portación es considerado inherente a la identidad cultural, no sólo de su portador, sino de la comunidad en general, por lo tanto, es la comunidad misma quien enseña la importancia de identificarse como indígenas.

El vestido tradicional no marca solamente la identidad étnica y cultural de los profesores, hay otros elementos identitarios que la complementan, por ejemplo, los profesores *jkaxlanes* participan activamente en los procesos religiosos familiares y de la comunidad:

En mi casa celebramos el día de muertos, diez de mayo, cumpleaños de familiares, navidad, año nuevo, el *corpus*, [...] ha festejar algún santo. En mi caso somos apegados a San Juditas Tadeo, le hacemos un rezo o un novenario y acompañado con un trío en la casa. [...] Durante este año no pude participar al cien por cuestiones de trabajo, pero regularmente sí ayudo (Janeth, profesora de educación primaria, 2011).

La religión considero que es una variable identitaria que define también al maestro y, en muchos casos, los reivindica en diferentes contextos laborales: es común ver profesores en las iglesias o en los templos de las comunidades donde laboran. Sin embargo algunos maestros consideran que es mejor estar “desvinculados de la vida religiosa familiar por amigazgos y

compañerismos por disfrutar los distractores de la modernidad”, aunque sí participan en reuniones familiares y entre amigos, indistintamente del grupo étnico de origen, incluso la misma profesión les ha generado lazos de compadrazgo con gente indígena y no indígena con quienes reafirman su “ética profesional y sobre todo humana”.

En síntesis, la familia y la comunidad son núcleo de la construcción identitaria, por lo tanto, la identidad étnica de los profesores es una construcción y reconstrucción continua mediada por los procesos y dinámicas socioculturales; no obstante, elegir una profesión es literalmente elegir otra identidad, y sin embargo la identidad profesional se construye con base a la identidad étnica, no se excluyen, se complementan: el proceso identitario para llegar a ser profesor es un proceso de resignificación de las subjetividades.

#### **4.1.2. *Mi vocación no era ser maestro: resignificando la identidad étnica***

¿Cómo será la comunidad y dónde quedará? ¿Habrán transporte o hay que caminar? ¿Habrán luz? ¿Habrán tiendas o hay que llevar comida? ¿Cómo será la casa del maestro? ¿Lloverá mucho y habrá lodo? ¿Tendrá *dialecto* la gente o qué lengua hablará? ¿Habrán muchos alumnos? Estas son las primeras preguntas que realizan los profesores antes de conocer sus comunidades de trabajo que, de algún modo, los lleva a especular las respuestas con el sólo hecho de saber que prestarán sus servicios profesionales en una zona y escuela *de castigo*. Esto ha conducido al magisterio a la histórica *nomadización* de la profesión en los primeros años de su práctica docente pues se convierte en un trabajo temporal (generalmente de un sólo ciclo escolar) en las escuelas *de castigo*, las cuales son catalogadas así debido a la lejanía que tienen de los centros urbanos, el objetivo de los maestros, generalmente, no es acercarse a los lugares de origen, sino a los núcleos poblacionales urbanizados para tener acceso fácil a las comodidades que ofrecen.

Esto no es un asunto de interés político en ningún nivel de gobierno, sino de la vida privada de cada profesor así como de las condiciones y oportunidades que posibilitan las mismas comunidades.

La decisión de ser profesores es una cuestión individual-personal y colectiva-familiar, pero cuestionarnos socialmente lo in-cuestionado políticamente es una contribución grande para comprender la complejidad de una labor tan “valorada” políticamente pero olvidada

sistemáticamente. Este es mi objetivo para los siguientes apartados: ¿qué elementos intervinieron para decidir ser docentes? y ¿cuáles son los desafíos que se enfrenta en las comunidades?

Ser maestro no me gustaba [...] porque más mi meta era ser un ingeniero o abogado. [...] Estudié el magisterio pero no me titulé, lo abandoné porque cuando estaba estudiando visité las aldeas, no hay luz, no hay agua, ni servicio público, se mira triste, son aldeas abandonadas, marginadas [...], dije yo, *me gustaría vender chicles en el parque de Comitán que venir a trabajar aquí de maestro* y eso fue mi decisión cuando salí haya en Loma Linda [aldea guatemalteca junto a la frontera], definitivamente aquí digo adiós a la carrera de maestro (indígena Q'anjob'al, entrevistado el 27 de agosto del 2012).

Estas son las palabras de un indígena Q'anjob'al tras haber visitado algunas comunidades y conocer las condiciones de marginación en que se encontraban las aldeas fronterizas donde posiblemente iría a laborar si hubiese concluido su formación ya que estudió para ser maestro en México con el respaldo del Ministerio de Educación de Guatemala.

Una de las decisiones difíciles de resolver antes de ser docentes es definir la profesión, es más, aunque se haya decidido el camino no siempre se está libre de obstáculos. Dos de los factores más importantes que influyen en esta decisión son los aspectos individuales y los familiares, aunque también las condiciones socioeconómicas de las familias definen potencialmente el destino de sus integrantes.

A continuación presento algunos de los relatos de los profesores que nos muestran las motivaciones para elegir la carrera docente. En un primer caso un profesor de la primaria *general* se identifica con la predisposición para la docencia: “me gusta mucho ser maestro, siempre quise ser maestro. Cuando era niño, recuerdo cuando tenía siete años, mis padres me preguntaron qué quería ser, les contesté que quería ser maestro” (Apolinar, maestro de educación primaria general, junio del 2012).<sup>186</sup> Esta decisión es compartida por otra profesora de la misma modalidad quien relata lo siguiente:

Las hermanas de mi mamá y algunos hermanos son maestros, entonces me llamaba la atención, e inclusive al kínder acudí cuatro años como oyente, estuve

---

<sup>186</sup> Aunque aclara que quería ser profesor de primaria general, ya que estudió en la Escuela Normal Manuel Larrainzar que ofrecía la Licenciatura en Educación Primaria, pero en sus tiempos hubo un cambio sorpresivo y lo ubicaron en la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe.

un año de más porque yo ingresé de dos años del kínder. Mis tías me llevaban al kínder y de ahí me surge la idea de ser maestra de preescolar. Presenté el examen en la Normal y no quedé y ya entré a estudiar pedagogía en la Universidad Mesoamericana (Janeth, profesora de educación primaria general, 2011).

Ambos profesores de la primaria *general* que eligieron la docencia encontraron “obstáculos” para cursarla, es decir, no necesariamente la elección está vinculada a los deseos individuales y familiares, sino a otros factores.

En cambio, para los profesores de la primaria *indígena*, las condiciones socioeconómicas de la familia fueron determinantes:

[...] tuve que ver la forma donde conseguir trabajo para adquirir recursos de manera personal. Cuando salí de la prepa *nunca me imaginé llegar a ser maestro*. Fui a buscar trabajo en Benemérito y estuve seis meses en una compañía de construcción de carreteras, me gustaba mi trabajo, era chofer, manejaba un camión con cemento y varillas; de repente me llegó información de que yo regresara, mi mamá me dijo que pasó una convocatoria para los que quieran ser maestros, yo no quiero porque siempre mis primos me decían que para ser maestro cuesta y hay que ir a batir lodo y en las comunidades donde te van a mandar, para empezar no hay luz, no hay carretera, se sufre y por eso *esa idea llevaba en la mente*; pero mi mamá necia y fue la que me empujó a que yo vaya a presentar el examen en la UPN para ver si quedaba o no en esa selección, lo pasé, [...] fui a entregar mi documentación y nos volvieron a aplicar otra evaluación oral y otra escrita y en las dos pasé; [...] ya fue que nos dieron una beca, no era plaza, [...] y *nos obligaron a firmar un contrato* donde nos comprometíamos a estudiar la UPN, a sacar una licenciatura; *aunque quisiéramos estudiar otra carrera ya no se podía*, [...] tuvimos que entrarle por ese lado a modo de que nos dieran el trabajo, de esa forma entré a estudiar la UPN (profesor de educación indígena, 2012).

Otro profesor afirma lo siguiente:

Fue una invitación que me hicieron mis amigos para pertenecer al magisterio, aunque realmente *mi vocación no era eso*, mi vocación en caso mío era más en administración y mi mayor ilusión era terminar una carrera en ingeniero en sistemas, pero como no quedé en el TEC, pues tuve que elegir la carrera de administración de empresas o pedagogía en la UNACH; pero mis amigos querían participar en el proceso de selección y *porque mi papá fue profesor*, entonces pues quizá quise seguir el rumbo a formar parte del magisterio, quizá por la seguridad social al entrar al magisterio, para qué negarlo [...] y llegar a la cuestión de dedicarme con toda la responsabilidad que implica este compromiso (profesor de educación indígena, 2012).

Otros profesores ya no contaron con el respaldo económico de la familia para estudiar el bachillerato y se emplearon como docentes y/o capacitadores en el CONAFE para obtener la beca y estudiar otras carreras, pero la cooptación que realiza la UPN para trabajar y estudiar simultáneamente ha orillado a muchos a tomar la carrera docente como estrategia y vía pertinente para la obtención de recursos económicos para el sustento familiar.

Singulares expresiones como: “*nunca me imaginé llegar a ser maestro, aunque quisiéramos estudiar otra carrera ya no se podía*”, “*mi vocación no era eso*”, demuestran en primer lugar que la toma de decisión para ser docentes de educación primaria en el medio indígena no siempre ha sido mediada por la vocación sino mas bien por factores ajenos; en segundo observamos una ilusión no alcanzada, reprimida por factores ajenos a ellos, pero en todos los casos la familia influyó motivándolos u orillándolos por carencias económicas.

A pesar de lo descrito anteriormente no significa para los profesores adquirir un falso compromiso laboral en las comunidades, se adquiere responsabilidad con el trabajo cuando existe “conciencia y espíritu de servicio”, indica el director de la Escuela de Educación Indígena, aun con las carencias y dificultades que implica vivir en las localidades.

Al maestro se le exige cumplir con todos los lineamientos oficiales de su profesión. Bajo un modelo ideal, es obligado a homogeneizar los resultados de su práctica docente, independientemente de la heterogeneidad contextual en donde labora. Una nación desigual genera también una sociedad desigual. Muchos son los “mexicanos” que por factores socioeconómicos no estudiaron la carrera deseada y fueron “orillados” a ser profesores pero a la vez aprendieron a valorar un oficio como un “trabajo que les da de comer”, a este respecto Bourdieu y Passeron (1970) en *La Reproducción* señalan que la educación sirve para reproducir y legitimar las desigualdades sociales, a los económicamente en desventaja se les ha hecho profesores, unos han llegado a valorar y a defender lo que tanto les ha costado, otros han encontrado el desencanto en la profesión, la realidad es diversa:

Tal vez hay pocos maestros que no fueron a sufrir en las escuelas, en las comunidades marginadas, y tal vez son ellos los que no valoran su trabajo, en el sentido de que la mayoría [...] están en el vicio del alcoholismo, tal vez fueron compañeros que no fueron a sufrir, no sintieron qué es pisar lodo, qué es aguantar hambre caminando, qué es dormir en la obscuridad. [...] Yo sí pensaba dejar el trabajo porque sentía que no iba a poder, además no era mi sueño y me sentía bien siendo chofer de volteo antes de ser maestro, pero cuando fui a hacer mi primera experiencia en Nueva Tierra y Libertad, en la zona 508, caminaba yo diez

horas en el lodazal, donde caminaban las bestias ahí teníamos que pasar. [...]Tenía yo tres salidas, si venía por este lado llegaba a Veracruz que está por Tepeyac, y si bajaba de este lado tenía que llegar a La Realidad y si bajaba por el otro lado tengo que llegar a San Bartolo, ya para llegar a Ocosingo y regresar a Comitán [elegir la vía depende de hasta dónde llega el transporte y de la disposición para caminar sobre el lodazal y subir y bajar montañas]. Todo eso es lo que he valorado ahorita (Braulio, profesor de educación indígena, 2012).

El difícil acceso hacia muchas comunidades requiere de disposición por parte de los profesores. Siempre ha sido así, independientemente de las condiciones socioeconómicas y ambientales de las comunidades, el maestro está presente, surcando montañas y valles, y entre soles y lluvias va hacia el encuentro de los niños y niñas, tanto a sembrar conocimientos como a cosecharlos junto con ellos, es recíproco, indica el profesor Braulio.

Llegando a la comunidad, el profesor no se encuentra siempre con la expectativa imaginada al principio. Hay nuevos retos, nuevos desafíos: falta organizar materiales, hay que limpiar el polvo, el salón tiene gotera, los muebles están en malas condiciones, además la casa del maestro necesita más cosas de lo que se pensaba.

Las condiciones de vida en cada comunidad son las construidas por los mismos comuneros de acuerdo a sus recursos y condiciones, siempre aportan lo mejor. Una característica de los profesores es que son atendidos como individuos porque generalmente viajan solos a las comunidades, aun teniendo familia –esta se queda en el lugar de origen o en la ciudad-, excepto si la pareja también es docente, pero de todos modos se encuentran con habitaciones pensadas para una persona: “es un poco incómodo porque no es una habitación adaptada para una familia, sino que son cuartos reducidos nada más para poder descansar en la noche”, indica un profesor.

En Aquiles Serdán es particularmente más difícil: hay una casa del maestro con tres habitaciones con paredes de tablas de ocote y techo de láminas, cada habitación sólo cuenta con un foco y un contacto, tiene un pequeño corredor pero sin electrificación. La profesora Magdalena tiene una habitación de tres por tres metros cuadrados aproximadamente, en ella vive con su hija Fernanda que asiste al kínder de la comunidad, este espacio es tanto su recámara como su cocina, a un lado de su cama esta su mesa y sobre ella su estufa de dos parrillas. Por su horario laboral y por su nuevo bebé contrató el servicio de una joven de la comunidad para cuidar al bebé, para esto la joven dejó de asistir a la secundaria por ganarse algunos pesos. En temporada de lluvia uno de los salones presenta goteras porque las láminas

fueron mal colocadas y un profesor tuvo que dormir algunas noches con cubetas en donde caen las gotas. En temporada de frío los profesores suelen forrar la habitación con plástico para protegerse de las neblinas que son permanentes, tanto en temporadas de frío como de lluvia.

A un lado de la casa del maestro existe un tanque de agua desde donde la acarrean los alumnos y maestros para los sanitarios que están ubicados a treinta metros aproximadamente, cruzando la cancha de basquetbol; algunos los maestros que están una parte de la semana utilizan el agua del tanque para bañarse, cepillarse los dientes, lavar trastes y ropa y trapear.

Cuando escasea el agua, tanto los niños como los maestros suben al tanque para sacar el agua que tiene. A un lado del tanque está una galera donde los maestros se bañan, ésta tiene un techo de lámina y tres lados son de tablas ya que el cuarto lado es uno de los costados del tanque. En la época de sequía generalmente hay escasez de agua, también cuando “se va la luz” no hay pues la bombean con equipo eléctrico desde un manantial ubicado en la parte baja de la comunidad. Cuando esto sucede la gente de la comunidad suele acarrear el agua con burros o en cántaros que son transportados en sus cabezas. La profesora Magdalena solicitó apoyo en algunas ocasiones con doña Elena para que con su burro le acarrearán el agua.

**Fotografía 21: A la izquierda, profesores que se dirigen a la Escuela Primaria Emiliano Zapata de Aquiles Serdán; a la derecha, galera donde se bañan los profesores, el tanque de donde sacan agua y al fondo, la casa del maestro.**



Fuente: Archivo personal, fotografía tomada en septiembre del 2011.

En tiempos de lluvia generalmente hay charcos frente a la “casa del maestro” y con los niños corriendo durante el día esa zona se convierte en un lodazal, esto implica tener que trapear frecuentemente las habitaciones si se quiere mantener limpias, además de que para ir al tanque a bañarse, a lavar o a traer agua implica ensuciarse los zapatos con lodo. Como medida

preventiva de este problema los maestros han colocado reglas o tablas sobre el suelo por el cual se puede pasar, aunque esto tampoco es garantía de que se regrese con los zapatos limpios.

Para la alimentación se presentan dificultades porque no hay espacios comerciales en las comunidades. En Nuevo San Juan Chamula “se consigue la mayor parte de los productos comerciales”, comenta Braulio, no es así para los maestros de Aquiles Serdán, como sucede en muchos otros lugares. Los maestros tienen que llevar comida para la semana o depender de la alimentación que ofrece la comunidad: Apolinar suele llevar comida preparada para varios días, pidiendo prestado un refrigerador que comparte con una familia, en reciprocidad comparte lo que consumen, es parte del establecimiento de relaciones interpersonales con los comuneros, y cuando se le acaba la comida ellos le ayudan y él ayuda en la cocina para prepararlos, se ofrecen lo que tienen.

Entre pláticas y risas se fortalecen las relaciones interpersonales a la vez que se favorece la identidad profesional ya que no se trata sólo de cumplir un horario específico, sino es tener una actitud profesional que busque la convivencia con la otredad, independientemente de la etnicidad manifiesta, ambos se adaptan a las condiciones comunicativas para relacionarse.

Esto es importante y es bien visto por los comuneros, “así me gustaría que fueran todos los maestros”, decía don Juan (autoridad local), “solamente invitaré a la fiesta [de quince años de mi hija] a los maestros que se quedan”, el maestro es parte de una comunidad y la comunidad es parte del maestro.

No obstante el maestro siempre busca mejores condiciones de subsistencia, cuando hay posibilidades de transporte viaja a diario, cuando no busca cambiarse de comunidad para el próximo ciclo escolar. Aquiles Serdán se caracteriza por ser una comunidad de movimiento anual de maestros, en cada ciclo escolar siempre hay nuevos, pocos son los que “aguantan” más de un ciclo, a veces ninguno.

En esta comunidad no hay muchas posibilidades de transporte (las camionetas salen de la comunidad en la mañana y regresan por la tarde, los profesores necesitan una ruta inversa) por lo que los propios profesores se tienen que organizar para llevar vehículo propio, generalmente coche, aunque la carretera no sea apta para este tipo de vehículos.

Para algunos, garantizar el transporte diario es evadir las condiciones de vida en la comunidad, sin embargo estas condiciones son las que explican en parte la subjetividad y



creencias de cada profesor porque es lo que él cree de la situación, pero políticamente lo evidente se invisibiliza, no es prioridad ni asunto de Estado, es cuestión personal, la paradoja de una sociedad nacional que se autodenomina moderna y democrática.

Por elección o por necesidad los profesores que permanecen toda la semana en la comunidad crean vínculos sociales con algunas familias de la comunidad, el trato es recíproco: los maestros suelen llevar comida o pan para consumirlos con toda la familia mientras que éstas también ofrecen alimentos como chayote, elote, o cualquier fruta de la comunidad también intercambian cualquier servicio que puedan ofrecerle: prestan el fogón para que el maestro pueda cocinar, le piden agua hervida a la familia o que le acarreen el agua. Esta actitud es bien vista por los comuneros ya que para ellos es ser empáticos, es vivir o experimentar la condición en que ellos viven.

**Fotografía 22: La familia de don Juan y doña Lupe, cenando con el profesor Apolinar.**



Fuente: Archivo personal, fotografía tomada en octubre del 2011.

Las condiciones de vida de los profesores no se mencionan en ningún discurso ni en ningún nivel de la administración pública (son la parte olvidada de la política), toda la responsabilidad se le ha delegado a las comunidades, sus habitantes hacen lo mejor que pueden y bajo las condiciones en que se encuentran no siempre cumplen las expectativas de los profesores, pero estos últimos han sabido adaptarse a las diferentes condiciones que les impone su labor porque también comprenden y se dan cuenta de la situación en la que los pobladores se encuentran.

Las “óptimas condiciones laborales” no figura en el lenguaje de muchos profesores porque nunca las han conocido, sólo han estado cerca de dificultades y retos; cuando “sale la primera orden de comisión” el mayor temor es que los manden a “zonas de castigo”, ésta sí figura en la percepción de los docentes y es construida por las mismas instituciones oficiales, y se refiere a las zonas escolares con más difícil acceso y que generalmente es reservado para los de nuevo ingreso, a los “novatos”.

De acuerdo al texto de Contreras (1999) *La autonomía del profesorado* se analiza el proceso de *proletarización* de la profesión docente como una paulatina pérdida de sus cualidades profesionales por el deterioro de las condiciones laborales en las que trabajan y cifran sus esperanzas. Es decir, “han sufrido o están sufriendo una transformación tanto en las características de sus condiciones de trabajo como en las de las tareas que realizan que los acercan cada vez más a las condiciones y a los intereses de la clase obrera” (1999: 19). Esta proletarización, si algo significa, es sobre todo la pérdida de un sentido ético implícito en el trabajo docente.

La falta de control sobre el propio trabajo que pudiera significar la separación entre concepción y ejecución se traduce en el campo educativo en una desorientación ideológica [lo otro es que] hay procesos de control ideológico sobre el profesorado que pueden quedar encubiertos bajo un aumento de la sofisticación técnica y la apariencia de una mayor cualificación profesional [la formación por competencias, por ejemplo]” (1999: 32).

En este sentido la autonomía docente defendida por la SEP “es engañosa” e ilusoria, ya que la enseñanza “no es una práctica creativa, sino tan sólo reproductiva, dirigida a reproducir en los alumnos los objetivos que guían su trabajo” (1999: 72). El autor argumenta que esto se manifiesta en el aumento de los controles y la burocratización como consecuencia de no ser realmente un trabajo auto-gobernado por los docentes sino planificado externamente, por lo tanto, la enseñanza resulta ser cada vez más un trabajo regulado y lleno de tareas.

El *recuperar la rectoría de la educación* como parte del discurso oficial contenida en la llamada Reforma Educativa del actual sexenio *peñista* -que es más una política laboral tendiente a aumentar el control político hacia el magisterio y el gremio- y la “Ley General del Servicio Profesional Docente” -aprobada en el 2013- tienden a regular y amenazar la seguridad laboral de los profesores, es explícitamente la concreción de este control y burocratización referida

por Contreras porque condiciona la profesión a través de evaluaciones hasta hoy estandarizadas además de cursos de actualización que, en caso de no acreditarlos, se anula su contratación sin responsabilidad del patrón, en consecuencia busca “debilitar y dismantelar” paulatinamente el sindicalismo magisterial, pero lejos de lograrlo, actualmente los grupos magisteriales institucionales y democráticos salieron en protesta de dicha reforma a partir de su entrada en vigor.

Después de todo, los maestros construyen un valor intelectual que se enfrenta con el medio (social, cultural, pedagógico, etc.) en que trabajan, este valor no sólo es cultivado en el centro docente (Blat y Marín, 1998) sino también en los espacios de expresión sindical: en los zócalos, en los parques, en las calles, en las casetas de cobro, por lo tanto el *¡maestro, luchando, también está enseñando!* implica no solamente enseñanzas sino sobre todo, nuevos aprendizajes al interiorizar nuevos componentes de su ser docentes y junto a estos, resignificar la identidad profesional.

#### **4.1.3. La formación inicial y continua: construyendo la identidad profesional**

Desde 1940 la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües A.C. (ANPIBAC) cuestionaba la formación docente: “Nosotros, los maestros bilingües y promotores culturales hemos sido medianamente capacitados para desarrollar programas que respondan a las necesidades y exigencias del SEN y no a las necesidades y características sociales, lingüísticas, económicas y culturales de la población indígena” (en Greaves, 2011: 234) -aunada al descuido de la educación en general, de las escuelas normales y al modelo de formación orientado a fines políticos de los gobiernos en turno (De Aguinaga, entrevista, 17 de octubre, 2013)-, a partir de esto ya no se habló de la incorporación sino de integración, concepto que implicaba el respeto a la identidad de los valores y particularidades de las culturas nativas y, por lo tanto, de sus lenguas (Greaves, 2011). Sin embargo, a finales del siglo XX se sigue cuestionando la formación docente que “tiene el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación”, afirmaba Fullan (1993, en Aguerrondo, 2003).

¿Pero qué es la formación docente? La formación docente es concebida como un proceso de aprendizaje permanente, cuyas competencias y conocimientos que adquieren los maestros son resultado de la formación inicial y de los aprendizajes que realizan durante el

ejercicio de su profesión, dentro y fuera de la escuela y en su desempeño frente a sus alumnos en las aulas escolares (*cfr.* SEP, 2003:11), a partir de la cual se configuran las identidades profesionales (Steve, 2006), entendidas como “construcciones sociales que se remodelan constantemente a lo largo de la historia para definir tanto la misión como la posición del grupo” (Lang, 2006, en Barba y Arnaut, 2010: 126), éstas son el gran objetivo de la formación de los docentes (aparte de dominar las técnicas básicas de comunicación e interacción en el aula y organizar el trabajo del aula con una disciplina mínima que permita trabajar en grupo y adaptar los contenidos en el nivel de conocimiento de los alumnos) que consiste en apropiarse de los valores que promueven las instituciones formadoras de docentes. Esto implica conseguir que el futuro docente “*cambie de mentalidad* hasta ser capaz de asumir en solitario las responsabilidades en las que consiste el trabajo cotidiano en las aulas [cursivas mías]” (Esteve, 2006: 57), aunque este *cambio de mentalidad* está referido a la capacidad del docente para asumir con eficacia su trabajo, también puede interpretarse como la capacidad de acoplarse en el mundo moderno apropiándose de sus valores y despojándose de algunos elementos de su identidad étnica.

Esta condición ha permeado la estructura cognitiva de varias generaciones de profesores al interiorizar que la alteridad es sinónimo de atraso, por lo tanto evitable y cambiante, adoptando a veces una falsa identidad mestiza, y a la vez, idealizando el concepto de que para ser docente hay que ser, hacer, enseñar, pensar y vivir como *jkaxlan*. *Jkaxlaniz*ar el pensamiento es colonizarlo, es vivir en la sombra del *Otro* en donde no se hace otra cosa más que perpetuar la dominación y terminar subyugando la propia epistemología indígena. Ser indígena y ser maestro no es siempre la vinculación perfecta en un contexto caracterizado históricamente por la discriminación racial, es decir, para ser *otro* hay que dejar de ser uno mismo, en otras palabras, para construir la identidad profesional hay que “despojarse” de la identidad étnica, como si fuese un proceso mecánico; esto ha terminado, en muchos casos, por invadir la subjetividad de los profesores.

Desde este enfoque, se idealiza la profesión en la primaria, asegura Esteve (*cfr.* 2006: 57), porque los maestros construyen una imagen ideal del deber ser, hacer, pensar y evitar, sin saber cómo actuar: se pueden saber los contenidos sin saber cómo se organiza una clase o cómo ganarse el derecho a ser escuchados, por ejemplo, en los cursos básicos de formación el eslogan vigente es “hay que motivar a los alumnos”, pero no se sabe cómo lograrlo, se nos

mencionan los “deberes” pero no los cómo; al final el docente termina cerrando las puertas de su salón para descubrir por ensayo y error los procesos a seguir, por eso, “la identidad profesional se alcanza tras consolidar un repertorio pedagógico y tras un periodo de especialización en el que el profesor tiene que volver a estudiar temas y estrategias de clase, ahora desde el punto de vista del profesor práctico y no del estudiante que se prepara para ser docente [formación inicial]” (Esteve, 2006: 58), ni del docente que aprende a ser maestro (formación continua). En este sentido, la formación docente funciona como una estructura estructurante que conforma la visión teórica y metodológica de los profesores, quienes más tarde llegarán a las aulas y supuestamente implementarán lo aprendido para lograr los aprendizajes esperados de sus alumnos.

La identidad profesional y su idealización son procesos políticos porque los profesores tienen un papel clave en las reformas educativas, sin embargo, paradójicamente no participan en su construcción sino sólo son un vehículo para su transmisión, es decir, los ellos no producen el conocimiento que son llamados a reproducir, por lo tanto, esos conocimientos explícitos en las reformas no les pertenecen ni son definidos ni seleccionados por ellos, sino que son meros transmisores de saberes producidos por los especialistas, estableciendo con esto una relación de alienación (Salgueiro, 1999).

Las grandes orientaciones de las políticas educativas implementadas en Latinoamérica en las últimas décadas han incluido cuestiones como la descentralización educativa, la introducción de pruebas de desempeño estandarizadas y de indicadores de los logros de los estudiantes, la introducción de incentivos a los diferentes agentes involucrados en el sistema educativo, un incremento en la participación social (padres de familia y sector privado), entre otros factores (Bracho, 2009); orientaciones construidas, como ya se dijo, al margen del profesorado, a cambio se les exige cumplir con las reformas y posibilitar la reproducción de los planes y programas de estudio, pero la dificultad para cumplirlas está principalmente relacionada con su formación inicial y la continua que es homogénea para todos sin distinciones étnicas, es decir, hay una visión estándar para ser docente negando la identidad cultural y étnica de cada uno de ellos, pero desde el punto de vista de la SEP y de la DGEI tienen un protagonismo y una “visibilidad”:

*personas [versus profesionales] capaces de hacer de su práctica un acto intencional, reflexivo y compartido con otros colegas, para generar alternativas de enseñanza que atiendan a la diversidad cultural y a las necesidades educativas de las niñas y los niños indígenas. No es solamente el técnico pedagógico que aplica mecánicamente programas elaborados por otros [...]; tampoco se trata de alguien que pueda actuar de manera totalmente independiente, enseñando a su libre albedrío, su trabajo tiene la función de conjugar la normatividad institucional con el arte de transformar la cultura en materia accesible para el aprendizaje de los alumnos que proceden de un contexto cultural concreto que hay que considerar y al que hay que responder, y es también su responsabilidad que ese proceso se realice de la mejor manera posible [cursivas mías] (SEP-DGEI, 1999: s/p).*

Y aunque le delega toda la responsabilidad para cumplir con los objetivos establecidos, los considera como *personas*. No obstante, reducir a los docentes a “personas” —que tampoco dejarían de serlo— puede legitimar la falta de profesionalización de los que tienen dicha responsabilidad, y junto a una práctica *sin independencia* por la imperiosa necesidad de apearse a *normas institucionales* puede limitarlos a ser sólo técnicos pedagógicos (abría que cuestionar la figura de los Asesores Técnico-Pedagógicos) hasta convertirlos en reproductores del currículum prescrito.

De acuerdo con lo anterior y según los *Lineamientos generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas* (SEP- DGEI<sup>187</sup>, 1999), la responsabilidad de la educación no recae en un programa estructurado por especialistas, sino en los maestros que interpretan esos programas para hacerlos accesibles a los niños que tienen bajo su dirección.

Desde esta perspectiva, el maestro ha de ser más que un técnico pedagógico de transmisión de contenidos escolares, debe ser un sujeto capaz de adaptar los lineamientos generales a los contextos particulares de la localidad de trabajo y a las necesidades específicas de sus alumnos. Por este motivo, la SEP (1999: 73) ha indicado que para potenciar la capacidad de aprender del alumno se requiere primero potenciar las posibilidades de enseñanza del maestro, considerado como un factor decisivo en la calidad de la educación; esto ha sido internalizado por los profesores cuando se les pregunta sobre la importancia de su formación.

---

<sup>187</sup> Es el resultado de distintos planteamientos realizados por las organizaciones indígenas que comenzaron a surgir a mediados de la década de 1970 (OPINAC, CNPI, ANPIBAC), influye también el crecimiento explosivo de los servicios asistenciales y educativos en las zonas indígenas así como el número de personal que tiene el encargo de atender dichos servicios (Caballero, 2005).

La formación construye la identidad pedagógica, entendida como “el resultado de insertar una carrera profesional en una base colectiva” (Bernstein, 1998: 93), pero la educación no siempre toma en cuenta el diseño curricular ni la experiencia-identidad pedagógica del educador ni del educando, ni la estructura de su personalidad, ni sus intereses y valores de su cultura; pero esto no es problema unívoco del profesor sino un problema sistémico, de la propia estructura política y de la filosofía que la sustenta. Los profesores de las escuelas analizadas son conocedores de las fortalezas y debilidades del modelo de formación que reciben, por lo tanto, analizar cómo conciben su propia formación inicial y continua es una prioridad para definir la identidad profesional docente.

Durante el proceso formativo inicial en las diferentes subsedes de la UPN<sup>188</sup> o en las escuelas normales, incluso, otras universidades, los profesores adquieren nuevos conocimientos y ciertos principios didácticos a partir de los cuales van estructurando su propia identidad profesional. Una de las fortalezas básicas de la primera institución mencionada es que forman profesores en servicio, un maestro lo explica de esta forma: “lo que más *me enriqueció la UPN es la experiencia de los propios maestros* que exponían sus formas de trabajo, sus dificultades y cómo las superaron, también me enriqueció la propuesta de trabajo como objetivo final de la UPN”.

Otro profesor la dice así:

La UPN me ayudó bastante, *cómo poder* atender a los niños indígenas, y *cómo poder* valorar sus culturas, sus lenguas, sus tradiciones, porque ahí en la escuela vemos todo, todo viene en los libros, en la antología, viene todo *cómo trabajar* con los niños indígenas, nos da *una reflexión muy amplia*, de acuerdo al ciclo, allí menciona varios autores, lo que es en la antología de sociocultural, yo creo que sí me ayudó bastante, porque no es igual a que no pasó en ese, en esa carrera, que no hemos

---

<sup>188</sup> El SNTE apoyó la candidatura de López Portillo, con lo cual cobró gran fuerza política y durante la campaña electoral de éste, el sindicato realizó un esfuerzo para que se modificaran las directrices del gobierno, sobre todo en relación a lo educativo, y en el acuerdo presidencial del 25 de agosto de 1978 se crea la UPN destinado a consolidar las vías para la superación académica de los maestros. Inicialmente ofreció las licenciaturas en: Administración Educativa, Sociología de la Educación, Psicología Educativa, Pedagogía, Plan 79, como estas crearon abandono de las aulas se creó la Licenciatura en Educación Básica en el mismo plan; las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria, Plan 75 (sic), y las maestrías en Administración Educativa y Planeación Educativa, Plan 79 (Cerdá, 2001). En 1979 se crean 64 unidades o subsedes en su modalidad de Sistema de Educación a Distancia (SEAD). Para 1987 la UPN abre estudios de posgrados a nivel maestría en la modalidad semiescolarizada y se ofrecen la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria (LEPEP) y la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI 90) para docentes que laboran en zonas indígenas y en la modalidad a distancia se ofrece la Licenciatura en Educación Básica (LEB).

estudiado algo de eso, no es igual (maestra de primer grado de educación indígena, octubre de 2011).

De acuerdo a los profesores anteriores, se priorizó el *cómo poder-cómo trabajar*, es decir, el proceso metodológico para abordar los contenidos escolares plasmados en los Planes y Programas de Estudio, pero analizando el discurso de “*nos dan una reflexión muy amplia*” denota generalización u homogeneización, esto significa que “la mayoría de las instituciones<sup>189</sup> -si no todas- que se encargan de formar docentes, no contemplan las especificidades culturales de las regiones. Es en este espacio donde aún están vigentes las viejas políticas integracionistas de los años veinte y treinta (Caballero, 2005). Considerar a las poblaciones indígenas como homogéneas, sin prestar atención a sus particularidades es uno de los trabajos pendientes del SEI.

Al apropiarse del discurso oficial y de los elementos teóricos de la educación indígena, los docentes construyen una perspectiva crítica respecto a los padres de familia indígenas que inscriben a sus hijos en las escuelas monolingües:

El papá le está haciendo daño el niño, por que inscribir un niño [en una primaria general] que no habla español, ahí sí le está afectando bastante; imagínese, no habla ninguna lengua [indígena] el maestro y el niño no entiende el español, ¿entonces cómo? [Y agrega, cediendo parte de la razón] pero a lo mejor los niños poco a poco se van ir socializándose con sus compañeros con el tiempo (profesor de educación indígena. Octubre de 2011).

Desde esta perspectiva la formación docente inicial ha hecho conscientes a los profesores de los presupuestos aprendidos y aprehendidos para explicar su práctica, de hecho, tienen la convicción de que así debe ser. Sin embargo se observan diferencias importantes respecto a los docentes que provienen de otras universidades, por ejemplo, una maestra de educación primaria general que estudió en una universidad particular comentó que como parte de la currícula está la asignatura *Cultura indígena* pero por su condición mestiza tiene una percepción diferente:

---

<sup>189</sup> El único programa que sigue funcionando en la UPN-Ajusco es la Licenciatura en Educación Indígena escolarizada, las 35 subsedes a nivel nacional ofrecen, desde 1990, la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena de modalidad semiescolarizada. Por su parte, las universidades particulares, según el contexto cultural de ubicación, insertan en su currícula asignaturas relacionadas con culturas indígenas, como comenta más adelante una de las maestras entrevistadas.



[...] *teníamos* que aprender un *dialecto* durante un año, aprender tsotsil es parte de la materia Cultura Indígena. Los profesores [...] nos dieron pautas sobre cuestiones de método [de enseñanza de la lectoescritura], pero ya llevarlo a la práctica era muy diferente porque no teníamos prácticas profesionales” (maestra de educación primaria general. Octubre del 2011).

Su formación no fue para trabajar en escuelas indígenas, pero en su conceptualización, el *teníamos* expresa obligación para aprender el *dialecto* (se refiere a la lengua indígena, una connotación peyorativa por desconocimiento) tsotsil para la asignatura, esto en clara confrontación con el reconocimiento a la diversidad lingüística contenida en los lineamientos generales.

Otra de las categorías explícitas en los discursos de los profesores es que la formación es indispensable pero insuficiente en sí misma, se necesitan tanto de los elementos materiales como de la actitud y predisposición para la labor, la ausencia de éstos explica en parte las deficiencias escolares:

Los medios, la voluntad, la actitud del propio maestro implica a que no se desarrolle los fines de educación indígena; además, el maestro no tiene la preparación curricular de poder plantear contenidos y manejar propuestas didácticas para el desarrollo educativo, *no fuimos formados para trabajar una diversidad cultural, estamos teorizados*, mucho de nosotros tenemos la teoría de cómo es la educación intercultural, cómo se está dando la aculturación y los genocidios de las masas culturales, *pero no ha habido la voluntad para construir propuestas que conlleve a limitar ese genocidio de culturas*, [...] *aunque se escriba en leyes sobre derechos indígena, [...] mientras no haya voluntad, no se puede* (profesor de educación indígena, 2012).

La adquisición de elementos teóricos respecto a la diversidad cultural sin los elementos para llevar estos principios a la práctica, terminan legitimando los procesos de aculturación que siguen existiendo, y aunque las leyes busquen terminar con esto a los alumnos les “implica un gran conocimiento” y se admite que como maestros: “no tenemos esa formación, [...] seguimos con prácticas de modelos educativos anteriores” (profesor de educación primaria).

Desde el plano formativo oficial el maestro tiene que resolver sus propios problemas pedagógicos de acuerdo a su contexto social y cultural, pero su percepción es diferente: “cuando fuimos por primera vez al centro de trabajo pues casi no nos sirvió la formación inicial, íbamos sin rumbo y sin material” (profesor de educación indígena, 2012).

Esta expresión denota la incongruencia entre lo aprendido y lo practicado, por eso el proceso de formación desde la escuela de nivel superior es teóricamente relevante por la construcción de la subjetividad del docente, pero metodológicamente deficiente porque el *cómo poder-cómo trabajar con niños indígenas* no es un hecho inherente en su práctica, es decir, el enfoque intercultural de formación no ha trascendido a la práctica, se ha reflexionado sin actuar, este es el dilema de la formación y de la práctica educativa, en donde los docentes no necesariamente trasladan a la práctica los elementos teóricos aprendidos en su formación inicial.

En los Lineamientos Generales para los Centros de Maestros (2010) la *formación continua* es definida como un “proceso sistemático de profesionalización en los que participan los maestros, personal directivo y de supervisión, asesores técnicos pedagógicos y autoridades educativas, con el propósito de desarrollar sus conocimientos y competencias profesionales” (2010: 6), y una de sus atribuciones es ofrecer Servicio de Asesoría Académica a las Escuelas y que son “servicios especializados y permanentes de asesorías académicas para los maestros y las escuelas que lo requieren, y tiene como fin la mejora de las prácticas educativas y de gestión” (2010: 9), esto con el fin de ampliar o consolidar los conocimientos y competencias profesionales para estar al día con los nuevos requerimientos de la práctica educativa, es decir, actualizarse.

Concebirlo como un proceso sistemático de profesionalización para desarrollar conocimientos y competencias docentes no es una tarea fácil, y menos cuando el *formador de formadores* ha llegado al puesto por derecho a una antigüedad o por otras razones (según los lineamientos) que no necesariamente garantizan un “servicio especializado”.

En el caso de los Cursos Básicos de Formación Continua (CBFC) los encargados de reproducir los cursos con los docentes son los asesores técnico-pedagógicos de cada zona escolar, pero como no son suficientes los directores técnicos de las escuelas o algunos maestros frente a grupo los apoyan, de forma que con sólo recibir cursos intensivos de una semana se convierten en sub-especialistas, y los especialistas que están en los Centros de Maestros que ofrecen un servicio de asesoría académica en las escuelas en limitadas ocasiones llegan a las escuelas porque les delegan la responsabilidad a los “especialistas” de cada zona, esto es, los formadores están jerarquizados.

Uno de los aciertos de las políticas de formación continua es ofrecer cursos de actualización de acuerdo a un “supuesto” catálogo de demandas que los profesores tienen, estos –de manera obligatoria- seleccionan los cursos de acuerdo a sus necesidades o intereses. Algunos profesores comentan: “todos los cursos son interesantes, es un apoyo, tiene aspectos tomados de la práctica, complementa la actividad, da pautas de cómo tratar ciertos problemas” (Esaú, profesor de educación indígena, 2011). Aportan elementos concretos de cómo abordar los contenidos escolares, desde luego todos de acuerdo a los planes y programas vigentes.

Sin embargo una profesora de educación primaria general aclara que los temas no se profundizan, esto se hace más complicado por la falta de compromiso por parte de los profesores de mayor antigüedad pues no comparten sus experiencias, obstaculizando la puesta en práctica de las reformas educativas. Esto es fundamental pues de acuerdo a mis observaciones sobre el desarrollo de los CBFC durante el ciclo escolar 2010-2011, la crítica constante es que no han servido más que para legitimar las reformas políticas y educativas contenidas en la Alianza para la Calidad de la Educación, propuesto por la SEP y el SNTE en el 2006 que buscan “modernizar al maestro” sin considerar a fondo la adquisición de elementos metodológicos que permitan eficientar la práctica.

Una de las profesoras entrevistadas reclama su derecho a recibir cursos que estén acorde a sus necesidades, más prácticos y vivenciales. Sin embargo dice “sentirse confundida por las reformas”, esta expresión evidencia la falta de pertinencia de los CBFC, por ejemplo, cuando los maestros reciben cursos de capacitación en una lengua ajena a la lengua materna, “están menos capacitados para entender y enseñar su propia lengua que el español” (Gómez e Iturriz, 2002: 147), esto es consecuencia de la minusvaloración que se hace de las lenguas y culturas indígenas en los procesos formativos.

Desde este análisis el Profesor Esaú le reclama a los especialistas y a los pedagogos que no vean la formación de *arriba hacia abajo*, sino de *abajo hacia arriba*, justo reclamo cuando estos elementos teóricos metodológicos adquiridos los cursos de formación continua no les aportan los conocimientos que requieren en su práctica cotidiana frente a un contexto complejo que no encaja dentro del paradigma bilingüe de la SEP, me refiero a los contextos plurilingües que definen la complejidad de su tarea intercultural.

Pero también hay una clara percepción política de la educación: la formación está en función de ella:

[...] *seguimos reproduciendo esa estandarización* porque nuestra *formación ha sido también una política social* que realmente ha respondido a fines políticos; pero depende mucho de nosotros como maestros, de su espíritu del servicio hacia dónde queremos llegar (profesor de educación indígena, 2012).

Priorizar reformas políticas-educativas y no la formación es una contradicción del sistema educativo. Desde el punto de vista multicultural se creía que “para multiculturalizar a la educación *sólo* hacía falta formar o perfeccionar al magisterio en *determinadas* ‘herramientas interculturales’ y promover la ‘*buena voluntad*’ de todos mediante la incidencia pedagógica en los ‘núcleos actitudinales’ del alumnado” [cursivas mías] (Dietz, 2001: 39), el problema reduccionista analizado por el autor es que restringe el debate de lo normativo y a lo escolar sin tomar en cuenta el contexto sociocultural que le dio origen, ni la identidad cultural del magisterio y termina reproduciendo las mismas características de las que ya pecaba la pedagogía tradicional en el siglo XIX: “un acusado ‘didactismo’ combinado con una predilección por la ‘ingeniería social’ de tipo positivista” (Juliano 1993).

La formación docente no es una cuestión micro centrada en la figura del profesor, sino es un elemento macro que debe estar vinculado con los procesos globales. Desde la perspectiva de Steve (2006) los principales elementos de cambio que afectan a la identidad profesional docente son: 1) los cambios registrados en el contexto macro, manifestados en el aumento de las exigencias hacia su profesión que es estar centrado más en educar (facilitar el aprendizaje) que en enseñar, abandono de la responsabilidad educativa fuera de la escuela, los nuevos medios de comunicación como fuentes de información alternativa, diferentes modelos educativos en las sociedades interculturales, depreciación de la rentabilidad social de la educación, el juicio social del profesor y la crítica generalizada al sistema de enseñanza así como la valoración social de profesor en una sociedad materialista; 2) los cambios en el contexto del aula, expresados en la necesidad de revisar los contenidos curriculares por los cambios acelerados que estamos viviendo en los últimos años, la necesidad de modificar las condiciones de trabajo en las escuelas y los planteamientos metodológicos en el interior de las aulas, la autoridad y disciplina en la relación educativa entre el profesor y el alumno caracterizada hoy por agresiones físicas, verbales y psicológicas hacia los profesores, y la fragmentación del rol docente en donde se han diversificado sus responsabilidades: desde dar clases hasta atender a los padres; 3) cambios en el contexto político y administrativo reflejado

en las reformas –o llamadas reformas- de los sistemas educativos y su consecuente diseño de políticas de formación inicial y permanente, como siempre, con la ausencia de los profesores en el diseño.

Esta problemática no permite comprender las múltiples complejidades que involucran el desarrollo de una educación intercultural para los diversos grupos indígenas que existen en Chiapas, tampoco permite comprender a sus gentes sin analizar su inmersión y negociación dentro de los contextos socioculturales que le confieren validez y legitimidad intragrupal. Julio de la Fuente (1990) ya señalaba desde 1930 que los agentes (maestros, misionero, médicos, etc. destinados a promover el desarrollo de las comunidades indias) no llevan a buen término las tareas encomendadas porque *no habían aprendido* los conocimientos especiales que les permitían comprender las estructuras económicas, políticas y sociales de las culturas nativas. Desde la perspectiva del autor ¿a caso la responsabilidad última está en los agentes-maestros por el hecho de que *no habían aprendido* los conocimientos de las culturas nativas o porque se les fue enseñado a negar lo suyo? Entonces ¿cómo exigirle al maestro comprender las estructuras económicas, políticas, sociales, etc. de las culturas nativas si durante su escolarización se le pidió sistemáticamente olvidarse de ellas?

Es decir, tanto la *formación inicial* como la *formación continua*, si bien aportan elementos teóricos y metodológicos en el abordaje de contenidos escolares, éstos no gozan de garantías sobre su funcionamiento en las comunidades rurales, aquí se aprende a resignificar la práctica y a reorientarla de acuerdo a un sinnúmero de factores sociales, culturales, económicos y políticos, por eso, la utopía angelical de la EIB y de sus grandes atributos aprendidos durante la formación, ahora se enfrentan a una realidad heterogénea.

Por eso se entiende a la problemática de la educación indígena como el conflicto del *Otro*, no como una problemática inherente a la formación docente ni al subsistema que lo respalda. Sin embargo, la CGEIB insiste en que uno de los factores determinantes en el éxito de la educación indígena es la creatividad pedagógica del maestro, quien debe recrear y reconstruir el currículum y concebir su práctica como una acción intencional, es decir, con sentido de transformación, con la finalidad de que pueda hacer eficiente el acto de enseñar los contenidos generales previstos en los programas educativos, concibiendo a la práctica como un ejercicio constante de reflexión en donde los contenidos escolares deben ser adaptados al contexto. La práctica docente requiere de un análisis constante de la realidad en que se

encuentra, de las características socioculturales que dotan de particularidad la acción educativa y para ello se requiere que la formación del maestro haga referencia a los problemas a los que se enfrentará en el aula, a la vinculación con los padres de familia y a la organización de la escuela.

Sin embargo, Camilleri (1985: 86-87) indica que la manera en que el maestro percibe a cada alumno depende de las condiciones normativas generales que están vinculadas a numerosos parámetros: a sus valores de referencia (modelos de hombre, niño, de conducta), a los objetivos propuestos por la institución en su historia e identidad personal, y finalmente a la experiencia de sus relaciones con el alumno en alguna situación concreta. Así se construye, en su espíritu, un sistema normativo influido por el marco de referencia propio a su cuerpo profesional y que, apropiándose de los índices de comportamiento provenientes del escolar, los codifica, los selecciona y los organiza. Aún así hay jerarquías entre las escuelas y entre los maestros de educación primaria indígena y general (Street, entrevista 29 de octubre, 2013).

#### **4.1.4. La etnicidad docente en el aula: percepciones y prácticas de la EIB**

En los últimos años, las reformas educativas (de la EBB<sup>190</sup> a la EIB) y las instituciones (como el INI, DGEI y la CGEIB) se empeñaron en transformar sistemáticamente la identidad cultural de los pueblos indígenas, comenzando por sus actores centrales: los profesores y alumnos; sin embargo algunas expresiones de resistencia han manifestado desencanto político y una frustración hacia los cambios ideados bajo la lógica de la modernidad.

Esta visión ubica al “problema” educativo en el niño con su cultura y no cuestiona al papel prescriptivo e impositivo de la escuela ni de las estructuras sociopolíticas mayores en que la escuela está inmersa, es decir, los contenidos que se reproducen se dan por supuesto, como válidos universalmente para cualquier cultura, sin crítica ni análisis de lo reproducido en los contextos y cosmovisiones diferentes, esto es producto de la falta de un vínculo o construcción de proyecto político identitario crítico sobre la escuela.

No obstante los maestros parecen elogiar la diversidad cultural y lingüística ¿pero qué significa esto para los profesores la EIB?

---

<sup>190</sup> Los teóricos de la EBB no avanzaron en la discusión académica, y tampoco quienes tienen la responsabilidad de llevarlo a la práctica, es decir, en los hechos se sigue reproduciendo la misma política castellanizadora de integración, vigente como tal hasta antes de los años setenta.

El concepto “Educación Intercultural” forma parte del lenguaje de los profesores que trabajan para el medio indígena; sin embargo es polisémico y profundo y ha generado ambigüedades en su definición y en su práctica por lo que resulta difícil llegar a un consenso sobre su significado y sus alcances, depende en gran medida de la visión filosófica que la sustenta.

Teóricamente no existe una definición única de educación y de la EIB ni de sus funciones, sino un abanico semántico de posibilidades para definirlos de acuerdo al modelo educativo en cuestión. Aquí me limitaré a las percepciones y definiciones de los propios profesores del SEI sobre las razones para escolarizar a los indígenas, cuáles son las finalidades y sus definiciones de educación y de la EIB con el fin de comprender los significados y atribuciones que le otorgan al modelo educativo oficial en que laboran de modo que permita analizar los posibles discursos de reivindicación de la identidad étnica y de las prácticas escolares cotidianas.

En algunos contextos indígenas la escolarización se ha constituido como necesidad, prioridad y conquista comunal de los padres de familia, los profesores son concedores de esto. La educación indígena como lucha social es considerada como la adecuada para la población porque es respetuosa de la identidad étnica y cultural de los pueblos indígenas, al menos en el plano abstracto, en otras palabras, el elogio de la diversidad cultural y lingüística forma parte del lenguaje de los profesores, entonces ¿para qué se educa a los indígenas y cuál es la finalidad?

Analizando los discursos de los profesores existen funciones diferenciadas de la educación indígena: la *función integradora, instrumental, política-económica, orientadora, humanista y comunicativa*. En primer lugar observo una *función integradora* pues es común encontrar que la escuela sirve “para enseñar, para aprender, para que vayan *despertando* los niños, [porque] les va servir posteriormente para que estén *despiertos*” (maestro de educación indígena, 2011), “es para que *salgan adelante*, no para que entorpezcan el camino” (maestro de educación indígena, 2011), es decir, la educación se entiende como la institución que posibilita el escape del *statu quo* indígena y de las condiciones de pobreza en que se encuentran, por lo tanto, la identidad étnica es entendida como una condición que mantiene a los indígenas “dormidos” y sólo la escolarización les permite salir de su estado de hibernación e integrarse al conjunto de los “despiertos”. Esto demuestra que aún permanece la visión de dominación en la subjetividad

de los docentes e idealizan la posibilidad de que los niños salgan de su situación de pobreza y marginación integrándolos al sistema de educación escolar, aunque en el fondo no exista una reflexión a fondo sobre lo que los niños indígenas logren con el tipo de instrucción que reciben.

Esta percepción no considera al sujeto-indígena como un actor social capaz de construir y resignificar su identidad étnica según sus necesidades e intereses, sino como un ser pasivo poseedor de los males que le acarrea su condición indígena y socialmente se percibe que a través de la escolarización puede superarla de modo que le permita “pasar a otro estatus social” más moderno y competitivo.

En cierto sentido el mentor tiene toda la razón. El sistema oficial busca superar la diversidad cultural “despertando a los indígenas de su condición étnica como transformable y maleable” hacia un modelo competitivo de identidad que les permita acceder a los recursos del libre capital y al mercado sin fronteras.

En relación a lo anterior se llega a la *función instrumental*, es decir, la educación escolar es considerada como una institución proveedora de instrumentos y de medios para emplearse fuera del contexto comunal, un maestro de educación indígena (2011) lo explica así: “cuando tengan necesidad de buscar un su *trabajo* no les dificulte ya que si el niño no entra en la escuela prácticamente está *atrasado*, es necesario que entre en la escuela para que vayan conociendo *otras cosas*”.

Conocer las *otras cosas* y la empleabilidad social neoliberal implican liberarse de la propia identidad étnica para sujetarse a los dictados laborales del modelo económico imperante: es mejor aprender a hablar el español para emplearse ya que cuenta con un enorme valor simbólico como la lengua del poder y de modernidad. En este sentido el objetivo de la educación es contribuir a mejorar las condiciones de vida y de subsistencia de los indios, y de ser posible, la acumulación de capital al estilo neoliberal (esto último se observa actualmente en algunos indígenas comuneros que cuentan con un potencial económico incluso superior al de muchos mestizos).

No obstante, la función anterior suele ser disfrazada como *humanista* pues conciben a la educación como una institución para formar y desarrollar el potencial humano, destrezas y habilidades para solucionar problemas de la vida cotidiana, para mejorarse ellos mismos y “salir del rezago que poseen” (maestro de educación primaria general, 2011), “formar a seres



humanos de calidad basado en el desarrollo integral y en el desarrollo armónico de todas las habilidades y las facultades humanas” (maestro de educación primaria general, 2012). En ambas expresiones se resalta el constitucionalismo educativo expuesto en el artículo 3º y de la Ley General de Educación. Sin embargo, esta función “aparentemente” humanista es analizada críticamente por uno de los profesores quien afirma su *función política y económica*:

[... lo anterior] es una visión neoliberal [...], siempre está pensado en los monopolios para que ellos se sigan enriqueciendo como elites, es para unos cuantos la educación [...]. El maestro es el medio por el cual el gobierno puede hacer llegar para que el pueblo mexicano llegue hacer lo que él quiere. Utilizan al maestro, se dice que es facilitador, guía, pero para hacer lo que el gobierno quiere que la gente haga, [por lo tanto,] el gobierno piensa en crear seres no integrales, no completos, que no desarrollen sus habilidades, simplemente él quiere y lo plantea en su nueva Alianza por la Calidad de la Educación, basada en competencias, [...] quiere el mejor, el que esté preparado para el trabajo y para enriquecerles sus bolsas únicamente y no piensa en realidad sobre el desarrollo integral, lo único que hace es que el alumno sea competente para que cuando se encuentre en el ámbito laboral diga: ¡soy bueno para generar más dinero! (Lupe, profesor de educación indígena, 2012).

Esta reflexión da cuenta de la construcción de identidades competitivas para el modelo económico neoliberal que respalda el libre mercado, y de acuerdo a la percepción del profesor, permite la movilidad social y se relaciona con la visión instrumental pues se educa para el empleo, la acumulación de capital, sin un interés genuino del desarrollo integral del ser humano como se señala en la constitución. De forma complementaria otro profesor de educación indígena afirma que:

la educación es una política social, [...] con fines tecnológicos. [...] Es para poder vivir en el mundo de la globalización, no de lograr quien es el mejor sino de poder superar los obstáculos de la vida misma, *sin politizarla*<sup>191</sup> (2012).

Y agrega que sólo puede ser alcanzada con el espíritu de compromiso de los profesores, “no en la calles”, como explícitamente lo dice, en protesta por las manifestaciones de otras corrientes sindicales.

---

<sup>191</sup> Refiriéndose a las acciones de resistencias implementadas por el sindicalismo democrático magisterial del CNTE y sobre las reformas políticas-educativas actuales.

Aunque esta percepción política es menos crítica pero es contextual porque habla de una sociedad inserta en la “sociedad de la información”, en la actual “sociedades del conocimiento” de la UNESCO,<sup>192</sup> y aunque en el fondo de la estructura misma de las sociedades haya una gran desigualdad en el acceso a estos medios de aprendizaje la escuela ya prepara para orientar a sus alumnos en esta sociedad (desiguales de la información o del conocimiento): la función *orientadora y defensora* de la educación que, de acuerdo a un profesor es:

[...] *orientarnos* un poco mejor, para eso se peticiónó la escuela. [...] Los que reciben una educación es *para que se puedan defender*, si así se ve de esa manera les va dar resultados, es una formación para una vida futura (maestro de educación indígena, 2011).

Esta función analiza justamente la complejidad social del mundo globalizado en donde subyacen relaciones asimétricas interculturales no solamente en las subjetividades de los propios docentes, sino también en la vida cotidiana, en donde las desigualdades sociales y la idea de dominación subsiste en los diferentes espacios públicos, por eso se percibe a la escuela como la institución orientadora y defensora de las sociedades culturalmente diferentes y de los grupos mayoritarios o dominantes para adaptarse a las condiciones sociales en planos posibles de igualdad o, al menos, sin la transgresión de los derechos fundamentales.

Para los indígenas *poder defenderse* es ejercer los derechos propios, no significa la transgresión de los derechos de los otros. Saber los conocimientos *otros* es saber defenderse de los *jkaxlanetik* que los domina o abusa, es *mu xa jtatik lo'lael* o “ya nadie nos engaña”. Defenderse significa entonces la búsqueda de relaciones intercomunicativas desde abajo, es aprenderse el idioma -y otros elementos culturales- no para ser como ellos sino para comprenderlos desde su otredad y poder entablar comunicación con ellos.

Desde esta perspectiva la escuela tiene una *función comunicativa*: “es para dialogar, poder comunicarse, poder socializarse y comprenderse con otras personas” (Braulio, maestro de educación indígena, 2011). Comunicarse con el *otro* implica también comprenderlo en su *otredad*: no se comprende al *otro* solo con comunicarse, es una categoría que implica conocer

---

<sup>192</sup> La UNESCO reconoce que hoy en día solamente 11% de la población mundial tiene acceso a internet. El 90% de las personas “conectadas” viven en los países industrializados: 30% en América del Norte, 30% en Europa y 30% en Asia y el Pacífico. [...] En efecto, se suele hablar de sociedad *mundial* de la información y de “red extendida por todo el mundo” (World Wide Web) pero en realidad solo un 10% de las conexiones con internet del planeta provienen del 82% de la población mundial” (UNESCO, 2005: 32-33).

los significados que el *otro* está comunicando para comprenderlo. Desde el punto de vista intercultural esto es fundamental y la escuela contribuye a potencializarla pues construye en los alumnos los *otros* significados. Y aunque la escuela prioriza esto último los propios indígenas lo ven desde otra perspectiva: comprender al *otro* no es ser *otro*, sino uno mismo con el *otro*, como argumenté en el apartado anterior, castellanizarse no es olvidarse de lo propio, sino la necesidad explícita para poder tener diálogos interculturales con los *otros*. Este es el sentido de la identidad evanescente de Bolívar Echeverría (1997).

Desde estos diferentes posicionamientos y perspectivas docentes acerca de la función de la educación indígena ¿qué significa la EIB para los profesores? Uno de sus funciones atribuidas es que es considerada como la reivindicadora de la diversidad cultural en el proceso educativo:

La importancia *verdadera* de la EIB es hacer conciencia de que esas etnias no se pierdan, [esto implica hacer] una educación basada en el *contexto*,[a su vez, esto implica] realizar un análisis del contexto en el cual el niño se ha desarrollado, ver las necesidades y las características que tienen en relación a ese contexto para que tú puedas en *realidad* brindarle una educación intercultural, [por lo tanto] la EIB sirve para *incluir* a todos aquellos alumnos y personas que se sienten o las hemos rechazado [...] y quiere decir que tú como maestro consideres que tu grupo es multicultural, [...] es integrar a todos los agentes inmersos en la educación (Apolinar, profesor de educación primaria general, 2012).

Una práctica *real* de la EIB es *verdadera* si es *contextual e incluyente* de la diversidad cultural y lingüística, esta percepción es importante dado que considera la contextualización comunal de los contenidos en el proceso educativo. Sin embargo otro profesor mira su dificultad: “lo que nos hace falta es eso: la contextualización” (maestro de educación indígena, 2011), agudizándose el problema en contextos plurilingües, esto confunde a los docentes:

[...] al hablar de intercultural, luego bilingüe, como que se contradicen, si está hablando del aspecto intercultural hay intercambio de culturas, luego habla de bilingüe, quiere decir que son *sólo dos culturas*, entonces deja de ser intercultural, al final, *una de dos: es intercultural o es bilingüe*. [...] Lo bilingüe es un concepto confuso, está politizado, aquí nosotros la *educación lo tenemos que dar como indígenas* (2011).

Según esta percepción lo intercultural denota *intercambio de culturas* y lo bilingüe (*dos culturas*) constituye la delimitación de lo inter, por lo tanto un aula plurilingüe no encaja dentro de la

connotación bilingüe, por eso concluye que es *una de dos: es intercultural o es bilingüe*, concibe al aula plurilingüe como un espacio en donde es posible llevar a cabo la interculturalidad, pero lo bilingüe escapa a esta lógica.

Por eso la pretendida homogeneización cultural encuentra otra explicación política que justifica el problema desde una visión crítica: “La SEP ve a la interculturalidad como algo político, la ve de manera estandarizada, la EI va parejo, no distingue si hay indígenas o mestizos, agarra parejo; [...] entonces se rompe totalmente con el objetivo de EI” (maestro de educación indígena, octubre de 2011), es decir, el sentido político de la interculturalidad hace referencia a un instrumento no para promover la igualdad sociocultural sino para apuntalar la inequidad explicitada en las evaluaciones estandarizadas y una currícula homogénea, por eso, el mismo maestro sugiere lo siguiente:

[...] que los que están allá arriba, los pedagogos, deberían hacer prácticas de campo, investigación de campo, que bajara, que vean las dificultades, que vinieran a ver su trabajo, que no lo vean de arriba hacia abajo, sino de abajo hacia arriba, que los cursos no sean estandarizados, que sea de acuerdo al medio donde esta uno pues (Esaú, profesor de educación primaria indígena, 2011).

Esta posición analítica de identificar el problema y proponer soluciones cuestiona el fundamento político y el trabajo burocrático en que se sustenta la EIB. No es un problema menor, es la expresión crítica de un problema mayor de carácter estructural analizado generalmente por maestros disidentes.

A pesar del aparente apoyo que brinda la educación indígena, muchos profesores como Esaú caracterizan críticamente la política de educación bilingüe como una imposición gubernamental que contrarresta los esfuerzos de alfabetizar a los niños indígenas en lengua materna, esto explica en parte las movilizaciones magisteriales en las últimas décadas, construyéndose desde aquí la identidad etnopolítica magisterial como consecuencia de las reformas. Sin embargo estas percepciones confluyen en los espacios escolares que condicionan, de algún modo, las prácticas pedagógicas y relacionales entre los actores (micropolítica escolar).

#### 4.1.5. *¡Maestro, luchando, también está enseñando!:* de la identidad profesional a la identidad sindical

Una característica identitaria del profesorado mexicano es su condición de *profesionales sindicalizados* desde su ingreso a la SEP y, a la vez, “servidores públicos” por ser integrados a la administración pública mediante un conjunto de derechos laborales “conquistados” por un sindicato afiliado al partido en el poder.

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) es concebido como un “sindicato corporativo cargando con las herencias contradictorias del corporativismo creado en los años cuarenta para servir de pilar al Estado nacional autoritario, resistente por definición a las fuerzas democratizadoras desde entonces” (Street, 2010: 134). Es una institución que nació como un instrumento político de cohesión de la sociedad nacional de diferentes gobiernos,<sup>193</sup> incluyendo a los “gobiernos del cambio”<sup>194</sup> del 2000 al 2012, que han prolongado sus funciones patronales de control político y de representación de los docentes (Street, 2000), *vitalizando* a sus dirigentes sindicales<sup>195</sup> y pactando con la SEP para ejecutar sus diversos planes e identificando a sus miembros como *maestros vanguardistas, elbistas y charros*.

---

<sup>193</sup> En el contexto de la “Revolución mexicana” de 1910-1917, miles de maestros participaron en la lucha armada. En esta época impulsaron el proyecto sindical, lo que permitió el reconocimiento en 1915 del primer sindicato de maestros en el Puerto de Veracruz. En los años veinte y treinta del siglo XX la lucha magisterial se incrementó alcanzando un extraordinario auge durante el gobierno de Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940), desbrozándose el camino para la construcción del sindicato nacional; indiscutiblemente el primero fue el Sindicato de Trabajadores de la Educación de la República Mexicana (STERM) en 1938 que fue de tendencia clasista, mismo que fue golpeado por los agentes del Estado en el marco del ascenso del corporativismo representado ya en ese momento por la Confederación de Trabajadores de México (CTM), siendo finalmente destruido con el saldo lamentable de represión y derrota de las fuerzas clasistas. En diciembre 24 de 1943 Torres Bodet inauguró el Congreso del Magisterio Nacional llamado el Congreso de Unidad convocado por el Comité Coligado de Unidad Magisterial, con la intervención del gobierno del Presidente militar y derechista Manuel Ávila Camacho, en donde surgió el 30 del mismo mes el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) con Luis Chávez Orozco como primer Secretario General (Cough, 2008 y Rangel, 2011).

<sup>194</sup> Desde la alternancia del poder, la relación SEP-SNTE no ha cambiado de forma significativa, sino “ha profundizado y exacerbado algunos de los rasgos negativos del intercambio político y administrativo” (Barba y Arnaut, 2010: 126). Incluso, el aparente rompimiento de la relación SEP-SNTE con el enjuiciamiento de Elba Esther es tan sólo una estrategia política del actual gobierno para legitimar las reformas ante el magisterio, además “porque la capacidad del sistema político por regenerar los acuerdos simplemente consideró que ya no era posible sostener esa relación con ella por las reconfiguraciones de poder. Sin embargo, hoy en día no se observa con claridad cuáles serán las transiciones de poder que ocurrirán con el reacomodo de las fuerzas magisteriales sindicales tanto oficiales como divergentes (Street, 29 de octubre del 2013).

<sup>195</sup> “Antes que él [Carlos Jonguitud Barrios] sólo Jesús Robles Martínez concentró todo el poder en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Después de él sólo Elba Esther Gordillo. Tres caciques en 68 años” (La Jornada, 23 de diciembre del 2011). Esta última ejerció su liderazgo de forma directa o indirecta desde 1989 (tras una movilización magisterial) avalada y nombrada por Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), y que fungió como lideresa vitalicia hasta el 26 de febrero del 2013 tras ser investigada por enriquecimiento ilícito, delincuencia organizada, lavado de dinero y desvío de recursos del SNTE, aunque parece ser más estrategia política en cara a la “Reforma Educativa” del mismo año.

El corporativismo del SNTE y la concentración del poder en la cúpula sindical trajo como consecuencia el nacimiento de una nueva corriente en 1979 llamada Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación<sup>196</sup> (CNTE) a partir de la cual se configura el Movimiento Magisterial Nacional (MMN) entendido como “un actor político, [que] puede tomar la forma de un grupo político *faccional* a nivel local, o bien puede encontrar una forma de sujeto docente en algunas circunstancias particulares regionalmente delimitadas” (Street, 2010: 132), identificando a sus miembros como *democráticos* con capacidad para crear nuevas identidades y tomando conciencia individual y colectiva de una identidad democrática con diversas posiciones al interior del movimiento, creando una ética de reciprocidad basada en una cultura política dialogal, esto como una crítica y una depuración de la ideología dominante (Street, 1994).

Es por ello que el sindicalismo no sólo ha intervenido en la definición de las políticas educativas sino también en la identificación de regiones, zonas escolares y escuelas así como en la misma configuración de identidad de los profesores: la identidad sindical. ¿Pero cómo enlazar la identidad étnica y profesional con la sindical y en qué contexto?

Para el caso de los profesores indígenas en Chiapas la identidad sindical “es construida en parte, sobre la etnicidad que remite a la existencia de un imaginario colectivo que rememora la sumisión y la exclusión producto de la conquista de los pueblos indígenas [porque] se definen como un sector socialmente desfavorecido” (Bermúdez, 2005: 116-117) que rechazan ser excluidos de las decisiones corporativistas sobre la vida sindical y que excluye de sus derechos como trabajadores al servicio del Estado.

De acuerdo con lo anterior la identidad étnica se complementa con la sindical como estrategia de unidad política, construyendo un pensamiento crítico capaz de enfrentar las ideologías neoliberales y los procesos privatizadores<sup>197</sup> de las instituciones públicas, formando en el magisterio “la capacidad de interpelación y de interlocución” (Street, 2010: 152).

Desde esta perspectiva y de acuerdo a mis observaciones, la identidad indígena, profesional y sindical se triangula -para muchos maestros- en el ámbito del MMN, es decir fuera de las aulas; aunque no es generalizable, esto implica que los principios del sindicalismo

---

<sup>196</sup>La CNTE, fundada en la Primera Asamblea Nacional de Trabajadores de la Educación y Organizaciones Democráticas del SNTE, realizada en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, los días 17 y 18 de diciembre de 1979, es continuación de la larga lucha del magisterio mexicano, que desde fines del siglo XIX durante el Porfiriato, iniciaron el heroico proceso por la construcción de su organización sindical (Cough, 2008).

<sup>197</sup> Que tiende a la diversificación de las fuentes de financiamiento en todos los niveles y modalidades educativas.

(como la democracia, el diálogo, el respeto mutuo y el “pueblo manda”) no trascienden a las aulas, ni a las escuelas ni comunidades invisibilizando circunstancialmente a sus miembros; es decir dichas identidades han servido de bandera de lucha y de rechazo a las reformas provenientes de la SEP-SNTE -en el caso de Chiapas- sin generar ninguna contrarreforma educativa como alternativa a la propuesta por el Estado, y aunado a la verticalidad en la relación pedagógica entre alumnado y magisterio, sólo ha generado tensión en las dos comunidades analizadas, convirtiendo a la escuela en un espacio de contrastes y contradicciones.

En otras palabras, en el terreno político se visualiza otro profesional consciente de las desigualdades sociales, educativas, culturales y económicas que “*pretende vincular su práctica docente y escolar a favor de la niñez con procesos de mejoría socioeconómica de las mayorías*” [cursivas mías] (Street, 2000: 177). No obstante, si bien hay políticamente “otra visión” del trabajo docente (de maestros indígenas y mestizos) no necesariamente ha generado “otro tipo” de trabajo docente, es decir, la anhelada democracia sindical no se vislumbra como generadora de posibilidades en las relaciones pedagógicas entre maestros, alumnos y padres de familia, ya que la verticalidad en las relaciones pedagógicas es aún la constante en las aulas analizadas, independientemente de la filiación sindical. Hay una ausencia del ejercicio reflexivo y autorreflexivo del trabajo docente, contradiciendo la identidad sindical y étnica con la profesional, esto significa un uso político de la etnicidad y de la filiación sindical.

En este sentido la consigna democrática: *¡maestro, luchando, también está enseñando!* se vislumbra sólo como una estrategia de legitimación política del movimiento ante lo social. Sin embargo las dinámicas comunitarias definen las pautas de acción sindical, es por ello que cada escuela tiene particularidades que la hacen diferente además de tener distintos procesos de negociación con los padres de familias.

La Zona Escolar 028 a la que pertenece la escuela primaria de Aquiles Serdán se ha identificado como *democrática*. Los nuevos profesores que ingresan a la zona son inducidos a adoptar esta identidad y conjuntamente (desde diversas estrategias diseñadas en asamblea por sus integrantes) participan en los movimientos magisteriales. Antes, durante y después de las movilizaciones los profesores organizan brigadas para informar y concientizar a los padres de familia buscando la legitimidad de sus luchas; no obstante, cada comunidad tiene su propia dinámica de interpretación y por lo tanto distintos procesos de negociación.

Street (2010: 141) afirma que “para los maestros democráticos, lograr el apoyo de los padres de familia y de los alumnos a sus movilizaciones siempre fue prioritario”, sin embargo no siempre es generalizable, depende de las coyunturas políticas de cada comunidad y del proceso de negociación de los profesores con los habitantes. Los profesores de Aquiles Serdán informaron y “negociaron” en la asamblea general con los padres de familia sobre el MMN a comienzos del ciclo escolar 2013-2014, con previo acuerdo delegacional sobre su participación, lo que significa que no hubo negociación en sentido estricto sino más bien búsqueda de apoyo y legitimidad.

En cambio en Nuevo San Juan Chamula fue distinto, si bien hubo trabajo de información y concientización en asamblea general varios meses antes por parte de los maestros indígenas (preescolar, primaria y albergue escolar) de filiación democrática, durante el movimiento sólo notificaban al presidente del comité de padres de familia sus movimientos: “nos vamos por nuestra propia cuenta, me dijeron los maestros”, indicó el presidente del comité ante una reunión de autoridades locales, se entiende que no hubo negociación del movimiento con los comuneros orillándolos a deslegitimar el movimiento y, por otro lado, también la continuidad del trabajo docente por parte de los charros, convirtió a la escuela en *botín político* peleándose a los diferentes grupos de maestros y padres de familia, por esta razón se concibió a los maestros democráticos –por parte de los tsotsiles- como *jpas marchaetik* (marchistas), *jmak beetik* (bloqueadores de carretera), *jpas huelgaetik* (huelguistas), utilizados peyorativamente en ambas comunidades de estudio.

En ambas escuelas llama la atención que los profesores buscan convencer a los líderes (no necesariamente autoridades locales) de las comunidades para ser los portavoces durante las asambleas, es decir, realizan labores de cooptación de los más influyentes –a través de visitas domiciliarias- para obtener sus respaldos durante las discusiones, esto ha permitido el consenso de las mayorías en el caso de Aquiles Serdán o cierto divisionismo en Nuevo San Juan Chamula porque los propios profesores están divididos.

No obstante, más allá de las posiciones grupales (aunque no fue el caso de los maestros de Nuevo San Juan Chamula) la reforma educativa peñista desbordó la filiación sindical ya que ambas corrientes salieron en protesta de la Nueva Ley del Servicio Profesional Docente que “no tiene consenso, sino está atacando a la base misma, está amenazando la concepción sindical del trabajo y lanzan a los maestros a la indefinición total” (Street, 29 de



octubre de 2013), expresando una nueva identidad social “producto de una apropiación colectiva de una *eticidad* particular, que resulta porque los individuos *reformulan sus valores* y los consensos básicos, negando anteriores identidades y afirmándose como los protagonistas en la realización de su humanidad” [cursivas mías] (Street, 2000: 181).

Esta *reformulación de valores* indica que la identidad sindical es dinámica y forma parte de la coyuntura política de cada tiempo y espacio del ejercicio profesional, esto aunado a las duras condiciones laborales que han experimentado los propios profesores (ver apartado 4.1.2. *Mi vocación no era ser maestro*) -interpretado por Contreras (1999) como la proletarización de la profesión docente- influyen en la definición de la identidad sindical porque es constituyente de la subjetividad de los docentes:

Con todo lo que he sufrido en las diferentes comunidades valoro mi trabajo ¿y perder mi trabajo que tanto me ha costado, que tanto he sufrido, por la evaluación [universal] y perderlo así nomás porque el gobierno así lo quiere? Decía yo, es el momento de *defenderme* hasta donde se pueda, hay que *luchar* por el trabajo porque sabemos que hemos sufrido para obtener el trabajo, por eso valoro mi trabajo y a los niños que he atendido porque la verdad me han apoyado, [...] y hemos aprendido cosas de los propios niños, [...] para mi es bonito trabajar con los alumnos porque tanto ellos aprenden del maestro como el maestro aprende de ellos (Braulio, profesor de educación indígena, 2012).

*Luchar, defender y conquistar* los derechos son los elementos identificadores del profesor democrático y con los cuales el magisterio construye su identidad sindical. Esta última es un campo político que permite analizar las subjetividades de los docentes más allá de su identidad profesional: “quienes al luchar por nuevas condiciones de participación están *modificando* sus subjetividades [cursivas mías]” (Street, 2000: 181) y tienden a resignificar la identidad magisterial, por lo tanto, como cité en el título: *¡maestro luchando, también está enseñando!, enseñar* no es sólo una premisa básica del profesorado para la legitimidad social de sus luchas, también implica un cúmulo de *aprendizajes* individuales y colectivos cuya finalidad básica es recuperar la figura de actor social y sujeto epistémico capaz de intervenir en la toma de decisiones políticas. También es necesario considerar que “enseñar a luchar” debe trascender hacia el aula y a los procesos pedagógico porque “los cambios no vienen sólo en las calles ni en las marchas sino en las prácticas docentes” -indicaba un profesor de filiación charra- es decir, falta aterrizar los

procesos democráticos, los diálogos horizontales, las negociaciones y las prácticas emancipatorias en las aulas.

Al fin, la democracia, en su sentido etimológico, es el poder del pueblo, o desde la visión tsotsil “el pueblo manda”; en este sentido los políticos y líderes sindicales tienen mucho que aprender y los maestros *democráticos* y *charros* mucho que enseñar-aprender simultáneamente: no significa homogeneizar las ideologías sino inter-aprender y co-laborar para un futuro más plural y democrático.

## **4.2. Los maestros, *de* agentes políticos de aculturación a actores de mediación intercultural**

Los maestros son ante todo seres humanos que les ha tocado una historia de vida particular, a veces llena de obstáculos y contradicciones, pero han configurado una identidad en los diferentes espacios escolares donde les ha tocado estudiar y trabajar, han construido una percepción de ser indígenas y docentes en el caso de los profesores de EI. Conforman un grupo cuya importancia dentro del SEN y del SEI reside en crear discursos y explicar el mundo, reelaborando la cultura nacional para adaptarla a las dinámicas de los pueblos indígenas, contribuyendo así a la resignificación de la identidad cultural.

Concebir a los maestros es una tarea compleja, muchas veces son vistos como agentes políticos de aculturación que tienden a reproducir “mecánicamente” la currícula que se les impone sin una aparente mediación cultural. A partir de aquí surge una pregunta ¿es posible abandonar la identidad étnica en casa cuando se acude al aula y a la escuela como profesor ó interviene como elemento de mediación curricular? Contribuir en su análisis es una aportación necesaria para acercarse a su definición.

### **4.2.1. Los maestros como agentes políticos de aculturación: una concepción mecanicista de la práctica docente**

El primer punto de vista que considera al maestro como agente político de aculturación conlleva una concepción mecánica al no situarla desde el contexto laboral ni desde sus características étnicas. Entonces la educación se concibe como un poderoso instrumento de cambio (Aguirre Beltrán, 1973: 25) en donde el maestro es el “agente” de transformación para

las localidades en las cuales trabaja. En efecto, su labor es enseñar a los alumnos, y al hacerlo, transmite los contenidos escolares de los planes y programas oficiales de estudios.

Un hecho insoslayable es que los conocimientos que se adquieren en las escuelas son construcciones elaboradas al margen de los saberes y haceres locales, por lo tanto, hay una función integradora de la educación siendo un hecho inherente en la práctica escolar, y que para algunos sólo puede ser operada por profesores aculturados, entendiendo éste último concepto como “aquellos fenómenos que resultan cuando grupos de individuos de culturas diferentes entran en contacto, continuo y de primera mano, con cambios subsecuentes en los patrones culturales originales de uno o de ambos grupos” (Aguirre Beltrán, 1982: 15), entonces los actores centrales de los procesos escolares son los que posibilitan esta aculturación, es decir, los maestros se convierten en agentes de la aculturación.

Esta concepción es construida desde la formación, en ella los docentes adquirieron dos percepciones importantes: por un lado, la educación formal los condujo a la legitimidad de una cultura nacional y el consecuente dominio del español como la lengua de la modernidad y, por otro, esta legitimidad, de algún modo, los obliga a conducirse en ella, incluyendo los espacios áulicos, en formas de enseñanza y aprendizaje.

Los maestros formados por el Estado se convierten en agentes políticos de aculturación (como agentes mecánicos, no como actores sociales) con el propósito de vehiculizar hacia los alumnos un conjunto homogéneo de contenidos de la enseñanza diseñados con antelación fuera del contexto de la práctica docente, reproduciendo y comunicando al mismo tiempo formas distintas de ver, entender y organizar el mundo, generalmente de la cultura occidental y liberal.

Esta concepción docente esta respaldada por las agencias<sup>198</sup> trasnacionales y nacionales de la “administración cultural” quienes consideran al maestro como vehículo de transmisión de los contenidos educativos prescritos en los programas y materiales educativos, colocándolos entre la espada y la pared porque, por un lado, si incorporan contenidos culturales y locales en su práctica docente corren el riesgo de no cumplir o alterar los contenidos prescritos en los programas oficiales y “salir mal” en los resultados de las pruebas que aplican con las agencias evaluadoras; por otro, con dichas agencias sienten estar

---

<sup>198</sup> Como el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) han hecho de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) una agencia evaluadora que estandariza la diversidad cultural –por definición es paradójico-, y junto a las reformas actuales de la política educativa y laboral explícitas en la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE).

condicionados y obligados a reproducir el plan de estudios prescrito, procurando “salir bien” en los exámenes estandarizados y recibir el “estímulo económico” -que propone la ACE-, que no es más que un proceso para individualizar el proceso educativo, pues de lo contrario deviene el riesgo laboral –como legisla la Ley General del Servicio Profesional Docente.

Desde esta perspectiva la práctica pedagógica es definida como una técnica para transformar a nuevos individuos en miembros de una determinada sociedad a través de la interiorización de las pautas de una cultura específica (Juliano, 1993), es decir, es una acción institucionalizada y operada por agentes especializados dentro del cuerpo social que actúan de acuerdo a reglas inherentes a su propia estructura e imponen ciertas exigencias en cuanto a la adquisición de ciertos contenidos considerados como valiosos, independientemente de las experiencias culturales previas de los niños y niñas, o de las formas locales de aprendizaje.

Paradójicamente al maestro indígena le es encomendado caminar en un mundo hegemónico no propio y es destinado a aculturar a su propia sociedad indígena, es condicionado a negar la continuidad histórica de su pueblo como unidad social y culturalmente diferenciada, conduciendo a la desindianización, entendida ésta como “un proceso histórico a través del cual poblaciones que originalmente poseían una identidad particular y distintiva, basada en una cultura propia, se ven forzadas a renunciar a esa identidad, con todos los cambios consecuentes en su organización social y su cultura” (Bonfil Batalla, 2008: 42).

Lo cierto es que existe una asimetría cultural en los espacios escolares, es decir, se legitima una cultura por la vía pedagógica declarando al resto como ilegítimas, inferiores e indignas; el problema, según Lizama, es que hay un escaso peso de las ciencias sociales (sociología, antropología, historia social, ciencias políticas, economía) en los planes de formación del magisterio y en general hay una carencia de análisis serio de estos temas en los tratados de pedagogía, con esto, existe la carencia de una visión multidisciplinaria en la formación del maestro, ya que no se cuestiona el lugar que ocupa la cultura del docente ni el de la diversidad cultural de las regiones en donde laboran, se legitima el ámbito mestizo considerado como el generador de los saberes del progreso y de la modernidad, por eso, a más de una década de la implantación de la EIB, se sigue identificando en la literatura pedagógica la integración escolar de los grupos minoritarios en una determinada sociedad con un desafío que requiere adaptaciones compensatorias del sistema educativo vigente. Lizama afirma que:

[...] el docente introduce al menor a un mundo diferente del local, le dota de herramientas propias de otra cultura, habla de historia que el niño no necesariamente percibe como cercanas y aunque le explique los contenidos en su propia lengua, al final de su trabajo estará siguiendo lineamientos ideados fuera del contexto natural en el que se desenvuelve el menor (Lizama, 2008: 183).

Un hecho inherente al modelo de EI es que ha tratado a los indígenas como un todo homogéneo estandarizando sus particularidades, por definición contradictoria, por eso, tanto en la formación como en la práctica los maestros conciben lo *intercultural* como la relación indígena-mestizo delimitando lo *bilingüe* a la relación de la lengua indígena con el español, como si se tratara de una reconciliación entre el dominante y el dominado (basado en el concepto liberal de la interculturalidad cuyo principio básico es el respeto y la tolerancia entre ambos), raras veces se concibe como la relación entre culturas y lenguas indígenas.

Esta percepción y práctica intercultural uniformiza exterioridades que redundan en la construcción de la interioridad y de la subjetividad: “por cuestiones de burocracia los tenemos que uniformar para llevar un control”, indica una profesora, pero también hacen una reflexión importante:

[...] está tomando en cuenta las necesidades de los grupos indígenas pero sólo de manera general, [...] lo que pretenden es que no olvidemos lo que realmente somos, [...] nosotros los maestros hacemos lo posible que el niño no se sienta distanciado de su cultura, de dónde es, de su identidad, que lo siga aceptando tal como es y que no se sienta discriminado por los demás [...]. La *educación estandarizada* hace que el niño *cambie*, que piense un poco más en cómo es mejor aceptado; entonces hay un obstáculo si el niño quiere seguir siendo indígena o [...] cambia para ser aceptado en otros medios, [...] pero si nos damos cuenta sí se *pierde la identidad*, porque los *contenidos que se abarcan son muy generalizados* [...], ahorita es estandarizado todo, no distingue, ya no hay indígenas (Esáú, profesor de educación indígena, octubre de 2011).

Por un lado, en el plano de los contenidos, la educación que se imparte en las escuelas que funcionan en las comunidades indígenas o rurales del estado es la misma, como explica Esáú, *los contenidos que se abarcan son muy generalizados*. De hecho, en el Plan y Programa de Estudios vigente desde el ciclo escolar 1993-1994, el contenido es uniforme para todas las escuelas del país, no existe un contenido diferente para las bilingües (Caballero, 2005). En la actualidad no hay una diferencia marcada con las escuelas formales o generales ya que operan con el mismo

Plan y Programa de Estudios a nivel nacional, salvo algunas excepciones cuando algún maestro bilingüe, por su propia iniciativa, impulsa la adecuación del programa incorporando algunos contenidos culturales de su contexto.

Parafraseando al maestro citado anteriormente, hay una *educación estandarizada* que no reconoce las particularidades culturales de cada grupo étnico ni tampoco las características de cada comunidad, pero ¿esto es realmente así? De acuerdo a Lizama citado anteriormente ¿es posible introducir totalmente al menor a un mundo diferente de lo *local* cuando el proceso de aprendizaje sucede en *lo local*? Es decir, ¿habrá alguna mediación de *lo local* en el proceso de aprendizaje o es posible dislocalizarse y desindianizarse cuando se aprende?, ¿la escuela sólo sirve para dotar de herramientas a los alumnos propias de otra cultura? De acuerdo a mis observaciones la respuesta es no, y este es el centro de análisis en el siguiente apartado.

#### **4.2.2. Los profesores como actores de mediación intercultural: una concepción activa de la práctica docente**

La educación indígena es concebida tradicionalmente como homogénea, que no distingue las diferencias étnicas entre los grupos que existen en nuestro país, sin embargo, desde el punto de vista de la práctica docente afirmo que hay intermediación cultural en el proceso pedagógico, los docentes buscan las estrategias necesarias para considerar elementos culturales durante el proceso pedagógico, desde luego no como algunas propuestas interculturales desearían, pero existe una mediación de *lo local* tanto al aprender como al enseñar.

Desde la percepción de los profesores se invisibiliza al otro y se acepta la aculturación así como la reproducción “casi” mecánica del currículum sin mediación cultural aparente: “no educamos para vivir mejor, simplemente educamos para criar alumnos que hagan lo que nosotros queremos que hagan, o lo que el gobierno quiere que hagan (Apolinar, 2012). De modo más concreto, los profesores aceptan que la interculturalidad no es operativa en las aulas, sino que forma parte de los procesos sociales comunitarios (en el caso de comunidades pluriculturales como Nuevo San Juan Chamula):

Aquí en Nuevo San Juan no se está dando una educación intercultural porque interculturalidad sí hay entre los alumnos, pero dentro de la práctica docente o en lo pedagógico siento yo que no lo hay pues, porque en primer lugar, dice que para que pueda haber una educación intercultural el docente tiene que aprender la lengua del alumno y así poder darles una segunda lengua. Eso es un poco difícil

aprender el lenguaje de los alumnos, tal vez de unas cuantas palabras sí se puede, pero en su totalidad lo veo difícil (maestro de educación indígena, 2011).

Reconocen los espacios y limitantes de la interculturalidad pero también se dan cuenta que esto cambia de acuerdo a las posibilidades de los docentes, por lo tanto, hay esfuerzos de una educación intercultural, muchas veces opacada en las investigaciones; incluso, esta interculturalidad entre los niños aludidos por el profesor no se restringe a ellos, hacen esfuerzos por insertarlos a los procesos pedagógicos, por lo tanto, legitiman esta resistencia. Además, los docentes participan activamente en las comunidades, reconociendo sus identidades étnicas, incluso, algunos fungen como autoridades comunales. Es aquí donde los profesores son actores tanto de cambios como de continuidades de la identidad cultural comunitaria.

Estas formas de intervención no siempre están claras en la percepción de los docentes, por lo tanto, “el papel de actores es discutible, tienen un compromiso pero pocas veces cuestionan y auto-cuestionan su papel de mediación, pero pueden hacer más sobre reivindicación en la historia, en la cultura, etc.” (Rosa Yáñez, 22 de octubre de 2013). De acuerdo a las entrevistas, por el contrario, se autoconciben como agentes de aculturación y de transformación identitaria:

La educación indígena pues estamos para transformar, no para formar; entonces transformas *hacia una cultura generalizada*, no hacia la cultura propia, pero es para poder vincular hacia la cultura nacional [...]. La escuela transforma esa visión que trae el niño al conflictuarlo entre un contexto u otro, entonces como que a veces se le da un solo sentido cuando puede tener varios, entonces la escuela acá ha servido *más de transformar esas cosmovisiones que de fortalecer su cultura*, [...] *quizá por eso no ha operado totalmente la interculturalidad* porque realmente se ha *aculturado* a través de los procesos tan directos de la política educativa, por eso le decía *depende mucho del espíritu del maestro* para poder formar al niño desde su cultura. Lo otro es que los fines educativos están homogenizados [...], por eso considero que la escuela ha sido más de transformador que de formar (maestro de educación indígena, 2012).

Aunque *transformador* es usado de modo ambiguo, alude a los cambios culturales que impone la escuela en miras de una cultural nacional-universal y no una *formación* de, desde y para la cultura e identidad del alumnado. Pero esta función de la escuela, “transformar esas cosmovisiones”, es concebida como la causa del fracaso del modelo de EIB, es decir, se reconoce a la práctica docente como la transformadora identitaria, de ahí la autoconcepción de

agentes aculturadores, con la cual me resisto ya que cada maestro le imprime características específicas a su labor, enseña a sus alumnos como él mismo comprende los contenidos empleando para ello los ejemplos que tiene a la mano, que forman parte de su mundo de vida, de manera que esa perspectiva termina imponiéndosele y trasciende a su acción educativa.

Los profesores son hombres que piensan, que actúan como su propia cultura les ha enseñado, la cultura no se queda en casa cuando el maestro se dirige a su trabajo, la objetividad en el proceso educativo es relativa ya que se mezcla con historias personales, sociales y profesionales –también sindicales-, los maestros simultáneamente forman parte de dos mundos y se desempeñan en ambos, participan tanto en la cultura originaria como también se desenvuelven en la otra realidad cultural del Estado-nación (Lizama, 2008).

Por eso esta caracterización docente de “agentes aculturadores” genera polémica, por un lado considera a los docentes como actores pasivos y reproductores mecánicos de los contenidos curriculares que les son encomendados sin considerar la mediación cultural e identitaria existente, pero el proceso pedagógico del docente siempre está mediado por sus particulares puntos de vista y por su condición étnica, es decir, el maestro indígena no deja de ser indígena cuando acude a su aula ya que la etnicidad no es algo con lo que se pueda vivir al margen, es un elemento potencial de mediación en la práctica.

Por otro lado, también habría que considerar que no son los profesores ni sus prácticas pedagógicas el problema, lo es el *sistema* cobijado por la política educativa que define el modelo educativo a seguir de acuerdo al modelo económico vigente. La naturaleza de la “política educativa” es que hay un interés deliberado por parte del Estado para definir las características y orientaciones educativas que deben operar en el país. El Estado, a través de sus instituciones educativas, recluta y forma a sus profesores para que ellos “reproduzcan” los contenidos curriculares con los miembros de sus mismos pueblos culturalmente diferentes, pero esta reproducción no es mecánica, esta mediada por la idiosincrasia del profesor y de su identidad cultural.

Desde esta perspectiva, en lugar de adoptar la posición de agentes aculturadores, considero más pertinente la de actores de mediación intercultural, ya que de acuerdo a mis observaciones, se apega más a una perspectiva dinámica del trabajo docente pues considera algunos contenidos y elementos de su propia cultura como la de sus alumnos durante su proceso de enseñanza y aprendizaje -independientemente si son los propios alumnos quienes



toman la iniciativa como una muestra de resistencia de la aculturación en las aulas (ver apartado sobre uso del lenguaje en las aulas).

**Ilustración 5: Dibujo de Edith (niña Q'anjob'al de seis años) alusivo al día de muertos en donde representa algunos elementos del ritual y actividades que su familia realiza en estas fechas.**



Fuente: Archivo personal, dibujo realizado el 27 de octubre del 2011.

Es decir, la práctica docente “implica no sólo reproducir, sino integrar y generar conocimientos de *diversos orígenes* con la finalidad de ser apropiados por los sujetos que la ejercen” [cursivas mías] (Ornelas, 2005: 43). No sólo se reproducen los *otros* conocimientos, también los propios. La importancia de este proceso es destacar que los contenidos escolares no siempre están dislocados de lo real, hay muestras de realidad en el proceso de enseñanza, por lo tanto la aculturación no ocurre mecánicamente, existen desarrollos dinámicos de intermediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el proceso escolar se convierte en “una trama en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen maestros y alumnos de los elementos en torno a los cuales se organiza la enseñanza” (cfr. Rockwell, 1986, en Ornelas, 2005: 44).

Si el papel de mediación intercultural del profesor no resulta todavía claro sólo falta ver lo que sucede y que resulta tan visible y explícito en los procesos de sincretismo cultural que realizan, por ejemplo en los días festivos bajo el nombre de “rescate cultural”. Este

sincretismo es legitimado por la escuela y por los padres de familia, convirtiéndolo en un acto deliberado para “reivindicar” supuestamente la identidad étnica por la vía del folclor.

**Fotografía 23: Identidad étnica, folclorización y escuela. A la izquierda, niñas tojolab’ales de Aquiles Serdán bailando al son de Las Chiapanecas (baile zoque); a la derecha, niñas tsotsiles ejecutando el baile de Las Piñas; en ambos bailables portan el traje tradicional.**



Fuente: Archivo personal, fotografías tomadas el 10 de mayo y 7 de julio del 2012 en conmemoración del día de las madres y la clausura de fin de cursos, respectivamente.

Estas representaciones sincréticas son comunes en los eventos socioculturales y cívicos, incluso tienen legitimidad social tanto de los padres como de los propios alumnos. Por ejemplo, en los desfiles de conmemoración de la Revolución mexicana, en las cuales es común vestir con trajes típicos locales a los alumnos tsotsiles, tojolab’ales y Q’anjob’ales, los cuales van acompañados de huaraches o en el caso de las mujeres que van descalzas, con carrillera y carabina, y en los bailes en donde son utilizados estos trajes se marcha al compás de la banda nacional. En conjunto es un ritual cívico nacional que se transmite de generación en generación y que además es una obligación escolar de todo mexicano, independientemente del origen étnico o de la nacionalidad de origen; para este último me refiero a los Q’anjob’ales que llegaron a México a principios de 1980, y aunque los niños ya son mexicanos por nacimiento a todos los habitantes se les inculca el principio revolucionario como parte de la identidad nacional “obligatoria”, aunque sus padres y abuelos no la hayan vivido. El niño Alexander de nueve años de edad, originario de Guatemala, fue admitido en primer grado de educación primaria por no poseer documentación que lo acreditara como alumno de tercer grado en su natal país, y por su conocimiento de lectoescritura es el que dirige los honores a una bandera que le es ajena: “aquí las cosas se hacen de otra manera”, es decir, como indica Medina (2009), no ser de algún lugar se conjuga con los sentidos de expropiación, por lo tanto, las nociones

de identidad y cultura están extraviadas en el propio discurso intercultural, son diferentes pero articuladas al proceso de formación social del sujeto en la condición contextual, comunal e histórico política.

En otros contextos, una problemática más fuerte de la educación intercultural ha sido la inserción de prácticas que promueven la folclorización de las cultura indígena lo cual se expresa en proyectos de intervención que se reducen a muestras gastronómicas, talleres de elaboración de dulces regionales, representaciones teatrales, cantos, juegos y elaboración de artesanías en donde se percibe una falta de articulación entre una construcción en términos de conocimiento (epistémica) con el resto de los elementos que conforman el currículo de todas las áreas, asignaturas y niveles educativos (Medina, 2009): cuando los niños tsotsiles o Q'anjob'ales imitan en la escuela la danza tradicional con música de fondo el *bats'i vo'm* o la marimba y sin la comprensión de su filosofía y de los simbolismos que encierra, recae en una simple folclorización de la identidad cultural: no basta con imitar danzando, hay que sentirlo y vivirlo con sus significaciones y epístemes que encierra.

Estas formas de intervención resultan comunes tanto en primarias generales como en indígenas rompiendo con cualquier posibilidad de construcción alterna, pues a pesar del interés pedagógico y educativo de los docentes por comprender la interculturalidad, se exacerban las ideas de folclor a través de acciones llamadas interculturales (Medina, 2009).

Los maestros, como indígenas y como miembros de la comunidad donde laboran, además de ser actores de transmisión de contenidos escolares, también han asumido su propia identidad étnica en los diferentes espacios públicos: en la fotografía uno de ellos es originario de dicha comunidad (ciclo escolar 2011-2012) junto a su esposa, tseltal, también maestra de la misma institución; mientras que el otro se integró recientemente al ejido por razones maritales; todos ellos, por un lado, participan como miembros de la comunidad y en las formas de organización política (el primero es Secretario del Comisariado Ejidal) y por otro en su calidad de docentes, también participan en la resignificación de la identidad cultural de su propio pueblo.

Como actores de continuidades y/o de cambios, los docentes tienen una valoración positiva en medio de un contexto nacional en donde el indio se ha convertido de unos años a la fecha en un actor social de importancia para la redefinición del país. Poco a poco los maestros indígenas se han convertido en actores y agentes de continuidad cultural que

reproducen en el ámbito escolar las tradiciones locales, en ello radica su doble figura, su doble responsabilidad: la de docente contratado por el Estado para ejercer ciertas funciones que justifican una política indigenista, y por el otro, indígenas extraídos de sus comunidades y vueltos a poner ahí para ejercer la docencia (Caballero, 2005).

Lo cierto es que la transmisión de contenidos y valores culturales es atravesado por un proceso de interpretación, en este sentido, es un acto reflexivo individual construido por cada educador, y dicha práctica está mediada también por elementos culturales e identitarios del docente, tales como las historias de vida, las historias educativas de formación escolarizada, la identidad cultural particular... es decir, no hay un proceso pedagógico que no se nutra de una multiplicidad de historias y procesos culturales.

Ambas concepciones del ser docente –la de agente político de aculturación y la de actor de resignificación identitaria- convergen en la construcción de identidades pero divergen en el tipo de identidades que construyen: la primera “fíel” a la construcción de la identidad nacional a través de la reproducción de la currícula nacional, mientras que la segunda incorpora elementos de su propia cultura como la de sus alumnos resignificando –no reproduciendo- la currícula nacional de acuerdo a su identidad étnica, cultural y profesional, lo que lo posiciona como *sujeto-actor* dinámico de su propia práctica y no como *objeto-agente* mecanizado de reproducción, una concepción estática que no permite comprenderlo en toda la dimensión humana.

Una concepción dinámica del ser docente contribuye a construir al docente como sujeto pensante ya que abre más posibilidades para los cambios profesionales que se avecinan y para re-conceptualizar la misma profesión, ya que es inconcebible la estigmatización culpabilizándolos de los problemas educativos.

### **4.3. Indígenas, alumnos y *Otros*: la identidad de los niños y niñas en la escuela primaria**

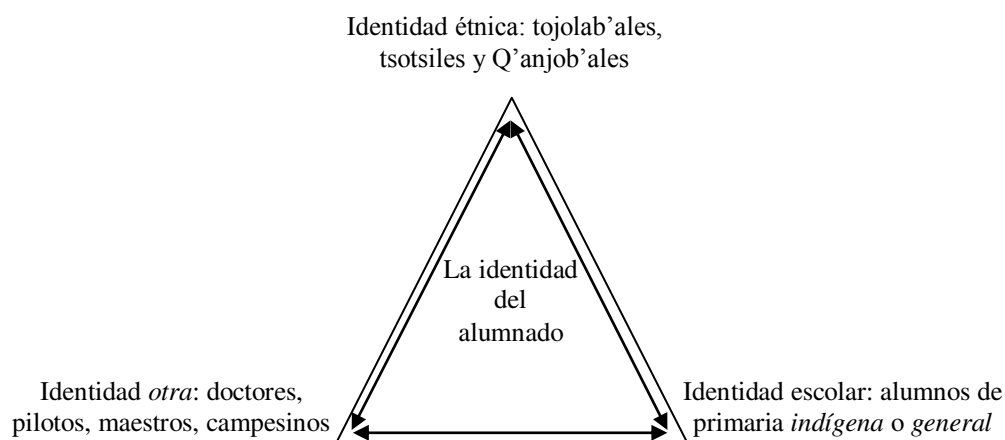
*Indígena, alumno* y el deseo de ser *otro* es la composición de un *ser*, del alumno mismo. Son tres dimensiones-identidades distintas que pueden configurar la identidad individual, es decir, son conceptualmente separadas pero inseparables en el *ser*, por ejemplo, se puede ser educador,

pedagogo, ingeniero, administrador, abogado o médico sin dejar de ser indígena, así son los profesionistas de Nuevo San Juan Chamula.

La mayoría de los niños entrevistados en ambas escuelas quieren ser *otros* (maestros, doctores, hasta pilotos) y pocos se adhieren al *nosotros*, pero los *otros* que ya son profesionistas en Nuevo San Juan Chamula o en Aquiles Serdán son también *nosotros* porque continúan con la reivindicación del *stalel kuxlejaltik* propio de su grupo étnico, es decir, siguen siendo tojolab'ales, tsotsiles o Q'anjob'ales.

La construcción de las identidades étnicas es un proceso necesario de cambio y de continuidades, a veces de cambios forzados por los Estados-naciones en los espacios públicos, como la escuela. Pero después de más de cinco siglos de dominación aún subsisten con sus diferencias porque han resistido gran parte de las políticas culturales y negociado ciertos elementos de la cultura nacional -como la lengua-. Ultimamente se han apropiado de elementos de la cultura global para conjuntarlos con su diferencia étnica, en este sentido el acto de resistencia no se concibe como una "barrera" para rechazar lo ajeno, sino un proceso de cambio para resignificar lo propio con lo ajeno. En este sentido, la identidad étnica de la niñez indígena escolarizada está configurada a partir de varios elementos:

**Gráfica 4: La identidad del alumnado: indígenas, alumnos y *otros*.**



Fuente: Elaboración propia con base a datos empíricos recabados

Analizar estas tres dimensiones del *ser* de los niños y niñas indígenas a partir de las escuelas primarias en cuestión es fundamental para comprender el dinamismo identitario y que además aporta elementos para concebir al alumnado como actor en continua resignificación identitaria.

#### **4.3.1. La identidad étnica y el desarrollo de los alumnos tojolab'ales, tsotsiles y Q'anjob'ales**

Los niños indígenas son actores sociales que han construido una identidad étnica de acuerdo al contexto comunal y sociocultural en los cuales interactúan, es decir, antes de entrar a la escuela primaria ya se han apropiado del *stalel jkuxlejalik* y se siguen apropiando de él durante y después de la escolarización (en todos los niveles), aún cuando ésta les re-presente una identidad distinta a la construida en la familia y en la comunidad. Ya expliqué en el apartado de la ETI el proceso de aprendizaje de los niños y niñas en el contexto familiar y comunitario, en éste me interesa exponer quiénes son los niños que asisten en las escuelas primarias en cuestión y cómo se han desarrollado en el seno sociocultural, de entrada bajo una visión antropológica y luego con algunos ejemplos concretos desde las comunidades de estudio.

Rogoff y otros (2010) afirman que los niños pequeños aprenden por medio de la observación aguda y escucha atenta hacia las actividades y relaciones sociales de los adultos, los cuales los lleva no sólo a imitar, sino a “desarrollar un entendimiento del modo apropiado de hablar [...] y aprender conceptualizaciones complejas (como la observación, reglas de juegos, esquemas de clasificación y reglas de sintaxis) por medio de modelos, sin explicaciones” (2010: 97-101).

[...] el niño indígena nace, crece, evoluciona y se forma participando diariamente en las actividades, los ritmos laborales y las relaciones sociales entre familiares, comuneros y seres de la naturaleza que constituyen la vida indígena activa y concreta y que difieren de las actividades, ritmos y relaciones en que se desenvuelve y se forma el niño urbano (Gasché, 2010: 115).

De hecho, en el seno de la familia y la comunidad, se desarrollan ricos procesos pedagógicos para propiciar que el niño o la niña se apropien de las reglas familiares y comunales desde temprana edad, y conforme avanza su desarrollo adquieren autonomía para actuar con mayor independencia: a los seis o siete años se les deja con relativa libertad, para evitar que el peso

del orden normativo y la estructura jerárquica les impongan mandatos que les impidan desarrollar su discernimiento (Paoli, 2003).

Estos espacios –familiares y comunales- son el núcleo central legítimo para la reproducción de la identidad cultural de cada pueblo ya que en ellos *todos* aprenden los conocimientos y valores de cada contexto, y desde luego las resignificaciones que se van adoptando a lo largo del tiempo. Hablo de *todos* y no de un intervalo de edad en particular (no se pretende esencializar o paralizar la resignificación identitaria a cierta edad) y si bien los niños son más propensos a nuevos aprendizajes, también se observa que los adultos tienden a insertar otros referentes culturales a lo largo de sus vidas con los cuales fundamentan sus comportamientos y actitudes: es la identidad en acción, la etnicidad.

La transmisión de los conocimientos locales, roles y valores sociales hacia los niños y niñas se realiza desde temprana edad a través de una serie de etapas y en compañía de los adultos, juntos interactúan con los objetos culturales: hombres-mujeres (*viniketik-antsetik*) tienen responsabilidades diferenciadas y compartidas, los niños se apropian de ellas y construyen su identidad étnica con modos de identificación de ser niños o niñas (*keremetik* o *tse'betik*). Por lo tanto el *stalel jkuxlejaltik* es un proceso que se adquiere en varias etapas de desarrollo.

Piaget es el primer referente sobre la etarización del desarrollo humano, sin embargo, al presentarla como una secuencia universal e invariable de etapas, ha sido cuestionada; el propio Vigotsky (1995) [1934], estudioso también del desarrollo cognoscitivo, estableció que la cultura, las creencias, valores, tradiciones y habilidades de un grupo sociocultural se transmite de generación en generación como una actividad socialmente transmitida de acuerdo a las características culturales, es decir, el pensamiento y el comportamiento dependen de acciones y diálogos compartidos con los miembros de cada sociedad, y no de etapas invariables como decía Piaget.

Estas influencias sociales y culturales en el desarrollo cognoscitivo son centrales para comprender cómo se adquiere el *stalel jkuxlejaltik* de cada grupo étnico. Uno de los primeros trabajos locales que he encontrado es el de Nancy Modiano (1974) quien estudia a los niños y niñas zinacantecos en Los Altos de Chiapas y establece una tipología que identifica diferentes fases: 1) de la primera infancia (cero a cinco años aproximadamente): *nene'*, *olol*, *bik'it kerem* y *bik'it tseb*; 2) de la infancia media y la preadolescencia (cinco a once aproximadamente): *kerem* y

*tseb'*; 3) de la adolescencia (diez a veinte): *muk'tab kerem* y *muk'tab tseb* y 4) de la etapa adulta (veinte años en adelante): *winik* o *ants* (las categorías indígenas así aparecen escritas en el texto original).

Es importante aclarar que cada grupo étnico etariza el desarrollo y cada etapa integra procesos y actividades diferentes. Las etapas nunca son fijas, de ahí su complejidad para establecer la columna de edades, aunque las nominaciones en general son claras y consensadas entre los comuneros.

Con respecto a las actividades hay puntos de convergencia, pero también depende de la composición familiar (un niño que vive sólo con su mamá –de padre migrante- desarrolla más sus competencias laborales porque está expuesto a más diversidad de actividades) y a las características étnicas (Nicasio, un joven tojolab'al, migró a finales del 2013 con sus futuros suegros a la Ciudad de México para reunir dinero para la boda a diferencia de un joven tsotsil al que no le solicitan dinero para los mismos fines porque los padres de la futura esposa se encargarán de la fiesta).

Aquí muestro las etapas de desarrollo de los tsotsiles, Q'anjob'ales de Nuevo San Juan Chamula y tojolab'ales de Aquiles Serdán:

**Tabla 9: Etapas de desarrollo tsotsil y Q'anjob'al de Nuevo San Juan Chamula y tojolab'al de Aquiles Serdán.**

Etapas de desarrollo tsotsil	Edad	Actividad
<i>J ach' vok'el nene' kerem</i> (niño recién nacido). <i>J ach' vok'el nene' kerem</i> (niña recién nacida) <i>Unin olol</i> (criatura tierna)	0-15 días	Mamar, dormir, llorar.
<i>Nene' olol</i> (criatura lactante) <i>Nene' kerem</i> (niño lactante) <i>Nene' tse'm</i> (niña lactante)	15 días-2 años	Comienza a caminar, a hablar, “dice coca”.
<i>Kuni Tot</i> (mi padrecito) <i>Kuni me'</i> (mi madrecita)	2- 7 años	Jugar, socializarse, ya quiere ir a la escuela.
<i>Ch'in kerem</i> (niño pequeño) <i>Ch'in tse'm</i> (niña pequeña)	5-10 años	Jugar carrito o muñeca, a la comida, hacer mole con lodo, imitar, hacer casa, aprende a trabajar como papá o mamá.
<i>Jilom kerem</i> (niño joven) <i>Jilom tse'm</i> (niña joven)	10-15	Comienza a hacer casi todo tipo de trabajos como sus padres.
<i>Muk' ta kerem</i> ó <i>sva'lejaj kerem</i> (niño grande) <i>Muk' ta tse'm</i> ó <i>sva'lejaj tseb'<sup>199</sup></i> (niña grande)	15 -20 dispuesto a casarse	Trabajar, buscar novio (según padre), el padre le invita trago a su hijo, “ahora aprenden solos”, casarse, tener amigos.

<sup>199</sup> Esta etapa designa que ya llegó a su máximo crecimiento físico (*sta xa sva'lejaj*), incluso suele decirse que ya está entrando en la etapa de ser hombre: *winik xa*, sin serlo plenamente.



<i>Vinik</i> (hombre-señor) <i>Ants</i> <sup>200</sup> (mujer-señora)	Después de casarse	Todo los trabajos.
Se utilizan otras categorías como <i>k'ox kerem</i> (pequeño niño) ó <i>K'ox tse'm</i> (pequeña niña) para designar que es el último hijo o hija de la familia, generalmente nombrado como uno de sus progenitores, de acuerdo al sexo; esta categoría implica también procesos peculiares en cada etapa del desarrollo ya que por ser el o la última de la familia tiene más ventajas familiares respecto a los primeros. Aunque la categoría <i>k'ox</i> indica también pequeño físicamente o bajo de estatura.		
<b>Etapas de desarrollo Q'anjob'al</b>	<b>Edad</b>	<b>Actividad</b>
<i>Ix Nene'</i> (niña recién nacida) <i>Nak' nene'</i> (niño recién nacido)	0-1 año	Mamar, dormir, llorar, chupar los dedos de sus manos y pies (3-4 meses), balbucear, sostener cualquier cosa, mira las cosas, lleva las cosas a su boca, gatea a los 9 meses, se sienta solo, da vueltas en la cama.
<i>Ix unin</i> (niña) <i>naj unin</i> (niño)	1-9 o 10 años	Aprende a caminar, a hablar, a jugar, a tener amigos, ya come, pelea, grita, corre, salta, busca juguetes, va al jardín, imitan lo que hacen los padres.
<i>Unin</i> (niño y niña)	10-13 años	Acompaña a traer leña, platica, trabaja, imita, observa, obedece lo que se le ordena (dependencia).
<i>Naj ach'ej</i> (muchacho) <i>ix k'opoj</i> (señorita) Si no hace lo que hace el adulto es <i>ix unin o naj unin</i>	10 ó 12-18 ó hasta casarse	Acompaña a su padre a trabajar, acompaña a su amigo a trabajar pero no solo, responsabilidad, va a jugar con los demás niños, busca su grupo, 13 años aprende a tortear si se le enseña hace todo lo que hace mamá (independiente).
<i>icham ach'ej</i> (joven viejo) o <i>ixnam k'opoj</i> (solterona)	20 o más (no casados)	No quiere mantener a una mujer ni casarse por miedo a los gastos que implica casarse y/o comprometerse, es <i>isaj</i> (haragán). Puro pasear, sin trabajar, hasta alcohólico.
<i>Icham wuinaj</i> (señor) <i>ixnam ix</i> (señora)	40-hasta tener nietos	Todo tipo de trabajo.
<i>Mamin</i> (abuelito) <i>Chikay</i> (abuelita) Depende de cada grupo lingüístico	Hasta tener nietos o 60 o más	Trabajo continuo con actividades más sencillas.
Otras categorías como <i>k'ajol</i> (mi hijo) ó <i>ixin kut'sin</i> (mi hija) no son categorías en especial, sino indicadores de pertenencia de los padres desde el hijo recién nacido hasta los casados.		
<b>Etapas de desarrollo tojolab'al</b>	<b>Edad</b>	<b>Actividad</b>
<i>Yawal alats</i> (criatura tierna) (sexo indistinto)	0-40 días	Mamar, dormir, llorar, balbucear, sostener cualquier cosa, mira las cosas, lleva las cosas a su boca.
<i>Sats xa yal keremi</i> (está grandecito mi niño) <i>Sats xa yal ak'ix</i> (está grandecito mi niña)	40 días-1 año	Chupar los dedos de sus manos y pies (3-4 meses), gatea a los 9 meses, se sienta solo, da vueltas en la cama.
<i>Wan xax bej yi a yal keremi</i> (niño que comienza a caminar) <i>Wan xax bej yi a yal ak'ix</i> (niña que comienza a caminar)	A partir de 1.6 meses A partir de 1.2 meses	Aprende a caminar, mamar, son buenos observadores, agarran cualquier objeto.
<i>Yal kerem</i> (niño recién nacido) <i>Yal ak'ix</i> (niña recién nacida)	1 a 11 años	Aprende a caminar, a hablar, a jugar, a tener amigos, ya come, pelea, grita, corre, salta, busca juguetes, va al jardín, imitan lo que hacen los padres.
<i>Kerem</i> (niño) <i>Ak'ix</i> (niña)	12-15-18 años 12-15-18	Trabajar en todo, van a la telesecundaria a estudiar, algunos antes de sus 18 años migran en busca de trabajo para casarse, visitan constantemente a la novia,

<sup>200</sup>*Ants* en términos genéricos es mujer, pero como etapa es señora, es decir es *ants* después de casarse, de lo contrario es *muk' ta tsem* (niña grande). Por ejemplo, para decir señoras –en plural– es *antsetik*, y mujeres solteras es *tse'vetik*.

	años	se socializan con los adultos y señores.
<i>Winiik</i> (hombre casado) <i>Ixuk</i> (mujer casada)	Casado Casada	Al principio, dependen de uno de los suegros, trabajan en la milpa, se responsabilizan en los quehaceres domésticos y agrícolas, juntan dinero para sus casas, etc.

Fuente: Elaboración propia con base a la observación realizada y a la información que me proporcionaron los padres de familia y niños de la comunidad.

Para ejemplificar, en el ámbito contextual y como manifestación de las etapas de desarrollo descritas, las niñas de Aquiles Serdán comienzan a utilizar mayoritariamente la *juna* desde temprana edad en los diferentes espacios públicos, principalmente en los espacios sociales, y su uso es una constante hasta la vida adulta; aunque hay variación en el diseño y en el material utilizado (porque no todas utilizan la *juna* en sí, sino acercamientos en su diseño, a veces en forma parcial –únicamente la falda-, esto debido a la complejidad de su elaboración y costo), este simbolismo las identifica como niñas tojolab’ales; en cambio la mayoría de los niños utilizan pantalones de vestir, pocos son de mezclilla y los acompañan con camisas o playeras, en cambio los hombres mayores se han apropiado de la mezclilla y de las camisas o playeras.

Algo que llama la atención es que las alumnas *tojolab’ales* que asisten a la escuela primaria usan el atuendo tradicional pero ninguno habla la lengua indígena, salvo algunas palabras o expresiones. Esto significa que hubo descaracterización lingüística en el proceso histórico. No obstante muchos niños y jóvenes aprenden el tojolab’al antes de ser adultos, por lo tanto, junto a la “descaracterización lingüística” también se generan procesos de “reivindicación lingüística”.

En contraste, de los niños y niñas tsotsiles y Q’anjob’ales que asisten a la escuela primaria ninguno usa el vestido o traje tradicional y en las fiestas o celebraciones se visten de gala al estilo moderno, en la iglesia u otros espacios públicos sí lo utilizan esporádicamente y, a diferencia de los tojolab’ales todos hablan su lengua indígena; esto significa que hay distintas manifestaciones de la identidad étnica que están en función de las características históricas de cada pueblo.

En ambos casos, si los niños indígenas platican en lengua materna o inclusive en español, es porque es bidireccional y porque tienen una estructura horizontal que es participativa, por lo tanto la comunicación es intersubjetiva y dialógica entre iguales (Lenkersdorf, 2008), es decir, porque “la lengua no está apartada de la manera en que vemos el mundo, sino que manifiesta nuestra cosmovisión” (2008: 29), y cuando la cosmovisión es compartida

facilita el establecimiento del diálogo y la comunicación. La forma de entender está en nuestra forma de hablar ya que al hablar comunico mi mundo y este se construye a partir de mi lengua. Cómo se nombra el mundo depende del modo de ver ese mundo; la función de nombrar está inserta en la cultura a la cual se pertenece. Bonfil Batalla es concluyente: “los mexicanos que no dominamos ninguna lengua indígena hemos perdido la posibilidad de entender mucho el sentido de nuestro paisaje [porque] nombrar es conocer, es crear. Lo que tiene nombre tiene significado” (2008: 36-37).

La importancia de comprender estos períodos y categorías gira en torno a dos perspectivas: la primera ayuda a comprender que cada grupo étnico tiene etnicidades específicas a partir de las cuales manifiestan sus modos de vida; la segunda es que arrojan nuevas perspectivas para abordar el estudio de la educación intercultural ya que señalan la existencia de procesos pedagógicos distintos a los manejados por la escuela oficial. En otras palabras, para comprender el desarrollo de los niños y niñas desde el punto de vista étnico, es reconociendo su otredad y que, en definitiva, ayuda a comprender sus procesos y relaciones de aprendizaje en los contextos escolares: visibilizar étnicamente al alumnado es construir escuelas inclusivas.

El tipo y la multitud de experiencias que tiene un niño logra efectos sobre su maduración y explica hasta cierto punto el surgimiento temprano o tardío de una etapa determinada (*cf.* Cohen, 2003: 87), en este sentido, los niños indígenas pueden desempeñarse mejor en ciertas áreas como las ciencias naturales que en otras. Por eso se necesitan maestros que tengan en cuenta en qué grado de desarrollo se encuentra cada uno de ellos y qué experiencia de su vida personal han guiado sus expectativas escolares, esto es tratarlos como niños pensantes, sensibles y miembros de un grupo. Los maestros necesitan aplicar una labor integradora la cual requiere una preparación interdisciplinaria intelectual y emocional –más allá de lo académico y de los cursos-, que estén dispuestos a aprender más acerca de lo que le interesa a los niños, no para ser “todólogos”, como indica Cohen (2003: 61), y si no sabe no tema decir: “recurriremos a alguien que sepa”.

### 4.3.2. Los aprendizajes de los alumnos en la escuela primaria: aprendiendo ¿y resistiendo? la cultura escolar

La vida de los alumnos transcurre buena parte en la escuela primaria (de acuerdo al Plan 93 son doscientos días o mil horas anuales, pero con el Programa de Escuelas de Tiempo Completo<sup>201</sup> pasarían a mil seiscientas horas anuales, el equivalente al 18.2% del tiempo anual), esto lo convierte en un espacio multifacético en donde suceden muchas cosas. No es sólo un lugar donde se aprueban o se reprueban tareas y exámenes, donde suceden cosas divertidas o se adquieren nuevos conocimientos y capacidades, se encuentran amigos y enemigos, se desata la imaginación o se aprende a inhibirla, se resuelven dudas; no es sólo un sitio donde se levanta la mano para participar, escuchar, callar, estar en filas, pintar sobre los mesa-bancos, barrer, bailar, cantar, recitar, etc. No es sólo un lugar donde los alumnos asisten casi pre-configurados por sus padres a modo de advertencia para el éxito escolar: *¡tienes que estar quieto!, ¡escucha lo que dice tu maestro y hazle caso!, ¡no corras!, ¡no grites!, ¡siéntate nomas!, etc.*

Los niños de primer grado de la escuela primaria que entran en el mes de agosto resultan ser los mismos niños que salieron del jardín de niños el julio pasado, el verano hace mucho por los niños, es una transición no sólo escolar, sino espacial, social, cultural, educativa, emocional y cognitiva: si en el jardín de niños trabajaron con la mediación de actividades lúdicas, ahora en la primaria aprenden a estar sentados más tiempo en el salón de clases; más aún, los seis años de la escuela primaria forman parte de los “más inclusivos años intermedios de la niñez, en que ocurren cambios de carácter emocional, social e intelectual, en una corriente continua hacia la asimilación de los modos de pensar y comportarse de los adultos (Cohen, 2003: 136).

De acuerdo al texto de Gloria Ornelas (2005) *Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria*, la escuela, por un lado, es un espacio histórico, tangible y observable, con una vida social en la que se producen, reciben y adquieren “sentido” las acciones y expresiones de los docentes, los estudiantes, las autoridades, los padres de familia y el personal de apoyo.

Desde la sociología crítica la escuela es un instrumento de poder que puede ejercerse sobre las masas y cumple una función vital para legitimar y perpetuar la estructura de poder y

---

<sup>201</sup> Por sus siglas, PETC, es un programa educativo gubernamental que entró en vigor el primero de enero del 2012 durante el sexenio de Felipe Calderón Hinojosa cuya finalidad es contribuir a elevar la calidad educativa, con base en los principios de equidad, mejor distribución de los recursos, mayor participación y corresponsabilidad por parte de los padres de familia y la sociedad en general (ver acuerdo número 160 por el que se emiten las Reglas de Operación del PETC).

fortalecer la dominación, por lo tanto, tiene que ser un instrumento inteligente de gestión política, en otras palabras, la escuela como una estructura estructurante debe ser selectiva en lo que transmite y en cómo lo hace, con la finalidad de garantizar en los alumnos y en la sociedad una conciencia en las formas de actuar, de pensar y de percibir. La relación maestro-alumnos es de dominación porque conlleva un sometimiento y una arbitrariedad cultural del primero hacia el segundo, es decir, hay una *violencia simbólica*, entendida como “aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste” (Bourdieu, 1991: 120) que impide al estudiante y al docente escapar de una estructura jerarquizada porque además se reproduce en forma de arbitrariedad cultural en los diversos ámbitos de la vida social (Bourdieu, 1970), por ejemplo, en la escuela:

Al niño se le aparta de la rutina cotidiana de la vida de la comunidad y de la observación de las reglas de trabajo de los adultos. Se le coloca en un ambiente artificial, aislado, irreal y ritualizado. Así se desarrollan aspiraciones y auto-imágenes irreales, para que la cruda realidad irrumpa bruscamente después de la graduación (Spindler, 1987, en Ornelas, 2005: 69).

En este sentido la escuela promueve en los alumnos la interiorización de las reglas de operación –de la cultura escolar- creando en ellos un *habitus* como capital cultural instituido, entendiendo por *habitus* “una subjetividad socializada construida a partir de la relación de dependencia entre el conocimiento con la relación de condicionamiento que le precede y que conforma las estructuras del *habitus*” (Bourdieu, 1991: 87).

Cuando Hermisenda (tojolab'al), Irene (tsotsil) o Víctor (Q'anjob'al) interiorizan que deben aceptar el derecho que tiene el profesor como autoridad legítima para decirles lo que han de estudiar, de hacer y, hasta cierto punto, lo que tienen que decir, es en este momento que la escuela cumple su función de producir una cultura escolar de modo independiente de las diferencias étnicas de los alumnos, por lo tanto, genera arbitrariedad cultural, es decir, la escuela se convierte un “espacio de subsistencia de la racionalidad del currículum oficial de destrezas y enseñanzas intencionadas” (Ornelas, 2005: 42) y que a veces no son oficiales ni intencionadas porque el maestro suele no reflexionar la profundidad de los contenidos que enseña, al final generan simbolismos que impactan en la subjetividad de los alumnos a los que le definen su *stalel xkuxlejal* y su identidad.

La mayor parte de las enseñanzas de la escuela son occidentales y son aceptadas como algo “normal” por parte de los alumnos y padres de familia; en la educación primaria reina la ilusión de la felicidad: los alumnos corren sin cesar, juegan, cantan, marchan y aprenden al ritmo de *Cri Cri*, aprenden la cultura nacional y universal –difícilmente lo local-, se ponen el uniforme escolar porque de lo contrario son sancionados, hacen la tarea del libro, investigan, acuden felices a la escuela, dialogan con el maestro, practican bailes modernos... pero generalmente lo hacen sin conocer explícitamente las reglas ni las fronteras del juego, simplemente lo toman como algo digno de aprender y propio para una escuela, por ejemplo:

Era un jueves 27 de octubre, varios días antes de lo que se celebraba. Mientras en el salón de primer grado algunos niños inflan globos naranjas y negros para amarrarlos en las ventanas, otros adornan con listones de crepé negro, y los demás platican, gritan y corren; hay intentos fallidos de “silenciación” por parte de la maestra: *ya no jueguen, ya no griten, ¡shhhht!*, pero la emoción desbordada no entiende límites, siguen jugando a las escondidillas, se corretean, etc. Mientras que otros, en su mayoría niñas, colocan todas las flores y frutas que habían traído para ofrendar en el altar, a la vez, encienden también las velas. Luego viene la asignación de tarea: dibujar cómo celebran en casa la fiesta de Todos Santos induciéndolos con base a preguntas: ¿van al panteón?, ¿qué flores utilizan?, aclara la maestra que no se usa cualquier flor sino la flor de muerto, de nombre: cempasúchil (en náhuatl); mientras comienzan con el dibujo. Algunos dibujan calabazas y calaveras, mientras que la mayoría de las niñas dibujan la iglesia católica parecida a la de la comunidad junto a sus casas. Irene dibuja la iglesia católica aunque procede de una familia adventista; otros hacen representaciones de cadáveres mientras platican de fallecimientos de familiares y conocidos de la comunidad, y al final se reparten los dulces ofrendados (2011).

Hay sincretismo cultural y religioso en el salón de clases, y si bien algunos maestros suelen ir al panteón para re-convivir con sus familiares fallecidos en el aula se celebra de manera distinta, y si bien hay elementos y símbolos triviales también se insertan otros símbolos culturales distintos a los de la comunidad, por lo tanto la fiesta de Todos Santos se presenta como la articulación de elementos y símbolos tradicionalmente mesoamericanos con elementos católicos y anglosajones, por extensión la escuela promueve la fusión de elementos culturales.

Esto significa que la educación formal separa al maestro de la persona del maestro, ya no es sólo maestro indígena tsotsil o tojolab’al, trasciende más allá de su identidad étnica: *su otredad se conjuga con su diferencia* lo cual conlleva consecuencias para él y sus alumnos en tanto internalizan dichas conjugaciones, los niños así las representan en sus dibujos, independientemente de la religión de sus padres. Desde la perspectiva crítica de Cohen (2003:

45) es enajenación: “la enajenación de la que se lamentan los adultos comienza temprano; para la mayoría de los niños se inicia el día en que ingresan en ese espacio enorme e impersonal conocido como escuela primaria”.

En contraste, ni el modo de celebración comunal en Nuevo San Juan Chamula ni en Aquiles Serdán hay presencia de elementos del *halloween*.<sup>202</sup> Esto significa que la identidad cultural de los docentes y de los alumnos construidos en las familias y en las comunidades de origen se explicita parcialmente en el aula, aunque algunos profesores reconocen que no hacen altares en sus casas pero que sí formaron parte de la identidad cultural de sus padres y abuelos.

Este es un sólo ejemplo y es similar a lo que sucede con el uso de la lengua indígena y otros elementos culturales: la escuela es un espacio de expresión *altero-identitaria*, es decir, convergen los *otros* y *nosotros*, en donde los profesores y alumnos expresan su identidad étnica junto a la de los *otros*.

Estos simbolismos que se construyen circunscriben a la escuela como uno de los lugares en donde se empiezan a dar las pautas formales que seguirán los alumnos a lo largo de sus vidas, y a la vez son los componentes ocultos del currículum porque son los que inculcan valores, la socialización política, el sentido de la obediencia y la aceptación del orden social establecido por la escuela; todas ellas funciones escolares que en conjunto vinculan estrechamente la institución escolar con el establecimiento moral, social, cultural, económico, ideológico y político “externo” a la escuela (Ornelas, 2005: 42). No hay que perder de vista que “los primeros años de escuela son precisamente aquellos en que los niños deben fortalecer su identidad como individuos al tiempo que aprenden a funcionar como elementos participantes en pequeños grupos y en la propia sociedad (Cohen, 2003: 47), esto es funcional si se entiende a la escuela como formadora de actores sociales y no como constructora de sujetos *sujetados* a la reproducción, por eso, la escuela primaria, como indica el autor anterior, debe llenar el vacío que en la vida de los niños ha creado la organización mecanizada e impersonal de la sociedad.

En contraste la etnicidad y la ETI se manifiestan de modo extracurricular en la escuela, a vista de los profesores es una forma tácita de decir: “así quiero aprender”, re-creando el proceso del aprendizaje. Durante el receso los niños aprenden procesos interculturales al

---

<sup>202</sup> *Halloween* (contracción de *All Hallows' Eve*, 'Víspera de Todos los Santos'), también conocido como Noche de Brujas o Noche de Difuntos, es una fiesta de origen celta que se celebra internacionalmente en la noche del 31 de octubre, sobre todo en países anglosajones como Canadá, Estados Unidos, Irlanda o Reino Unido y, en menor medida, en Argentina, Chile, Colombia, México, Perú y también en gran parte de España.

interactuar niños tsotsiles con Q'anjob'ales jugando o platicando, desarrollan temas de reivindicación lingüística comunicando sus emociones a partir de la lengua materna (Español y Exploración de la Sociedad); aprenden temas de biología (Exploración de la Naturaleza) atrapando ranas en el charco de la escuela; aprenden Matemáticas al medir distancias con unidades arbitrarias (la *cuarta* -o *job'ix* en tsotsil- es una unidad de medida usual en la comunidad que consiste en extender el dedo índice y el pulgar) y la velocidad, distancia y tiempo (Física) de los cuerpos jugando canicas, también el concepto de peso y palanca como una máquina simple en el “sube y baja”, etcétera.

**Fotografía 24: Re-creando el aprendizaje durante el recreo. A la izquierda, Abner junto con otros niños atrapan ranas recién nacidas en un charco de agua en la escuela; a la derecha, niños jugando al sube y baja: reivindicando el *aprender haciendo* de la ETI.**



Fuente: Archivo personal, fotografía tomada el 7 de septiembre del 2011.

Bourdieu, Spindler, Ornelas y otros tienen razón en ubicar a la escuela como un espacio histórico e ideológico porque aparta a los niños de la realidad de la rutina cotidiana, de la comunidad y de la vida de los adultos, pero Ornelas argumenta también que la escuela es un lugar donde “confluyen cosmovisiones”. Esto es fundamental desde la perspectiva intercultural porque a los niños les gusta explorar y experimentar por su cuenta, normalmente (especialmente varones) tienen dificultades para sentarse y escuchar durante largos ratos y los profesores lo que hacen es que básicamente dan explicaciones verbales, por eso, la escuela debería ser un lugar en donde los niños no solo participen con un trabajo responsable, sino que también se les aliente y ayude a comprender y ordenar su mundo mediante el uso pleno de sus sentidos, sentimientos e intelectos (Cohen, 2003).

Mis observaciones aportan elementos empíricos que sustentan la etnicidad de los niños aún estando en espacios escolares, es decir, la escuela no es absolutamente un espacio de



aculturación, de reproducción o de dominación, son espacios de *confluencias étnicas* (aunque la balanza interétnica no esté equilibrada) y sin embargo, subrayo que esta conceptualización nace desde abajo, desde los alumnos mismos, como una forma de poner resistencia y que tácitamente cuestiona el papel pedagógico de la escuela basado en el aprendizaje a través de la cultura escrita frente al “aprender haciendo” de la ETI. Por otro lado esta diversidad se convierte en un “medio para el desarrollo espontáneo de esa clase de adaptaciones que permiten la comunicación y la comprensión interculturales como parte de la misma práctica que allí se desarrolla” (Ornelas, 2005: 17). Por eso es necesario preguntarnos ¿Porqué la pedagogía escolar entra en la comunidad y porqué no hacer de la pedagogía local un instrumento estratégico de aprendizaje escolar? Dentro de las aulas también se generan procesos de resistencia.

#### **4.3.2.1. Resistiendo la cultura escolar a partir del uso de la lengua materna**

En la escuela la forma de las relaciones cambian según el *status* de los interlocutores y la presencia o no de castigos; en este sentido Scott (2000) afirma que la presión social entre miembros de un mismo grupo se puede convertir en un arma poderosa de los subordinados, es decir, cuando se impone una lengua en el aula en detrimento de otra se genera una presión social entre los alumnos produciendo una reacción, ya sea en formas discretas de resistencia o en formas indirectas de expresión y explícitas, lo cierto es que la práctica de dominación en el aula crea discursos ocultos pocas veces analizados y muchas veces escuchados.

Entonces, el uso privilegiado de una lengua sobre otra genera resistencia, de hecho el conocimiento del español es concebido como de mayor importancia y hasta hace pocas décadas era la llave para escapar de la pobreza y de la explotación asociadas a la vida del campo, se obtenía acceso a la sociedad dominante a través de un trabajo asalariado, quizá como maestro; incluso se sigue argumentando que hasta “hoy día, el español sigue ocupando una posición central en las teorías de éxito y movilidad social de los maestros bilingües” (Freedson y Pérez, 1999: 96) privilegiando el uso del español en las aulas y produciendo reacciones de los alumnos hacia el proceder de los maestros.

Aunque hay un elogio a la diversidad cultural y lingüística: “la educación indígena *toma en cuenta la lengua materna del niño*”, “respetar su tradición, sus costumbres, su cultura, pues si no respetamos sucede problema con algunos padres de familia”, lo cierto es que es evidente la

hegemonía del español como la lengua privilegiada en el aula; incluso la metodología está presente en los discursos:

Lo que hago es este: pongo algunos dibujos en el pizarrón, alguna lámina, buscar la manera cómo se dice en Q'anjob'al, ellos lo van respondiendo y algunos niños o niñas que saben hablar en español, lo van traduciendo; igual en tsotsil, a veces, pido apoyo con algunos niños o niñas que sepan hablar, así voy aprendiendo también poco a poco, voy grabando lo que dice y así voy a comunicarme con el niño porque no habla en español (profesora de educación indígena, 2011).

¿Y cómo le hacemos nosotros? Lo tenemos que entender el territorio y el medio donde estemos, [...] lo que hago yo es *recuperar las letras que se utilizan en Q'anjob'al y en tsotsil*, apoyándome también con algunos libritos, folletos y trato de que los niños se centren en la lengua que les corresponden, que le encuentren importancia de esa manera nosotros le doy la forma de cómo más o menos se da la educación, respetando el título de Intercultural y Bilingüe, entonces en mi caso es lo único que puedo hacer hasta ahorita porque para llevarlo como una enseñanza de intercultural es muy complicado (profesor de educación indígena, octubre de 2011).

De acuerdo a mis observaciones el proceso de *recuperar las letras* es sólo casual y a veces iniciado por el propio alumno, no es un acto intencional del maestro, por ejemplo en matemáticas el maestro les muestra una lámina con números y dibujos y le pregunta a Fabián - un niño tsotsil-:

*Maestro:* a ver Fabián, ¿dime cuántos dibujos hay aquí?

*Fabián:* *oxi'm* (tres), -contesta en tsotsil con seguridad-

El profesor tseltal comprendió el tsotsil de Fabián (entre ambas lenguas hay similitudes fonéticas) entonces prosiguen con el conteo del uno al diez en tsotsil, es decir, la respuesta de Fabián influyó metodológicamente en la actividad de enseñanza del profesor.

En Exploración de la Naturaleza cuando hablan sobre las partes del cuerpo de un animal un maestro les muestra gráficamente una garza y pregunta:

*Maestro:* ¿Tiene cabeza?

*Todos:* ¡sí!

*Abner:* *jich'il!* (delgado)

-El maestro escucha la voz solitaria de Abner y le pregunta:

*Maestra:* ¿que es *jich'il*?

*Abner:* *jich'il snuk'*, está delgado su cuello.

El maestro sonríe por el significado y por el sonido de la palabra en tsotsil, que es un descriptor, pero como no es parte del repertorio lingüístico del profesor sólo le causó curiosidad repentina.

En otros casos la mayoría de las palabras expresadas en lengua materna por los niños son ignoradas, por ejemplo, en un tema de reconocimiento de la letra “a” al inicio de las palabras el maestro de primer grado les muestra a sus alumnos la figura de una *ardilla* y les pregunta:

*Maestro:* ¿conocen la ardilla?

*Todos:* ¡sí! –contestan en coro.

-Mientras que un niño tsotsil, con su voz solitaria y fuerte, dice emocionado:

*Julio:* ¡es mi *chuch!* (ardilla).

-Aunque la voz de Julio fue clara y fuerte el maestro prosigue:

*Maestro:* ¿con qué letra empieza la palabra *ardilla*?

Mientras algunos sonríen, el maestro ignora y continúa. Es decir, metodológicamente la palabra *chuch* no procede porque la letra inicial de la palabra “c” ó “ch” no era el objetivo del día. Incluso, cuando les pidió dibujos cuyos nombres comiencen con “a”, Fabián, también tsotsil, dijo haber dibujado su *chuch* y no una ardilla.

Esto demuestra que también los propios niños generan procesos de resistencia en el uso de otra lengua distinta a la suya, de algún modo, reclaman el uso de sus propios códigos lingüísticos como elemento importante de su identidad cultural.

En la relación maestro alumno, desde la perspectiva de Scott (2000), los subordinados-alumnos se dan a la tarea de inventar formas de resistencia simbólica que difícilmente pueden reprimirse. En los diálogos anteriores los alumnos hacen uso subversivo del lenguaje como arma de defensa de manera intencionada para visibilizar dicha relación asimétrica. Para el autor –aunque aplicado en otros contextos de dominación y servidumbre- la resistencia surge de la sistemática humillación personal que caracteriza la explotación, por eso plantea la resistencia cotidiana como una respuesta natural y crítica al poder (que no busca ser un proyecto común de los marginados), como algo cotidiano y no premeditado, el poder trae intrínsecas forma de resistencia, los grupos subordinados se encuentran constantemente construyendo espacios de resistencia al margen del poder.

Desde mi perspectiva los alumnos construyen espacios de resistencia cotidianamente no con enfrentamientos sino con sutiles negociaciones entre los dominantes-maestros y los

dominados-alumnos, esto es fundamental para construir las relaciones pedagógicas en las escuelas y en el aula.

De hecho “las resistencias de las sociedades indígenas buscan recuperar y fortalecer su identidad a través de la reivindicación de su cultura” (De Aguinaga, 2010: 40), los niños contribuyen en esta reivindicación en un espacio históricamente prohibido; además, conciben que las “prácticas de conocimiento” corresponden a una memoria hecha territorio, lengua e historia, que las recrean en el espacio escolar a través de sus propios códigos lingüísticos, a veces percibidas como costumbres o folclor (una noción culturalista) “pero no son pensadas como *experiencias de conocimiento*” (Medina, 2009: 7), a veces hasta son invisibilizadas aunque sucedan a la vista de los profesores.

Aunque el uso de palabras en tsotsil no es frecuente es minimizado, mientras que de la lengua Q’anjob’al no se obtuvo ningún registro: por un lado, porque no hay ningún profesor que hablen dicha lengua y, por otro, porque a algunos niños “les da pena” hablar en una lengua diferente a la dominante en la comunidad y tienden a ser menos expresivos en su propia lengua en el aula, no así en otros espacios y tiempos: en la casa, en los juegos durante el receso escolar, a veces con la tendencia de separarse y reunirse por afinidades para formar grupos en los que se encuentran con sus subculturas y culturas respectivas, de esta manera tienen tendencia a hacer más rígidas sus diferencias (Camilleri, 1985), por lo tanto, “el contacto entre sí no mejora necesariamente las actitudes interétnicas” (Camilleri, 1985: 91), y que necesariamente sucede esto en contextos multiculturales, es decir, el hecho de converger alumnos tsotsiles y Q’anjob’ales con sus profesores tojolab’ales no hace intercultural la escuela, depende de las dinámicas interrelacionales de convivencia construidas por ellos mismos.

Las interacciones cotidianas son atributos de los actores sociales que también conllevan límites: “en la escuela me gusta que mi maestro hable español, en Q’anjob’al no me gusta [...] porque me da pena, se ríen mis amigas [tsotsiles]” (Juana Mateo, niña Q’anjob’al de siete años en primer grado de primaria, 2011). Desde su subjetividad, Juana “abandona” la lengua en la casa para entrar al salón de clases esto con el fin de no sufrir la burla o la discriminación, pero con esto limita la relación comunicativa con el profesor y sin embargo la reivindica en otros procesos y espacios sociales (con sus amigas del mismo grupo étnico en la hora del recreo por ejemplo).

Esto significa que una educación primaria en donde casi se excluye la identidad étnica de uno o más grupos genera una nueva consciencia social, genera seres sin identidad real, confundidos, divididos por una falsa consciencia que no reconoce la primera identidad y, sin embargo, son presa fácil de símbolos abstractivos de la cultura hegemónica que son extraños a su cultura (Camilleri, 1985).

La reflexión que queda es que hay una manifestación de la identidad étnica en las aulas tanto de los maestros como de los alumnos, es la etnicidad del docente la que se convierte en mediadora de la identidad profesional, esto indica que hay retazos identitarios en las aulas, aunque se observa una tendencia dominante de la identidad mestiza a través de los propios profesores. En la escuela hay un ejercicio unidireccional y una estructura piramidal en forma de cadena de mando vertical a través del uso del lenguaje y otros elementos de transmisión, indicando relaciones de poder. Hay incompatibilidad de códigos lingüísticos porque “los sujetos-maestros-educadores dicen su palabra para que, por el otro lado, los alumnos-objetos-educandos la repitan en el proceso educativo. Por informativa que sea, no es comunicativa, no es intersubjetiva” (Lenkersdorf, 2008: 31), por otro lado esa palabra tampoco es de los maestros, ellos también se han apropiado de la palabra de los *Otros* en detrimento de la propia.

La EIB no se ha constituido como el medio de reivindicación de las culturas indígenas, sino que ha afianzado su finalidad como el instrumento de transformación de las identidades culturales de los alumnos, transformación que significa –o pretende- deshistorizar a los sujetos culturalmente diferentes, por eso, como indica el lingüista Xitakame Ramírez (Lingüista Wixárika, UDG, octubre del 2013): “el maestro debe vivir la vida y la cultura de la comunidad, incluyendo el aprendizaje de la lengua. Si bien se enseña más la escritura en español que en lengua indígena, esto es lo que le hace falta con la lengua indígena. Nosotros no rechazamos la educación oficial, lo que hay que hacer es adaptar ese conocimiento oficial pero también revalorar esas ciencia que hicieron nuestros antepasados”. Este es el reto de una EIB respetuosa de la ETI.

#### **4.3.3. *¡Quiero ser doctor!:* la otredad como prospectiva identitaria en los alumnos**

La identidad no se deja en casa cuando se acude a la escuela, es una extensión del espacio de expresión de la identidad étnica al interactuar con los compañeros durante el juego o en los

pasillos, al platicar con el maestro, incluso al resistir contestando en la lengua materna a la pregunta del profesor. Sin embargo la escuela contribuye a la mezcla o sobreposición de unos elementos culturales sobre otros, por ejemplo, Anayeli (niña tsotsil de siete años, de primer grado) dice: “un señor está *k’ejineando*” (un señor está cantando), nótese que el lexema *k’ejin* viene de la lengua tsotsil y significa cantar y la terminación *ando* es la gramema de *cantando*, es decir, la palabra está compuesta por dos vocablos, uno en tsotsil y otro en español.

Esto es común entre los niños tsotsiles que se construyen como bilingües desde temprana edad, entonces ¿qué significa *k’ejineando* en un espacio intercultural? Puede ser interpretado como la interrelación o fusión de dos vocablos de distintas culturas que indica la reconstrucción de significados a través de la primacía de la lengua materna sobre el español (no a la inversa). Esto significa, a su vez, un reclamo del uso de la lengua materna en las aulas porque hace evidente una especie de sincretismo lingüístico comprensible para el emisor y locutor tsotsil, con un significado sociocultural que permite expresar emociones así como la reinención de un código para la interlocución con el otro. En este sentido ¿qué significa la educación para el alumnado?

A través de diferentes actividades y dinámicas entre las familias en la comunidad pluricultural se transmiten los contenidos interculturales. Esto ha permitido que los niños se apropien de elementos culturales ajenos potencializando las relaciones interculturales entre ellos, a la vez permiten la continuidad de la cultura de cada grupo étnico, un niño tsotsil afirma:

Mi papá me enseñó a jugar futbol, ayudo a mi papá a limpiar piñas grandes y no tengo miedo ir a la montaña porque mi papá me dice si hay avispa, por eso no tengo miedo. Una vez hicimos limpia de café y cortar café. Cuando sea grande me gustaría ser como mi papá trabajando en la piña, también milpa. A mi mamá le ayudo a limpiar mi cuarto, a barrer nuestra casa, a veces le ayudo a lavar la ropa, lavar trastes no. A veces cuido a mi hermanito pero no lo cargo porque pesa, ya tiene dos años, hasta mi mamá dice que si lo carga se cansa su hombro, también vamos a la iglesia (Flavio Cesar, niño tsotsil de siete años en primer grado, 2011).

La familia y la comunidad son referentes por excelencia en la transmisión de contenidos culturales locales, en ellas los niños aprenden las actividades cotidianas de los adultos y comprenden la importancia de su continuidad, pero esta continuidad no es mera reproducción mecánica, implica la comprensión de lo reproducido. Gerson (2011), tsotsil de seis años, lo explica así: “me gusta hablar tsotsil porque entiendo mejor”, es decir, el habla no es un acto

mecánico de reproducción lingüística sino implica comprender el significado de lo comunicado. Con justa razón Lenkersdorf (2008) afirmaba que la lengua es parte de nuestra cosmovisión por los significados que encierra, por eso, muchos niños tsotsiles y Q'anjob'ales manifiestan: “no me gusta ser como los *kaxlanes*” o “no quiero ser *kaxlan*” (Víctor, Q'anjob'al y Gerson, tsotsil) porque *no se le entendería mejor*. Estas expresiones no indican un esencialismo cultural, los propios niños la dinamizan en los diferentes espacios públicos y en sus modos de entender, Gerson agrega: “no me gusta ponerme la ropa de antes, me da vergüenza”, es decir, reivindicar la identidad cultural no es una vuelta al pasado, sino el reconocimiento del presente (“no se hace indio al ponerse la ropa o al hablar la lengua indígena”).

Los contenidos culturales aprendidos en la familia y en la comunidad, son llevados literalmente a la escuela, donde son resignificados cuando se les inculca o se les imponen otros saberes y haceres, por lo tanto, la escolaridad simboliza un espacio de reconstrucción identitaria al integrar en los alumnos en forma de *habitus* otras significaciones culturales que les son ajenos, aspectos que los ubica entre continuidades y cambios, legitimando también el uso del español en relación con el maestro, pero no así con sus iguales:

Mi maestro es bueno, regaña pero es mejor para aprender, califica bien, me gusta que hable en español, porque tsotsil no lo sabe pronunciar bien, en español es mejor.[...] En el salón hablo en tsotsil con mis amigos, con mi maestro puro en español. Mi mamá me ayuda a hacer la tarea, mi hermano y mi papá, hablamos puro tsotsil (Gerson, tsotsil de siete años, 2011).

Otro niño agrega: “me gusta hablar Q'anjob'al, con mi papá hablo bien, aquí en la escuela no, con el maestro no. Me gusta que mi maestro hable en español, le entiendo bien, no me gusta que hable en Q'anjob'al” (Víctor, Q'anjob'al de seis años). En estas expresiones son los propios niños quienes legitiman el uso del español como la lengua escolar; pero como vimos en el apartado sobre el uso de la lengua indígena en el aula, son los propios niños quienes dinamizan la identidad cultural con sus intervenciones espontáneas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los alumnos en “las escuelas oficiales como de religiosos [...] son elementos que presentan una visión del mundo antagónico en muchos aspectos a la de la cultura tradicional, lo que tiene un impacto tremendo en la mentalidad de los niños y jóvenes estudiantes y se traduce en la adopción de comportamientos cada vez más alejados de la comunidad” (*cfr.*

Ramírez, 2002: 183), muchos niños y jóvenes se niegan como tsotsiles, tojolab'ales o Q'anjob'ales, y cuando van a la ciudad se enfrentan a la sociedad urbana, que en general los excluye y margina, así van a vivir marginados en dos mundos. Estos factores y otros conducen a que las nuevas generaciones crezcan cada vez más alejadas de los mecanismos educativos tradicionales que transmitían nuestros valores y que cada vez menos aprecio por su propia cultura. La sustitución de la vestimenta tradicional por la ropa mestiza o escuchar *rock* o *música electrónica* cerca de las actividades religiosas de la comunidad los hace sentir superiores, son manifestaciones del proceso de aculturación que existe actualmente en nuestras comunidades y que tiene efectos negativos en la vida material y cultural (Ramírez, 2002).

Por otro lado, esto no significa que se hayan desindianizado, más bien han aprehendido elementos culturales de los *Otros* para ser sí mismos, es decir, indígenas que han resignificado su *stalel skuxlejal*, por lo tanto, la escuela significa un espacio dinámico y de resignificación identitaria; por muchos contenidos de los *Otros* que se les impongan en la escuela son los propios alumnos que reivindican su cultura y su identidad en los diferentes espacios públicos.

En síntesis, la identidad cultural de los niños y niñas encuentra diferentes espacios y modos de expresión de acuerdo a las características históricas de las comunidades en que vivan, no hay una identidad infantil tojolab'al, tsotsil o Q'anjob'al de modo genérico, sino que cada contexto define sus peculiaridades étnicas.

#### **4.4. Conclusiones**

La construcción y resignificación de la identidad étnica es una tarea social que todo individuo y toda comunidad lleva a cabo. Es un derecho individual y colectivo que cada grupo potencializa en-con su quehacer cotidiano como parte de sus prácticas socioculturales y/o profesionales.

En la educación escolar no solamente los niños y las niñas están en circunstancias de visibilidad e invisibilidad, los profesores están en las mismas (Medina, 2007). Los niños como futuros ciudadanos son visibilizados en las políticas educativas y por ser los destinatarios directos se han diseñado estrategias para que se apropien de la ideología del Estado-nación; en contraste, de modo predominante son invisibilizados étnicamente por sus diferencias culturales. Por su parte los maestros son invisibilizados en el diseño de la política educativa, en



la elaboración de planes y programas de estudio y en el diseño de materiales educativos (con pocas excepciones en la elaboración de los LTG) pero visibilizados para su reproducción.

Dentro de estas contradicciones los maestros se “mueven” estratégicamente a partir de varias identidades de acuerdo a las circunstancias sociales y políticas en que se encuentren. *Indígenas, maestros y sindicalistas* son tres identidades en un mismo *ser*, no se excluyen sino se complementan, a veces emergen simultáneamente en situaciones específicas. No obstante, su condición de indígenas y sindicalistas poco afecta la identidad profesional, es decir la práctica docente está mediada predominantemente por los aprendizajes y materiales educativos que les proporciona el mismo sistema, dejando poco espacio para los saberes locales. Esto es, los docentes no son estrictamente agentes de aculturación, hay elementos empíricos para ubicarlos como actores de mediación intercultural.

De acuerdo a la afirmación provocadora de Muñoz (*op. cit.* 2009: 4000), la calidad de la formación profesional de los maestros indígenas (yo incluiría también la de los profesores para escuela *generales* o monolingües) refleja las insuficiencias de las instituciones formadoras de docentes bilingües, la nula vinculación con proyectos de investigación lingüística y educativa así como una escasa infraestructura de materiales y fuentes de consulta deviniendo en una vulnerable cultura académica de los estudiantes; cuyas conexiones entre enseñanza y políticas públicas resultan erráticas.

Por su parte los niños y niñas han construido y resignificado sus identidades culturales a partir de varias instituciones sociales (la familia, la iglesias o la asamblea) y gubernamentales (las escuelas) a partir de las cuales han construido sus modos de identificación como *indígenas, alumnos* y además con el deseo de ser *otros*. Este conjunto de elementos identitarios les ha posibilitado adaptarse a la dinámica macrosocial del mundo globalizado, por ejemplo, ser indígenas bilingües o trilingües, les ha permitido entretener redes de convivencia social entre miembros de distintas culturas, pero también les ha posibilitado soñar y luchar con lo propio y con lo ajeno apropiándose de otros elementos culturales, por ejemplo, ser profesionistas es su sueño y lucha individual y familiar pero no representa una válvula de escape directa a la condición de ser indígenas, forma parte de un proceso de resignificación de la identidad étnica y se convierte en una condición de resistencia hacia lo otro que se les impone cotidianamente.

Los argumentos teóricos, históricos y empíricos analizados hasta aquí me han permitido comprender la identidad étnica de los tres grupos, tanto de los pobladores en

general como de los niños-alumnos en particular así como de los profesores que se circunscriben dentro de la dinámica comunitaria y cuyas identidades están en constante movimiento, potencializados por los procesos históricos y por las instituciones sociales y políticas de las que han sido parte fundamental; así también me han permitido comprender los vacíos en la política educativa para la inclusión de la diversidad cultural y lingüística en el SEN que, en conjunto, me han permitido definir mis conclusiones.

## CONCLUSIONES

### I. La construcción y resignificación de las identidades culturales y étnicas en los diferentes tiempos y espacios

Los procesos históricos que han atravesado los indígenas son definitorios de sus identidades étnicas porque han influido como dicen: en “nuestras formas de pensar” (*stalel jnopb’entik*), en “nuestras formas de actuar” (*stalel jpasb’entik*) y en “nuestros modos de vivir” (*stalel jkuxlejaltik*). Estas categorías étnicas son resultado de las perspectivas históricas de la articulación interétnica y que cambian constantemente en el tiempo y en el espacio.

El *tiempo* es definitorio de la identidad. La identidad de los grupos indígenas en el municipio de Las Margaritas se redefine en función de los procesos históricos y coyunturales que han vivido, con esto se alude que no hay identidades inamovibles en el tiempo y en el espacio, son construcciones individuales y colectivas que se redefinen frente a las nuevas exigencias sociales.

Los indígenas tojolab’ales, tsotsiles y Q’anjob’ales ya no son los indígenas prehispánicos, ni de la colonia, o del cardenismo o del indigenismo, tampoco son los mismos que cuando los abuelos fueron esclavizados en las fincas o de antes de la migración hacia la Selva, son el resultado de todos estos procesos históricos que han redefinido sus identidades y los han llevado a mostrar sus capacidades para constituirse no sólo como indígenas, sino también como mexicanos y hasta rebeldes, como indicaba Gómez Lara (2011), es decir han generado una gran dinamicidad en su *stalel jkuxlejaltik* potencializando la *transfiguración cultural*, entendida ésta como la “expresión de una serie de *estrategias adaptativas que las sociedades [generan] para sobrevivir y que van desdibujando [su] propio perfil cultural: para poder seguir siendo hay que dejar de ser lo que se era*” [cursivas del autor] (Bartolomé, 1996: 34), con la finalidad de garantizar su trascendencia en el tiempo y en el nuevo espacio étnico que construyen cotidianamente, permitiendo con esto continuidades y resignificaciones culturales e identitarias en sus modos de organización política, comunal, religiosa, productiva y educativa.

El *espacio* cumple una función similar cuando se estudia la identidad étnica en contextos concretos porque son los contextos de la etnicidad y de lucha en donde cada pueblo articula y elabora su mismidad y su diferencia. El *espacio* no es estrictamente el territorio físico

ancestral en el sentido esencialista, es simbólico ya que designa el contexto donde se generan las interacciones sociales y culturales.

Los grupos étnicos en Las Margaritas entretejen relaciones intra e interculturales hacia adentro y afuera de sus comunidades, generalmente en sus lugares de origen con otros grupos étnicos enmarcados en el mismo espacio. La migración realizada por dichos grupos hacia la Selva o el Valle de Las Margaritas significa la ampliación del espacio étnico en el cual se desarrollan las relaciones que son parte de la dinámica sociocultural en el municipio. No obstante, si lo común para la antropología es que la identidad se construya en relación con el *otro*, aquí se rompe con este esquema tradicional ya que en el caso de los Q'anjob'ales se construyen con las *otredades*, en plural, es decir, construyen procesos de identificación con los tsotsiles y con los mestizos (por eso es común el trilingüismo entre ellos).

En síntesis, cuando dos grupos étnicos convergen en el mismo espacio geográfico la interculturalidad se manifiesta en múltiples procesos interactivos, pero también se generan procesos objetivos y subjetivos que redundan en las asimetrías que se dan entre ellos y que al parecer están relacionados con el control territorial, demográfico e identitario. En este sentido podemos decir que las relaciones identitarias, así como la construcción de identidades en una comunidad pluricultural, están directamente relacionadas con las luchas de poder interétnico.

Las construcciones y resignificaciones identitarias están en función de las características socioculturales en que se circunscribe cada grupo étnico, en este caso la composición pluricultural de Las Margaritas, en especial la región Selva, definen las características étnicas de sus habitantes y con esto se puede afirmar que la identidad étnica no es sólo una construcción de carácter local, sino resultado de procesos macrosociales y de interacciones multiétnicas dentro y fuera de las fronteras comunales, regionales y nacionales. Basta observar a los Q'anjob'ales mexicanos y mexicanizados que la migración forzada no les obligó a abandonar sus patrones y símbolos culturales, al contrario, han construido identidades transnacionales manifestando su binacionalidad, por eso es importante considerar el espacio étnico al momento de definir la identidad. No hay fronteras regionales o internacionales para la definición de la identidad étnica, ni siquiera con los tojolab'ales se presenta esta situación, aunque están asentados en la región desde hace varios siglos, pero mantienen vínculos religiosos con la región de San Mateo Ixtatán, en Guatemala, que es de donde proceden.

La religiosidad entre los tres grupos étnicos es sincrética (al igual que muchos componentes de la identidad), se substituyó el sistema de cargos como en la iglesia presbiteriana por ejemplo (Hernández Castillo, 1995), pero continúa siendo la constante en la definición de la identidad étnica, aunque con diferentes concepciones de la vida y del ser.

En síntesis, la identidad de los grupos étnicos caracterizados por la migración puede concebirse como el resultado de procesos históricos dentro del espacio étnico ampliado – más allá de los contextos comunitarios, regionales y nacionales- que les ha permitido forjar su imagen de lo propio a partir de las relaciones *intraétnicas* e *interétnicas*; así también, son procesos de reivindicación, reafirmación, invención y reinención de los símbolos culturales que se tiene que dar para adaptarse a un mundo cambiante.

## **II. Los procesos educativos comunitarios y familiares son decisivos en la construcción y resignificación de las identidades individuales y colectivas**

Los indígenas tojolab'ales, tsotsiles y Q'anjob'ales construyen sus identidades étnicas de acuerdo a la educación tradicional que subyace en el seno familiar, en la comunidad y en el modelo de sociedad vigente; esto significa que son actores sociales que construyen y resignifican sus identidades individuales y colectivas.

Los tsotsiles están en constante redefinición de su *stalel jkuxlejtik* que les permite trascender en el tiempo y en el espacio como indígenas. Esta trascendencia requiere flexibilidad de su identidad cultural para adaptarse a los cambios que exige el mundo globalizado, esto es interpretado en tsotsil como *chjel stalel jnopb'entik* (*cambio de nuestro modo de pensar*), cambio que no es *trans* sino *re*-significación de sus marcos de acción y que es potencializado por las instituciones sociales y gubernamentales que los rodean. Este ajuste precede al *cambio de nuestro ser* (*chjel jtaletik*) y trae como consecuencia el *cambio de nuestras acciones* (*chjel jpasb'entik*).

Los *jts'un kajveletik* (cafeticultores) o los *jts'un paxak'etik* (piñeros) de Nuevo San Juan Chamula son construcciones sociales que se van redefiniendo en el tiempo y que son importantes para comprender a los actuales tsotsiles, lo mismo sucede con la identidad expresada en las asambleas ejidales, en la religiosidad y en los modos de socialización de cada

comunidad ya que en cada momento caracterizan su *ser* de individuos, de grupo y de comunidad.

Cada contexto elabora su mismicidad y su diferencia de acuerdo a los procesos y dinámicas familiares y comunitarias: si en Nuevo San Juan Chamula ya no se utiliza cotidianamente el *bats'i k'uul* no significa que han dejado de ser indígenas, hay procesos diferenciados de etnicidad y de construcción de la identidad, por lo tanto no hay una identidad tsotsil, sino múltiples identidades tsotsiles de acuerdo a los tiempos y espacios en que se han construido. Los Q'anjob'ales mexicanos o naturalizados son diferentes a los de Guatemala porque se han construido bajo distintos procesos y dinámicas sociales. Algo similar sucede con los habitantes de Aquiles Serdán para quienes su lengua materna es el español, mientras que para otras comunidades es el tojolab'al; esto no significa que ya no sean indígenas, son los mismos tojolab'ales pero se han construido con distintos procesos y dinámicas sociales.

El proceso educativo familiar que se genera en estas instituciones permite a los niños y niñas apropiarse de los valores, habilidades y conocimientos locales, pero también con diferencias fundamentales entre familias, comunidades y grupos étnicos, por ejemplo: los infantes tsotsiles de Nuevo San Juan Chamula acompañan a sus padres en las actividades comerciales, en cambio los niños y niñas Q'anjob'ales crecieron junto a sus padres en sus trabajos asalariados en la cosecha del café y los tojolab'ales de Aquiles Serdán se crían en la producción de maíz; esto significa que hay procesos diferenciados de etnicidad. La ETI es también una construcción local que no puede generalizarse, incluso ni entre las mismas familias porque en cada una de ellas pueden existir miembros agricultores, comerciantes, profesionistas, carpinteros, etcétera, permitiendo en muchos casos, una práctica ecléctica de diferentes actividades lo cual constituye la riqueza sociocultural de una familia, de una comunidad o de un grupo étnico.

Esta educación significa concebir a la milpa, el cafetal, la cocina o el comercio como espacios socioculturales de aprendizaje y que proporcionan un arsenal de recursos y estrategias pedagógicas constructivistas ya que hunden sus raíces en la actividad sociocultural, en la experiencia compartida y en la acción colectiva. Esto implica no fabricar escenarios de aprendizajes (como hace la educación escolarizada) sino construir el conocimiento en el *contexto situado*.

En este proceso educativo los niños no son concebidos como los “pobrecitos que trabajan” (la perspectiva proteccionista occidental) ni son vulnerables por naturaleza, sino que son autogestivos porque reconocen la situación en la que viven y forman parte de ella pues participan en su proceso de transformación, desde sus competencias y aptitudes, aprovechando las redes psicoafectivas de su comunidad y familias. Se puede afirmar que son actores constructores de su propia identidad cultural porque adquieren los valores, actitudes y procesos sociales propios de la cultura en que se circunscriben, aprendiendo en el contexto mismo donde suceden las cosas para construirse como tojolab’ales, tsotsiles o Q’anjob’ales.

Un elemento fundamental para la ETI es la lengua. Los pueblos mayas estudiados demuestran cierta lealtad lingüística para comprender los significados y simbolismos de cada particularidad étnica, incluyendo a los habitantes de Aquiles Serdán que aprenden el tojolab’al en edades tardías o los Q’anjob’ales que muchos de ellos son trilingües y cuyo reto no es sólo el habla sino la comunicación dialógica con los tsotsiles. Así también existe la voluntad de mantener la especificidad cultural desde temprana edad, reteniendo, desarrollando y recreando los idiomas en los distintos espacios, incluyendo la escuela, como elementos fundamentales y como símbolos de la cultura maya. ¿Pero qué pasa cuando el niño acude a otros espacios públicos y sociales que funcionan con una dinámica diferente a la de la familia y la comunidad?

### **III. Los procesos educativos escolares definen la identidad cultural y lingüística de maestros y alumnos y son negociaciones interculturales**

Profesores y alumnos adquieren otros significados de la identidad étnica durante la escolarización. A indígenas y mestizos que se forman para la profesión docente les implica conjuntar dos identidades y ampliar sus espacios étnicos, pero la identidad étnica y la identidad profesional no podrían comprenderse cabalmente dentro del espacio de escolarización sin la identidad sindical, así que *indígena*, *maestro* y *sindicalista* se integran en el mismo ser, en el ser del maestro, *una* identidad plural.

No obstante, estos elementos se triangulan fuera de las aulas, es decir, lo sindical y lo indígena no trascienden las aulas sino que tienen usos políticos fuera de ellas para ascensos, escalafones, luchas de control grupal por intereses políticos de algunos dirigentes, rechazos a reformas, es decir, no inciden en la generación de contrarreformas educativas como alternativa

a la propuesta del Estado –al menos en Chiapas-, tampoco genera procesos horizontales o de democratización en la relación pedagógica entre el maestro y el alumnado o de éstos con la comunidad. Esto ha generado tensión en las dos comunidades analizadas dando lugar a cierta confusión y división entre los padres de familia convirtiendo a la escuela en un espacio de contrastes y contradicciones.

En medio de esta tensión y luchas etnomagisteriales se encuentra el alumnado. Entre el fuego cruzado y las ambigüedades los niños se construyen como *indígenas, alumnos* y con el deseo de ser *otros* resignificando sus identidades culturales y construyendo otras visiones del mundo más allá del propio, amplían sus horizontes de acción y sus espacios étnicos, es decir, construyen su alteridad y su diferencia negociando con lo *inter* que está conformado por todos los actores con quienes se involucran cotidianamente.

La identidad plural contenida en el *ser* del maestro y del alumno les permite la adaptación tanto al interior del grupo étnico como fuera de él, pero la pluri-identidad contenida en sus actores no necesariamente está presente en los procesos pedagógicos, por ejemplo el maestro prioriza en su aula su identidad profesional, pocas veces aplica la étnica y anula la sindical, al menos es el resultado de mi observación.

Aquí se concibe a los maestros, no como agentes políticos del Estado para la aculturación, sino como actores de resignificación identitaria porque sus prácticas pedagógicas crean o recrean la identidad cultural local, aunque esto no signifique la idealización de una educación que está aún a debate, ni mucho menos la superación de las asimetrías interculturales, de hecho el alumnado tojolab'al, tsotsil y Q'anjob'al percibe las desigualdades entre las culturas, las internaliza y con base en esto construye su subjetividad y define su visión del mundo y su identidad.

El único encuentro multicultural en las escuelas se debe a la concentración física de alumnos de diferentes grupos étnicos lo cual abre la posibilidad de que estos mismos construyan simétricamente sus relaciones para convivir a través de los juegos, las pláticas y toda correspondencia socioafectiva entre ellos y con sus profesores haciéndolo intercultural. Estos elementos son fundamentales para comprender el *cruce* de varias *identidades* en el espacio áulico y cuestiona -en parte- el papel aculturador del profesor que ve a los alumnos como *actores* potenciales en la definición de los procesos escolares. En síntesis, *la educación escolar es*



*curricularmente monocultural, étnicamente multicultural y, en algunos de los casos, social y afectivamente intercultural.*

Lo que sobresale en ambas instituciones es una marcada desvinculación entre la escuela y la comunidad fomentado por una formación docente con carencias metodológicas para facilitar dicha vinculación, por la foraneidad de los docentes y la incompatibilidad lingüística entre maestros y alumnos que explican también, en parte, la exclusión de la cultura local. Este elogio discursivo de la diversidad cultural por parte de los profesores y de la política educativa permite la apropiación de lo ajeno por parte de los alumnos. Sin embargo las alteridades sociales negocian con los otros y con los gobiernos centrales el estatus de sujetos de derecho, la ciudadanía, la pertinencia de la educación y el respeto a los derechos humanos, incluso bajo procesos autonómicos que cada contexto realiza en su seno comunitario.

Hasta hoy la educación escolar en Las Margaritas no ha permitido en los alumnos y alumnas un pensamiento crítico y reflexivo sobre sus identidades culturales, son encapsulados de una manera colonizada, estigmatizada y marcados como el sector *atrasado* de la sociedad que necesita ser rescatado de este “supuesto mal cultural”.

#### **IV. Prospectivas educativas de los padres de familia**

Si bien hay contenidos étnicos en la currícula escolar plasmados en los planes y programas de estudio, en los libros de texto y en la práctica docente, no significa que los procesos de adquisición de dichos contenidos estén basados en la pedagogía de la ETI, mas bien lo están en los propiamente escolares, es decir, *se escolariza los saberes comunales* y esto es pedagógicamente contradictorio porque los conocimientos locales tienen que ajustarse a los procesos escolares y no a la inversa. ¿Porqué se tienen que aprender una receta de cocina a base de papel y lápiz en el aula y no “llevar el aula” a la cocina como un espacio legítimo de aprendizaje sociocultural?

Desde la perspectiva de los ancianos y padres de familia de Nuevo San Juan Chamula la educación legítima es denominada en tsotsil como *lekil chan vun* (o *lekil xchanob'il stalel jkuxlejaltik*) y significa la “buena educación” la cual se basa en el proceso de aprendizaje de la cultura escrita y en la identidad cultural del pueblo, de sus saberes construidos a través de la historia, de sus prácticas socioculturales y de los nuevos conocimientos que se van construyendo en el tiempo, es decir la “buena educación” contribuye en la reproducción de su

modo de vida (*stalel jkuxlejaltik*) pero que no se aísla en la cultura oral sino se entreteje con la escrita, es decir, la ETI y la EIB se complementan en esta “buena educación” y por lo tanto ambos modelos educativos son legítimos para los tsotsiles.

Desde esta perspectiva no se aísla al indígena aprendiendo sólo su cultura (la pretensión esencialista) sino se complementa con los conocimientos escolares y universales construidos por las otras culturas, por lo tanto alude a un modelo de educación intercultural basado en principios simétricos que contribuyen al inter-aprendizaje denominado como *komon xchanob'il* que significa un aprendizaje co-laborativo y al inter-respeto denominado como *komon xkich'-jbatik ta muk'* que significa respeto mutuo entre todos los miembros y no miembros de una colectividad.

Estas categorías presentes en la subjetividad de los actuales pobladores tsotsiles permiten profundizar el modelo de interculturalidad que construyen y demandan; por eso desde los comienzos de la educación escolarizada en Nuevo San Juan Chamula en los años setenta se cambiaron a los maestros *jkaxlanes* por maestros indígenas pensando que con ello se generaba esta “buena educación”, así se pregonaba políticamente desde la creación de la DGEI -a finales de dicha década- hasta nuestros días.

Aún con las resignificaciones identitarias en la actualidad los propios comuneros tsotsiles en coordinación con algunos actores escolares y otros participantes, se gestionaron otras alternativas pedagógicas provenientes de instituciones y centros de investigación como Innovación Educativa (INED), la Unión de Maestros para la Nueva Educación en México (UNEM) a través del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología social (CIESAS), Laboratorios para la Vida (Labvida) a través de El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR)<sup>203</sup>, entre otras.

Esto significa que los indígenas practican procesos autonómicos para la toma de decisiones, es decir, los padres de familia, las autoridades locales y las escuelas también aprenden y resignifican sus prácticas sociales, esto les permitirá a sus profesores abrir nuevos horizontes pedagógicos interculturales, por lo tanto a los alumnos hay que concebirlos como

---

<sup>203</sup> En el CIESAS cursé el diplomado “Sistematización del Conocimiento Indígena” y “Diseño de Materiales Educativos Interculturales y Bilingües” entre el 01 de abril al 31 de marzo del 2013 y en Ecosur el diplomado “Laboratorios para la vida: el huerto escolar en la construcción de actitudes y capacidades en ciencias, nutrición y cuidado ambiental”, entre julio del 2013 y junio del 2014, ambos en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

*sujetos epistémicos y de aprendizaje* y no sólo como depositarios del conocimiento o entidades de enseñanza.

Con la intervención de investigadores de dichas instituciones en la comunidad y con la apertura de los padres de familia a conocer otras experiencias educativas alternativas (como la visita realizada en Guaquitepec, en el municipio de Chilón, para conocer el modelo educativo que desarrollan los comuneros) los habitantes tienen cada vez más oportunidades para convertirse en gestores y actores de pedagogías incluyentes.

No obstante existen diferencias fundamentales entre las comunidades ya que en Aquiles Serdán aún falta la intervención de instituciones, sin embargo sus propios habitantes promueven también la “buena educación” a través de la inserción -por ejemplo- de nuevas prácticas agroecológicas como el lombricultivo de la familia de doña Estela que genera abono orgánico para el cultivo del tomate.

A pesar de un aparente “estancamiento metodológico” en las escuelas convencionales, hay esfuerzos paulatinos para construir la “buena educación” a nivel familiar, comunitario y escolar, y junto a los avances teóricos de las disciplinas de las ciencias sociales, y sobre todo, la voluntad pedagógica de profesores, alumnos y padres de familia, se esperan escenarios educativos más conscientes de la diversidad cultural y lingüística.

## **V. Alcances y limitaciones de la investigación**

Un acierto inicial al diseñar mis objetivos fue analizar los procesos de *construcción* y *resignificación* de las identidades étnicas de los alumnos. Quedarme sólo con la *construcción* me hubiera ubicado sólo en la esencialización de la identidad, como un edificio que se construye y una vez terminado no puede moverse ni adoptar otra identidad, *es* como fue diseñado y nada más. Entre individuos y colectividades es distinto. Aprendemos y desaprendemos, internalizamos ciertos elementos culturales y rechazamos otros, somos y dejamos de ser, es decir nuestro modo de vida es una constante *resignificación*. Ambas categorías no forman parte de un proceso lineal sino cíclico, por eso son necesarias analizar las identidades desde una perspectiva constructivista.

No obstante, en la hipótesis afirmé que las identidades culturales y étnicas de los niños y niñas tojolab’ales, tsotsiles y Q’anjob’ales son *construcciones* socioculturales de las familias y las comunidades, y luego son *resignificadas* en las escuelas primarias *indígenas* y *generales* del SEN.

Evidentemente fueron concebidos como procesos lineales ejercidos por dichas instituciones sociales y gubernamentales que, en apariencia todo les separa, sin embargo encuentro que son espacios ligados entre sí en forma inextricable, así como con el mundo fuera de las escuelas y comunidades.

Esto significa que la familia y la comunidad no son sólo espacios sociales para la *construcción*, sino también para la *resignificación* o reinención de la cultura y de la identidad. Las escuelas no son ajenas a dichos procesos ya que la presencia de fragmentos de la realidad étnica en éstos y su concatenación con otros elementos culturales –predominantemente de la cultura mestiza/occidental- implica que no sólo se *resignifiquen* en lo ya construido, sino desde la *construcción* misma. Entonces, familia, comunidad y escuela participan en ambos procesos aunque de modo muy diferenciado y con distintos niveles de profundidad. Y aunque hay vínculos entre comunidad y escuela es preciso afirmar que no son los ideales deseados, solamente aportan una *llave de entrada* para pensar en espacios gubernamentales respetuosos de la diversidad cultural y lingüística.

Esta percepción me permitió trascender más allá de mi hipótesis inicial y comprender que la escuela no es una especie de burbuja en el espacio comunal que funciona aisladamente, sino que ambas están relacionadas entre sí a través de pequeños vínculos identitarios (con los contenidos de la enseñanza, la administración y sostenimiento de la escuela, la intervención de los padres en la toma de decisiones y en la elaboración de las tareas escolares). Esto significa que la ruptura del capital cultural, el individualismo, la desetnización y descampesinización de los pueblos indígenas no son resultados estrictos del proceso de escolarización (como afirmé en mi tercer objetivo y en mi hipótesis) ya que intervienen múltiples factores y procesos sociales. Sin embargo, si pudiésemos elegir el modelo educativo pertinente para nuestros pueblos seguramente no escogeríamos el actual, lo reformaríamos de acuerdo a nuestras perspectivas culturales, porque en el fondo, pero visibilizado en las prácticas cotidianas, la escolarización no respeta la identidad de los niños y de nuestros pueblos.

Por otra parte, toda investigación tiene sus propias *delimitaciones*, identificadas o construidas a *priori*, tiene sus propios alcances explicitados en las preguntas de investigación, en los objetivos, en la hipótesis, así como en el marco teórico, conceptual, espacial y temporal; el mismo trabajo de campo también impone algunas *limitaciones* que se presentan ajenas a las previsiones del investigador.

Una primera limitación fue la teórica-conceptual: como indígena y profesor de educación primaria *general*, con un esquema cognitivo “formateado” por el paradigma oficial como condición de pertenencia al SEN, me enfrenté con una vasta lectura antropológica y otras disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades para fundamentar este trabajo, que escapaban de mi lectura habitual. Muchas palabras y conceptos aquí utilizados no estaban en mi repertorio lingüístico, fueron construidos durante mi proceso formativo.

Otra limitación que enfrenté fue analizar varios grupos indígenas a la vez. Por ser indígena maya-tsotsil no significa que entendería la complejidad de la dinámica maya-tojolab’al o Q’anjob’al en su vasta expresión en un tiempo tan limitado, ni aún perteneciendo al mismo grupo étnico; entonces comprendí que las sorpresas y los nuevos aprendizajes están dentro de nuestras propias casas. Aprendí mucho en la mía junto a las personas que contribuyeron en este trabajo directa o indirectamente.

Para enfrentar estas limitaciones aproveché cualquier coyuntura para comprender el significado de la acción o de la palabra en el mismo momento en que se daban, platicando formal o informalmente con las personas idóneas. El tiempo de mi estancia fue clave y límite a la vez, pero sí me permitió retomar algunas categorías en lenguas indígenas, a veces escarbando los significados con los propios indígenas porque muchos no son fácilmente traducibles al español, y aún así permanece en mi subjetividad la tensión que provoca el buen/mal uso de los términos o su limitación semántica; esto me autoanima a futuras investigaciones. Entonces, varias lenguas, varios mundos y varios límites acompañan este trabajo.

## **A manera de cierre**

La educación, la escuela y sus actores tienen mucho camino por recorrer para entablar la intersubjetividad en las aulas. Si hemos de lograr calidad y acceso a la educación para los niños indígenas, ésta debe partir del diálogo y la comprensión de las cosmovisiones que elaboramos las múltiples comunidades indígenas de nuestro país, ya decía Lenkersdorf: ¿dónde están las escuelas en cuyas clases se enseñan las lenguas mayas? Si no se aprende el idioma mal llamado dialecto, ¿cómo se puede dar el diálogo con respecto de la dignidad de los llamados “monolingües”? y agrega: “pedimos que se nos oiga, que se preste atención a la intersubjetividad como camino alternativo y prometedor en medio de un ambiente tan carente

de esperanzas verdaderas. Lo único se sabe promover en nombre del progreso o de la modernización es la acumulación de más y más cosas para una minoría cada vez más reducida y a costa tanto de las mayorías como de Nuestra Madre Tierra” (2008: 65), del *Jch’ul Me’tik Banomil*.

Esta es la realidad, es el problema y es el desafío. Sólo una educación que considere las particularidades culturales e identitarias de las familias y las comunidades y que además los ubique en un contexto social más amplio, es la única alternativa que promete ser efectiva porque se constituirá como una institución legítima en tanto legitimadora de los procesos culturales. Una escuela adaptada a nuestras costumbres y necesidades será sin duda un espacio e instrumento de reivindicación étnica, es decir, “la escuela sólo se podrá integrar en nuestra comunidad si los representantes genuinos de nuestra comunidad se integran a la escuela” (Ramírez, 2002:184), de modo que la relación entre *ju’unk’utik* (nosotros) con los *yantik* (otros) debe significar un enriquecimiento mutuo que se quiere coordinar en un todo superior. Debe garantizar la comunicación y transmisión de ideas y valores en ambas direcciones, nunca la hegemonía de una cultura sobre otra, porque nosotros los tojolab’ales, tsotsiles y Q’anjob’ales trascenderemos siempre en el espacio y en el tiempo.

## Bibliografía

- Aguerrondo, Inés y Cecilia Braslavsky (2003). Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro. Papers Editores: Argentina.
- Aguirre Baztán, Ángel (1997) “Émica, ética y transferencia”. En Aguirre Baztán, Ángel (1997) (Ed.) Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural. Alfaomega: México.
- Aguirre Beltrán (1973). Regiones de refugio. INI: México.
- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1982). El proceso de aculturación. CIESAS: México.
- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1992). Teoría y práctica de la educación indígena. SEP: México.
- Ávalos, Beatriz (2006). “El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua”. En: Tenti Fanfani, Emilio. El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Siglo XXI: Argentina.
- Barabas, Alicia M. (2000). La construcción del indio como bárbaro: de la etnografía al indigenismo. En *Alteridades*, 10 (19), págs. 9-20. En: [www.redalyc.org/pdf/747/74701902.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/747/74701902.pdf)
- Barabas, Alicia y Miguel A. Bartolomé (1990). Etnicidad y pluralismo cultural. La dinámica étnica en Oaxaca. COACULTA: México.
- Barba, Bonifacio y Alberto Arnaut (2010). “Las relaciones SEP-SNTE y el proyecto educativo de México. Escenario para comprender a los maestros en la política educativa”. En: Barba, Bonifacio y Margarita Zorrilla. Innovación social en educación. Una base para la elaboración de políticas públicas. Siglo XXI: México.
- Baronnet, Bruno (2009). Autonomía y educación indígena: Las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva lacandona de Chiapas, México. Tesis doctoral. El Colegio de México y Universidad de la Sorbona, París.
- Baronnet, Bruno (2011). “Racismo y discriminaciones en el sistema educativo mexicano”. En rev. Pueblos y Fronteras. Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas, mayo del 2011. San Cristóbal de Las Casas.
- Barth, Fredrik, (Comp.)1976. Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales. FCE: México.
- Bartolomé, Miguel Alberto (1997) (2006). Gente de Costumbre y Gente de Razón. Siglo XXI: México.
- Bartolomé, Miguel Alberto (2004). Movilizaciones étnicas y crítica civilizatoria. Un cuestionamiento a los proyectos estatales en América Latina. En: Perfiles Latinoamericanos, núm. 24, junio, 2004, pp. 85-105. FLACSO: México.
- Bartolomé, Miguel Alberto (2008). Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina. Siglo XXI: México.
- Bartolomé, Miguel Alberto y Alicia Mabel Barabas (1996). La pluralidad en peligro. INAH-INI: México.
- Bastiani Gómez, José (2006). “La educación intercultural universitaria: situación actual y desafíos”. En Vilá, Toni (2006). Lengua, interculturalidad e identidad. Girona *Edicions a Petició*: España.
- Bauman, Zygmunt (2001). Modernidad líquida. FCE: México.
- Béjar, Raúl y Héctor Capello (2000). “Bases teóricas y metodológicas en el estudio de la identidad y el carácter nacionales”. En SEP (2000). Cultura e Identidad. Antología temática. México.

- Bermúdez Urbina, Flor Marina (2010). Del campo a la ciudad. Los migrantes indígenas en San Cristóbal de las Casas. Análisis de los procesos de escolarización. De la educación primaria bilingüe intercultural a la educación superior. Tesis de Doctorado, UNAM.
- Bermúdez Urbina, Flor Marina y Kathia Núñez Patiño (2009). Socialización y aprendizaje infantil en un contexto intercultural. UNICACH: México.
- Bernstein, B (1998). Pedagogía, control e identidad. Morata: Madrid.
- Bertely Busquets, María (2000) Nación, globalización y etnicidad: articulación necesaria en el diseño de políticas educativas públicas? En: Brígida von Mentz (Coord.). Identidades, Estado nacional y globalidad. México, siglo XIX y XX. CIESAS: México.
- Bertely Busquets, María (2007). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Paidós: México.
- Blat Gimeno, José y Ricardo Marín Ibáñez (1980). La formación del profesorado de educación primaria y secundaria. Estudio comparativo internacional. TEIDE-UNESCO: Barcelona.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1988). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos". Anuario Antropológico, 86:13-53.
- Bonfil Batalla, Guillermo (2008). México profundo. Una civilización negada. De bolsillo: México.
- Bouché, Peris, Henri, *et. al.* (2002.) Antropología de la educación. Síntesis: Madrid.
- Bourdieu, Pierre (1991). El sentido práctico. Taurus: España.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (1970). La reproducción. Laia: Barcelona, España.
- Bracho, Teresa (2009). Innovación en la política educativa. Escuelas de calidad. FLACSO: México.
- Bronkard, Jean-Paul (1985). Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza? UNESCO: Paris, Francia.
- Bruner, Jerome (1989). Acción, pensamiento y lenguaje. Alianza: Madrid.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1998). "Posmodernidad, globalización y utopías". En: Alcántara, Armando; Ricardo Pozas Horcasitas, et al (1998). Educación, democracia y desarrollo en el fin del siglo. Siglo XXI: México.
- Caballero, Juan Julián (2005). Educación y cultura. Formación comunitaria en Tlazoyaltepec y Huitepec, Oaxaca. CIESAS: México.
- Calvo Sánchez, Angelino *et. al* (1989). Voces de la historia. DESMI A.C.-CEI, UNACH: Chiapas, México.
- Camilleri, Carmel (1985). Antropología cultural y educación. UNESCO: París.
- Cardoso de Oliveira, Roberto (2007). Etnicidad y estructura social. CIESAS-UAM-Ibero: México.
- Cardoso de Oliveyra (1976). Identidad, etnia y estructura social. Pioneira: Sau Paulo.
- Castanedo, Celedonio *et. al.* (s/a). Seis enfoques psicoterapéuticos. Manual Moderno. S/p
- Castells Manuel, (2001). La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. II-III. Siglo XXI: México.
- CDI (2005). Índice de Reemplazo Etnolingüístico. México.
- Cerdá Michel, Alma (2001). Nosotros los maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer. UPN: México.
- Cerda Muños, Alfredo (2003). La enseñanza de la literatura infantil en México. Un estudio diagnóstico. UPN: México.
- Cervera Montejo, María D. (2008). "La construcción cultural de los niños mayas de Yucatán". En Lizama Quijano, Jesús (2008). Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas. CIESAS-Peninsular: México.



- Clifford, James (2003). "Sobre la autoridad etnográfica". En: Geertz, Clifford, James Clifford y otros. *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Gedisa: España.
- Cohen, Dorothy (2003). *Cómo aprenden los niños*. FCE: México.
- Comboni, Sonia (s/a). *Lumaltik Nopteswanej*. Educándonos para nuestra nueva vida. La construcción de un proyecto educativo intercultural Bilingüe autónomo en la Selva Lacandona del Estado de Chiapas. En rev. *Tiempo Laberinto*. En: [www.uam.mx/difusion/.../24.../casa\\_del\\_tiempo\\_eIV\\_num24\\_26\\_32.pdf](http://www.uam.mx/difusion/.../24.../casa_del_tiempo_eIV_num24_26_32.pdf)
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Poder Ejecutivo Federal (2006).
- Contreras, J. (1999). *La autonomía del profesorado*. Morata: Madrid.
- Corona Berkin, Sara (2007). *Entre voces*. Fragmento de educación "entrecultural". Universidad de Guadalajara: México.
- Corona Berkin, Sarah (2008). Políticas educativas y libros de la SEP para indígenas. En: *Sinéctica*, Revista Electrónica de Educación del ITESO. Febrero-julio del 2008. En: <http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/Articulo003>
- Corona Berkin, Sarah (2013). La comunicación y su vocación intercultural. En Cornejo Portugal, Inés y Guadarrama Rico, Luis A. *Culturas en comunicación*. Estudio Sagahón: México.
- Corona Berkin, Sarah y Olaf Kaltmeier (2012). "En diálogo: metodologías horizontales en ciencias sociales". En Corona Berkin, Sarah y Olaf Kaltmeier. *En diálogo: metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Gedisa: Barcelona.
- Couoh Cutz, Ramón (2008). Breve historia de la CNTE. En APIA: Agencia Periodística de Información Alternativa. En: <http://apiavirtual.net/2008/09/23/breve-historia-de-la-cnte/>
- Crago, Martha, Clair Chen, Fred Genessee y Shanley M. Allen (2010). "Poder y respeto: la toma de decisiones sobre el bilingüismo en los hogares Inuit". En: de León Pasquel, Lourdes (coord.). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. CIESAS: México.
- Cruz Burguete, Jorge L. (1998). *Identidades en fronteras, frontera de identidades*. Colmex: México.
- Cruz Pérez, Oscar (2010). *Educación intercultural y poder. Promesas y realidades: Estudio de caso en dos escuelas interculturales bilingües en comunidades de Chiapas*. Tesis de Doctorado. CESMECA-UNICACH, Chiapas, México.
- De Aguinaga Vázquez, María (2010). *Tatuutsi Maxakwaxi. Una experiencia indígena de educación autonómica*. ITESO: México.
- De la Fuente, Julio (1990). *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*. CONACULTA-INI: México.
- De león Pasquel, Lourdes (2001). "¿cómo construir un niño zinacanteco? Conceptos espaciales y lengua materna en la adquisición del tzotzil". En Rojas Nieto, Cecilia y Lourdes de León Pasquel (coords.) (2001). *La adquisición de la lengua materna*. UNAM-CIESAS: México,
- De León Pasquel, Lourdes (2001). "lenguas minorizadas, justicia y legislación en México y en Estados Unidos". En De León Pasquel, Lourdes. *Costumbres, leyes y movimiento en Oaxaca y Chiapas*. CIESAS-PORRUA: México.
- De León Pasquel, Lourdes (2005). *La llegada del alma: lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*. INAH-CIESAS: México.
- De León Pasquel, Lourdes (2010). "Hacia los espacios de interculturalidad: dos décadas de estudios interdisciplinarios sobre socialización, aprendizaje y lenguaje infantil". En: de

- León Pasquel, Lourdes (coord.). Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios. CIESAS: México.
- De León Pasquel, Lourdes (2010). Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios. CIESAS: México.
- De Sousa Santos, Boaventura (2009). Una epistemología del Sur. CLACSO-Siglo XXI: México.
- De Vos, Jan (1988). Oro verde. La conquista de la selva lacandona por los madereros tabasqueños, 1822-1949. FCE: México.
- Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos. Comité de seguimiento. Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona, abril de 1998.
- Del castillo, Ernesto (2002). "La transculturación de los indígenas". En: Iturrioz Leza, José Luis y otros. Reflexiones sobre la identidad étnica. Universidad de Guadalajara: México.
- Delgado-P, Guillermo. "El espacio de las epistemologías indígenas". En: Valenzuela Arce, José Manuel (Coord.) (2003). Renacerá la palabra. Identidades y diálogo intercultural. Colef: México.
- DGEI (1995). La lengua indígena y el español en el curriculum de la educación bilingüe. Documento de apoyo para el personal docente. DGEI: México.
- Díaz Couder, Ernesto (2000). "Diversidad sociocultural y educación en México". En: Díaz Ernesto Couder y David López (2000), Antología Temática "Cultura e Identidad". SEP: México.
- Díaz-Polanco, 2010. "Identidades múltiples en la globalización". En Gutiérrez Martínez, Daniel (Coord.) (2010). Epistemología de las identidades. Reflexiones en torno a la pluralidad. UNAM: México.
- Díaz-Polanco, Héctor (1991). "Cuestión étnico nacional y autonomía". En: Argueta Arturo y Arturo Warman (1991). Las etnias indígenas en México. Miguel Ángel Porrúa: México.
- Díaz-Polanco, Héctor (2006). Elogio de la diversidad. Siglo XXI: México.
- Dietz, Gunter (1999). "Más allá de la educación indígena: la contribución del magisterio bilingüe a procesos de hibridación cultural en una región pluriétnica de México". En R. Moya (ed.). Interculturalidad y educación: diálogo para la democracia en América Latina. Ediciones Abya-Yala: Quito, Ecuador.
- Dietz, Gunther (2001). "Del multiculturalismo a la interculturalidad: un movimiento social entre discurso disidente y praxis institucional". En: De Prado Rodríguez, Javier (ed.). Diversidad cultural, identidad y ciudadanía. Instituto de Estudios Transnacionales: España.
- Dietz, Gunther (2012). Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica. FCE: México.
- Echeverría, Bolívar (1997). Las ilusiones de la modernidad. UNAM-El Equilibrista: México.
- Erikson, Erik (1993). Infancia y sociedad. Ediciones HORMÉ: Argentina.
- Erikson, Erik (1994). Un modo de ver las cosas. Escritos selectos de 1930 a 1980. Compilador: Stehen Schlein (Comp.). FCE: México.
- Estefanía, Joaquín (2002) Hij@, ¿qué es la globalización? Santillana: Madrid.
- Fabila Meléndez, Antonio (2002) "Perspectiva histórica del refugio guatemalteco en México y los retos para su integración". En Kauffer Michel, Edith (2002) (Comp.). La integración de los exrefugiados guatemaltecos en México. Ecosur: México.
- Fábregas Puig, Andrés (2006). Chiapas antropológico. Talleres Gráficos: Chiapas.
- Fábregas Puig, Andrés (2008). Chiapas. Culturas en movimiento. Editorial Culturas en movimiento: Guadalajara, México.

- Fadiman, James y Robert Frager (2001). Teorías de la personalidad, 2a. edición, Oxford, University Press
- Fornet-Betancourt, Raúl (1996). "Interacción y asimetría entre las culturas en el contexto de la globalización. Una introducción" (material fotocopiado).
- Frager, Robert y Fadiman, James (2001). Teoría de la personalidad. 2ª. edición, Oxford University Press.
- Freedson González, Margaret Julia y Elías Pérez Pérez (1999). La educación bilingüe bicultural en los Altos de Chiapas. Una evaluación. SEP: México.
- Freire, Paulo, (1973). ¿Extensión o comunicación? Siglo XXI: Buenos Aires, Argentina.
- Freyermuth Enciso, Graciela y Nancy Godfrey (1993). Refugiados guatemaltecos en México. La vida en un continuo estado de emergencia. SEP-CIESAS: México.
- Galeano Marín, María E. (2007). Estrategia de investigación social cualitativa. El giro en la mirada. La carreta: Colombia.
- Galindo Blanco, Adán y Elioth Gálvez Avilés (1986). "La región de Origen: Huehuetenango y Quiché". En: Messmacher, Miguel, *et. al.* (1986). Dinámica maya. Los refugiados guatemaltecos. FCE: México.
- Gallegos, Carmen (2007). "El currículo de primaria basado en actividades como instrumento de mediación entre la cultura local y global. Una experiencia educativa en la amazonia peruana". En: María Bertely, J. Gasché y R. Podestá (Coord.). Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. Abya Yala: Quito, Ecuador.
- García Canclini, Néstor (1989). Culturas híbridas. Grijalbo: México.
- García Segura, Sonia (2004). De la educación indígena a la Educación Bilingüe Intercultural. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa (COMIE). Enero-Marzo, año/vol. 9, Núm. 020, México.
- Garcíadiego, Javier (2011). "Vasconcelos y los libros: editor y bibliotecario". En Barriga Villanueva, Rebeca. Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos. COLMEX-CONALTEG: México.
- Gasché, Jorge (2007). "Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenido indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En María Bertely, J. Gasché y R. Podestá (Coord.). Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. Abya Yala: Quito, Ecuador.
- Gasché, Jorge (2010). "De hablar de la educación intercultural a hacerla". Instituto de Investigaciones de la Amazonia Peruana, Iquitos, Perú. En Rev.: Mundo amazónico, núm. 1.
- Gaskins, Suzanne (2010). "La vida cotidiana de los niños en un pueblos maya: un estudio monográfico de los roles y actividades construidos culturalmente". En: de León Pasquel, Lourdes (coord.). Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios. CIESAS: México.
- Geertz, Clifford (1973) (2005). La interpretación de las culturas. Gedisa: España.
- Geertz, Clifford, James Clifford y otros (1991). El surgimiento de la antropología posmoderna. Gedisa: España.
- Giménez Montiel, Gilberto (2002). "Paradigmas de identidad". En: Chihu Amparán, Aquiles (2002). Sociología de la identidad. UAM: México.

- Giménez, Gilberto (1996). "La identidad social o el retorno del sujeto en sociología". En: Méndez y Mercado, Leticia Irene (1996). *Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad*. UNAM: México.
- Giménez, Gilberto (2004). "Materiales para una teoría de las identidades". En: Valenzuela Arce, José Manuel (coord.), *Decadencia y auge de las identidades*. Colef: México.
- Gobierno del Estado de Chiapas (2003). *Enciclopedia de los Municipios de México*. Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal. En: <http://.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/chiapas/municipios/07052a.htm>
- Goethals, Sarah (2005). *Educación Intercultural Bilingüe y realidad escolar. Investigación en tres escuelas primarias de los Altos de Chiapas (2004-2005)*. FAEIB: Chiapas, México.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata: Madrid.
- Gómez Hernández, Antonio y Mario Humberto Ruz (1992). *Memoria Baldía. Los tojolabales y las fincas. Testimonios*. UNAM: México.
- Gómez Lara, Horacio (2008). *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en Los Altos de Chiapas*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla, España.
- Gómez Lara, Horacio (2011a). *La educación intercultural y las identidades de género, clase y etnia*. En: *Revista Pueblos y fronteras digital*, v.6, n.11, junio-noviembre 2011, Págs. 273-298.
- Gómez Lara, Horacio (2011b). *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en Los Altos de Chiapas*. UNICACH-Juan Pablos Editor: México.
- Gómez López, Paula e Iturrioz Leza, José Luis (2002). "La investigación lingüística y el apoyo a la educación en el área del lenguaje". En: Iturrioz Leza, José Luis y otros. *Reflexiones sobre la identidad étnica*. Universidad de Guadalajara: México.
- González Pinciano, Jorge (1996). "Identidad y frontera en la Selva México-Guatemala". En: Murillo Chaverri, Carmen (Ed.) (1996). *Antropología e identidad en Centroamérica*. Colección Libros de Laboratorio de Etnología: Costa Rica.
- Gossen, Gary (1990). *Los chamulas en el mundo del sol*. INI-CONACULTA: México.
- Gramsci, Antonio (1975). *Cuadernos de la cárcel. Los intelectuales y la organización de la cultura*. Era: México.
- Greaves Laine, Cecilia (2011). "Los Libros de Texto Gratuitos en lenguas indígenas. Su trayectoria, prácticas y desafíos". En: Barriga Villanueva, Rebeca. *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*. COLMEX-CONALITEG: México.
- Grosfoguel, Ramón (2008). *Hacia un pluri-versalismo transmoderno decolonial*. En *rev.: Tabula Rasa*. Bogotá, Colombia, No. 9: 199-215, julio-diciembre, 2008.
- Gruzinski, Serge, (2000). *El pensamiento mestizo*. Paidós: Barcelona.
- Guellner, Ernest (1983). *Naciones y nacionalismo*. Lianza editorial: Madrid, España.
- Gutiérrez Chong, Natividad (2001). *Mitos nacionalistas e identidades étnicas*. Plaza y Valdés, CONACULTA: México.
- Gutiérrez Martínez, Daniel (Coord.) (2010). *Epistemología de las identidades. Reflexiones en torno a la pluralidad*. UNAM: México.
- Gutiérrez Martínez, Daniel y Helene Balslev Clausen (Coords.) (2008). *Revisitar la etnicidad: miradas cruzadas en torno a la diversidad*. Siglo XXI: México.
- Gutiérrez Narváez, Raúl (2005). *Escuela y zapatismo entre los tsotsiles. Entre la asimilación y la resistencia*. Tesis de maestría, CIESAS-Sureste: México.

- Gutiérrez, Luis (1984). “Los refugiados guatemaltecos”. En: SEP. Almanaque de Chiapas 1984. Editormex Mexicana: México.
- Haviland, John (2001). La invención de la “costumbre”: el diálogo entre el derecho zinacanteco y el ladino durante seis décadas. En: De León Pasquel, Lourdes. Costumbres, leyes y movimiento en Oaxaca y Chiapas. CIESAS-PORRUA: México.
- Hernández Castillo, Aída Rosalva (2012). Sur profundo. Identidades indígenas en la frontera Chiapas-Guatemala. CIESAS: México.
- Hernández Castillo, Rosalva (1995). “De la Sierra a la Selva: Identidades étnicas y religiosas en la frontera sur” En: Ruz, Mario Humberto. Los Rumbos de otra historia. UNAM: México.
- INALI (2008). Catálogo de las lenguas indígenas nacionales. Gobierno federal. México.
- INEGI (2004). La población indígena en México. México.
- INEGI (2005). II Censo de Población y Vivienda 2005. México
- INEGI (2009). Perfil sociodemográfico de la población que habla lengua indígena. México
- INEGI (2010). Censo de Población y Vivienda, México.
- INEGI (2011). Censos de Población y Vivienda, 2000 y 2010. México
- Iturrioz Leza, José Luis (2002). “Cultura nacional versus culturas indígenas”. En: Iturrioz Leza, José Luis y otros. Reflexiones sobre la identidad étnica. Universidad de Guadalajara. México.
- Jacorzynski, Witold (2004). El crepúsculo de los ídolos de la antropología social: más allá de Malinowski y los posmodernistas. CIESAS-Miguel Ángel Porrúa: México.
- Juliano, Dolores (1993). Educación intercultural. Escuelas y minorías étnicas. Eudema: España.
- Kauffer Michel, Edith F. (2002). La Integración de los exrefugiados guatemaltecos en México. ECOSUR: México.
- Korsbaek, Leif y Sámano Rentería, Miguel A. (2007). El indigenismo en México: antecedentes y actualidad. En rev.: Ra Ximhal, enero-abril, año/vol. 3, núm. 001. Universidad Autónoma Indígena de México.
- Krotz, Esteban (1991). Viaje, trabajo de campo y conocimiento antropológico. Alteridades. 1 (1): págs. 50-57. En: [www.uam-antropologia.net/pdfs/ceida/alt-1-06\\_krotz.pdf](http://www.uam-antropologia.net/pdfs/ceida/alt-1-06_krotz.pdf)
- Kymlicka, Will (1996). Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías. Paidós: Barcelona.
- Lenkersdorf, Carlos (2008). Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales. Siglo XXI: México.
- León Portilla, Miguel (1976). Culturas en peligro. Alianza Editorial: México.
- León Trujillo, Abraham (1999). Comunidad y educación bilingüe intercultural en Chiapas. CONECULTA: Chiapas, México.
- Ley de Derecho y Cultura Indígena en el Estado de Chiapas (1999). Periódico oficial, decreto número 207.
- Ley de Educación para el Estado de Chiapas (2009, última reforma). Publicada en el Diario oficial del Estado de Chiapas en el 2004.
- Ley General de Educación. México. Poder Ejecutivo Federal (2006).
- Ley General del Servicio Profesional Docente. Poder ejecutivo Federal, 10 de septiembre del 2013. México. En: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSPD.pdf>.
- Ley para la Protección de los Derechos de niñas, niños y adolescentes (2010, última reforma). Publicada en el Diario oficial de la federación en 2000.
- Lizama Quijano, Jesús (2008). Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas. CIESAS-Peninsular: México.

- Lomelí Gonzales, Arturo (s/a). Algunas costumbres y tradiciones del mundo tojolabal. Gobierno del Estado de Chiapas: México.
- Loyo Brambila, Aurora (2011) “Caminos entreverados: cultura y educación en Jaime Torres Bodet”. En Barriga Villanueva, Rebeca. Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos. COLMEX-CONALITEG: México.
- Marcus, George y Dick E. Cushman (2003). “Las etnografías como texto”. En: Geertz, Clifford, James Clifford y otros. El surgimiento de la antropología posmoderna. Gedisa: España.
- Mariscal Hay, Beatriz (2004). “Cultura nacional e identidad cultural en el contexto neoliberal”. En: Valenzuela Arce, José Manuel (coord.) (2004). Decadencia y auge de las identidades. Plaza y Valdés-Colef: México.
- Martin del Campo, Julio L.; Antonio Camou (2007). Globalización, identidad y democracia. Siglo XXI: México.
- Martínez Luna, Jaime (2004). “Comunalidad y desarrollo”. En Culturas populares e indígenas. Diálogos en la acción. Segunda etapa. DGCPI, México.
- Martínez Olivé, Alba (2010). “La construcción del programa nacional para la actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio”. En: Barba, Bonifacio y Margarita Zorrilla. Innovación social en educación. Una base para la elaboración de políticas públicas. Siglo XXI: México.
- Martuccelli, Danilo (2010). “Los tres ejes de la identidad”. En: Gutiérrez Martínez, Daniel (Coord.) (2010). Epistemología de las identidades. Reflexiones en torno a la pluralidad. UNAM: México.
- Mead, George H. (1973). Espíritu, persona y sociedad. Paidós: España.
- Medina Melgarejo, Patricia (2007). “Configuración de fronteras, interculturalidad y políticas de identidad”. En: Tramas 28, págs. 171-194, México: UAM-X. En: [www.132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/2007/no28/7.pdf](http://www.132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/2007/no28/7.pdf)
- Medina Melgarejo, Patricia (2009). “Repensar la educación intercultural en nuestras Américas”. En: Decisio, págs. 3-14, septiembre-diciembre. En: [http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio\\_24/decisio24\\_saber1.pdf](http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_24/decisio24_saber1.pdf)
- Medina Melgarejo, Patricia (2009). Epistemologías de la diferencia: políticas interculturales - Políticas de identidad. *Discursos que configuran sujetos... Sujetos que buscan discursos*. En Medina Melgarejo, Patricia. Epistemologías de la diferencia. Debates contemporáneos sobre la identidad en las prácticas educativas. UPN-CONACYT-Plaza y Valdés: México.
- Merino Fernández, José y Antonio Muñoz Sedano. “Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural”. En: SEP (2002). Educación intercultural bilingüe. Antología temática. México.
- Mignolo, Walter (2006). “El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial”. En: Walsh, Catherine, Álvaro García Linera y Walter Mignolo (2006). Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento. Signo: Argentina.
- Mijangos Noh, Juan C. y Fabiola Romero Gamboa (2008). “Uso del español y el maya en la educación primaria bilingüe en Yucatán. Un aspecto de la desigualdad”. En: Lizama Quijano, Jesús (2008). Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas. CIESAS-Peninsular: México.
- Modiano, Nancy (1974). La educación indígena en los Altos de Chiapas. INI-SEP: México.
- Monclús Estella, Antonio (2004). Educación y cruce de culturas. FCE: México.

- Montemayor, Carlos. "La afirmación de la identidad en el exilio". En: Valenzuela Arce, José Manuel (Coord.) (2003). *Renacerá la palabra. Identidades y diálogo intercultural*. Colef: México.
- Montoya Avecías, Jorge (2007). "Resiliencia en la niñez chiapaneca: guerra y desastre". En Miranda Ocampo, Raúl y Luz María Espinoza Cortés (Ed.) (2007). *Chiapas: la paz en la guerra*. UNAM-ECOSUR-COMUNA: México.
- Morín, Edgar (2010). "La complejidad de la poli-identidad". En: Gutiérrez Martínez, Daniel (Coord.) (2010). *Epistemología de las identidades. Reflexiones en torno a la pluralidad*. UNAM: México.
- Muñoz Cruz, Héctor (2007). Políticas del lenguaje y pluralismo sociocultural. En *Diálogo andino*. Universidad de Tarapacá, Arica-Chile, Núm. 29, págs. 9-18.
- Muñoz Cruz, Héctor (2009). Reflexividad sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas: concepciones y cambio sociocultural. UAM: México.
- Muratorio, Blanca (1994) "Nación, Identidad y Etnicidad: Imágenes de los Indios Ecuatorianos y sus Imagineros a Fines del Siglo XIX". En: B. Muratorio (ed.), *Imágenes e Imagineros. Representaciones de los indígenas ecuatorianos, Siglos XIX y XX*, FLACSO: Ecuador, Quito.
- Nolasco, Margarita y Marisol Melesio (1986). "Principales grupos étnicos: indígenas y ladinos". En: Messmacher, Miguel, *et. al.* (1986). *Dinámica maya. Los refugiados guatemaltecos*. FCE: México.
- Núñez Patiño, Kathia (2005). Socialización infantil en dos comunidades ch'oles. Rupturas y continuidades: escuela oficial y escuela autónoma. Tesis de Maestría, CIESAS-Sureste: Chiapas, México.
- Ochs, Elinor; Bambi B. Schieffelin (2010). "Adquisición del lenguaje y socialización: tres historias de desarrollo y sus implicaciones". En: De León Pasquel, Lourdes (2010). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. CIESAS: México.
- OIT (1989). Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales, número 169.
- Olivé, León (1999). *Multiculturalismo y pluralismo*. Paidós: México.
- Olivé, León (Comp) (1993). *Ética y diversidad cultural*. UNAM, FCE: México.
- Olivé, León (2004). *Interculturalismo y justicia social*. UNAM: México.
- Olivia Pineda, Luz (1993). *Caciques Culturales. El caso de los maestros bilingües en los Altos de Chiapas*. Altres Costa-Amic: Puebla, México.
- Ornelas, Gloria (2005). *Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria*. UPN-PORRUA: México.
- Ortiz Gómez, Pedro (2002). "Comité coordinador de integración y desarrollo comunitario en Chiapas, México y su papel en el proceso de integración de los refugiados guatemaltecos en Chiapas". En: Kauffer Michel, Edith (2002) (Comp.). *La integración de los exrefugiados guatemaltecos en México*. Ecosur: México.
- Osnaya Alarcón, Fernando (2007). "Política educativa en México". En Carmona León, Alejandro y *et al* (Coords.). *Las políticas educativas en México*. Ediciones POMARES-UPN: México.
- Paoli Bolio, Antonio (2003). Educación, autonomía y *lekil kuxlejal*: Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales. UAM: México.
- Paradise Loring, Ruth (2010) "Contexto sociocultural y significado en el estudio de la interacción". En: De León Pasquel Lourdes (2010). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. CIESAS: México.

- Pérez-Daniel, Myriam R. (2009). El discurso intercultural en dos textos educativos oficiales, mexicanos y contemporáneos. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ponencia. Veracruz, Veracruz, septiembre del 2009.
- Pérez-Daniel, Myriam R. (2008). El discurso intercultural en tres textos educativos mexicanos contemporáneos: análisis de las unidades de sentido. Tesis de Doctorado. Universidad de Guadalajara, Jalisco, México.
- Pérez-Daniel, Myriam R. (2010). “El estudio de los libros de texto de educación intercultural como vía de aproximación para la construcción del espacio público”. En REDHES, año II No. 3, Enero-Junio 2010.
- Pérez-Daniel, Myriam R. y Flor M. Bermúdez Urbina (2013). Los Libros de Texto Interculturales en Escuelas Primarias de Chiapas: Formatos, Valoración y Usos. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa – Ponencia. Guanajuato, Guanajuato, México, noviembre del 2013.
- Pérez Pérez, Elías (2003). “El concepto de la educación y de sus actores en la percepción tzotzil de Chenalhó”. En: La crisis de la educación indígena en el área tsotsil. UPN-Porrúa: México.
- Pérez Pérez, Elías y Freedson González, Margaret (1999). La educación Bilingüe-Bicultural de los Altos de Chiapas. Una evaluación. SEP: México.
- Pérez Ruiz, Maya L. (1991). “Reflexiones sobre el estudio de la identidad étnica y la identidad nacional”. En: Argueta Arturo y Arturo Warman (1991). Las etnias indígenas en México. Miguel Ángel Porrúa: México.
- Pérez Ruiz, Maya L. (2005). “la comunidad indígena contemporánea, límites, fronteras y relaciones interétnicas”. En: Lisboa Guillen, Miguel (Coord.). Comunidad a debate, Reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo. UNICACH-COLMICH: México.
- Pérez Ruiz, Ramón. Diario de campo del 29 de agosto al 15 de noviembre del 2011. Escuela Primaria Emiliano Zapata (General) e Ignacio Zaragoza (indígena).
- Pérez Ruiz, Ramón. Entrevistas realizadas entre el 29 de agosto al 15 de noviembre del 2011. Aquiles Serdán y Nuevo San Juan Chamula, Las Margaritas, Chiapas.
- Pitarch, Pedro (1995). “Un lugar difícil: estereotipos étnicos y juegos de poder en Los Altos de Chiapas”. En: Mario Humberto Ruz y Juan Pedro Viqueira (Ed.). Chiapas: los rumbos de otra historia. UNAM-CIESAS-CEMCA-UdG: México.
- Prawda, Juan y Gustavo Flores (2001). México educativo revisitado. Reflexiones al comienzo de un nuevo siglo. Editorial Océano de México: México.
- Programa Sectorial de Educación. Diario oficial de la federación, 13 de diciembre del 2013. México. En: <http://basica.sep.gob.mx/DOF%2013-12-12.pdf>.
- Quijano, Aníbal (2000). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En Eduardo Lander (Comp.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, 201-246. En: [bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf)
- Rabasa, José (1993) (2009). De la invención de América: la historiografía española y la formación del eurocentrismo. Universidad Iberoamericana: México.
- Ramírez de la Cruz, Julio (Xitakame) (2002). “De una escuela para los huicholes a la escuela huichola”. En: Iturrioz Leza, José Luis y otros. Reflexiones sobre la identidad étnica. Universidad de Guadalajara: México.
- Ramírez de la Cruz, Julio (Xitakame) (2002). “Nosotros los huicholes”. En: Iturrioz Leza, José Luis y otros. Reflexiones sobre la identidad étnica. Universidad de Guadalajara: México.



- Rangel Guerra, Alfonso (2011). La impronta de Torres Bodet en la creación de los Libros de 'Texto Gratuitos'. En Barriga Villanueva, Rebeca. Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos. COLMEX-CONALITEG: México.
- Reynolds, Jennifer F. (2010). "La socialización del lenguaje entre grupos de pares: elicitación de contribuciones en el juego de *El Rey Moro* en niños kaqchikeles". En: de León Pasquel, Lourdes (coord.) (2010). Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios. CIESAS: México.
- Rockwell, Elsie (2007). Hacer escuela, hacer estado. Colmich, CIESAS, CINVESTAV: México.
- Rogoff, Bárbara *et al* (2010). "El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades". En: de León Pasquel, Lourdes (coord.). Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios. CIESAS: México.
- Ruiz Lagier, Verónica (2008). Nuevas comunidades en Chiapas. Identidad y transnacionalismo. En rev: Contribuciones: comunidad e identidad, Año 2, número 4, marzo del 2008.
- Ruiz Ruiz, Lucas (2006). El *jchi'ultik* y la dominación *jkaxlan* en Larrainzar, Chiapas. CONECULTA, Chiapas, México.
- Rus, Jan (1995). "La comunidad revolucionaria institucional: la subversión del gobierno indígena en los Altos de Chiapas, 1936-1968" En: Humberto Ruz, Mario (2005). Los rumbos de la otra historia. UNAM: México.
- Rus, Jan (2012). El ocaso de las fincas y la transformación de la sociedad indígena de Los Altos de Chiapas, 1974-2009. UNICACH: Chiapas, México.
- Ruz, Mario Humberto (1995). Los rumbos de otra historia. IIF-UNAM: México.
- Ruz, Mario Humberto (s/a). Sabia india, floración ladina. CONACULTA: México.
- Saldívar Moreno, Antonio *et. al.* (2004). Los retos en la formación de maestros en Educación Intercultural. La Experiencia de la Casa de la Ciencia en Chiapas. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa, Ene-Mar, Vol. 9, No. 20.
- Saldívar, Antonio (2005). "Educación e interculturalidad: Retos de la educación indígena en México y Guatemala". En: Ángeles, Hugo *et al.* (Coords.) (2005). Actores y realidades en la frontera Sur de México. COESPO-ECOSUR: México.
- Salgueiro Caldeira, Ana M. (1999). Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico. Ediciones Octaedro: España.
- Sánchez, Martha J. (2004). "Espacios y mecanismos de conformación de la identidad étnica en situaciones de alta movilidad territorial. Reflexiones preliminares con migrantes zapotecos". En: Valenzuela Arce, José M. (2004). Decadencia y auge de las identidades. Plaza y Valdés: México.
- Sántiz López, Emiliano (2008). *Chi'n ach'ixetik sok ch'in keremetik ta snail nopjun*. Etnografía del Aula en las escuelas primarias del municipio de *Oxchujk'*, Chiapas. Tesis de Maestría. CIESAS-CONACYT. Chiapas, México.
- Schaff, Adam (1967). Lenguaje y conocimiento. Grijalbo: México.
- Schmelkes, Sylvia (2001). La autonomía y la evaluación en México. En rev.: Perspectivas, vol. XXXI, núm. 4, diciembre del 2001. En: [http://www.oas.org/udse/gestion/ges\\_schmelkes.pdf](http://www.oas.org/udse/gestion/ges_schmelkes.pdf)
- Schmelkes, Sylvia (2004). "La educación Intercultural: un campo en proceso de consolidación". En: Revista Mexicana de Investigación Educativa, ENE-MAR 2004, VOL. 9, NÚM. 20. **En:** [www.redalyc.org/pdf/140/14002002.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/140/14002002.pdf)

- Schmelkes, Sylvia (2005). "La interculturalidad en la educación básica". En: Conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Curriculum y Competencias, Ciudad de México, enero de 2005.
- Schmelkes, Sylvia (2011). "Los libros de texto Gratuitos en lengua indígena para la educación primaria en México". En Barriga Villanueva, Rebeca. Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos. COLMEX-CONALITEG: México.
- Scott, James (2000). Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos. Era: México.
- SEDESOL (2010). Cálculos propios a partir del II Censo de Población y Vivienda 2005. México.
- SEP (1996). Chiapas. Monografía estatal. CONALITEG: México.
- SEP (1999). Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas. SEP-DGEI: México. EN: <http://www.slideshare.net/armandocauich/lineamientos-generales-para-la-educacion-intercultural-bilingue>
- SEP (2003). Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Cuaderno de discusión. CONALITEG: México.
- SEP (2010). Formación Cívica y ética. Segundo grado. CONALITEG: México.
- SEP (2011). Estadística básica de educación indígena. Inicio y fin del ciclo escolar 2009-2010. CONALITEG: México.
- SEP (2011). Exploración de la Naturaleza y la Sociedad. Primer grado. CONALITEG: México.
- SEP (2011). Exploración de la Naturaleza y la Sociedad. Segundo grado. CONALITEG: México.
- SEP (2011). Formación cívica y ética. Primer grado. CONALITEG: México.
- SEP (2011). Formación cívica y ética. Segundo grado. CONALITEG: México.
- SEP (2011). Plan de Estudios 2011. Educación Básica. CONALITEG: México.
- SEP (2011). Reglas de Operación del Programa de Escuelas de Tiempo Completo. En: <http://cpte.gob.mx/sege/transparencia/2013/files/19/23/46/mecanismos/2012/Auerdo%20No.%20610%20Tiempo%20Completo.pdf>
- SEP (2012). Cuaderno de Ciencias, tecnologías y narrativas de las culturas indígenas y migrantes. DGEI: México.
- SEP (2013). *Bats'i k'op*. Lengua tsotsil Chiapas. Primero y segundo grados Lecturas. DGEI: México.
- SEP-DGEI (2000). La educación Intercultural Bilingüe. Cuaderno de Trabajo para las Niñas y los Niños de Educación Primaria Indígena. Primero y Segundo Grados. Tseltal. SEP: México.
- SEP-DGEI (2002). La educación Intercultural Bilingüe. Cuaderno de Trabajo para las Niñas y los Niños de Educación Primaria Indígena. Primero y Segundo Grados. Tojol-ab'aj Chiapas. Editorial Siquisiri, México.
- SEP-DGFCMS (2010). Lineamientos Generales para los Centros de Maestros. México.
- Serrano Ruiz, Javier (2002). "El papel del maestro en la educación intercultural bilingüe", en: SEP. Educación intercultural bilingüe. Antología temática. México.
- Sierra, María T. (1997). Estado nacional, autodeterminación y autonomías. En Alteridades, año 7 número 14. En: [www.ciesas.edu.mx/.../AUTORES%20PDF/Sierra%20Camacho.pdf](http://www.ciesas.edu.mx/.../AUTORES%20PDF/Sierra%20Camacho.pdf)
- Siverts, Henning (1976). "Estabilidad étnica y dinámica de límites en el sur de México". En Barth, Fredrik, (Comp.)1976. Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales. FCE: México.

- Solá, Donald y Rose-Marie Weber (1983). "La planificación educativa en países multilingües". En Rodríguez, Nemesio, Elio Masferrer y Raúl Vargas Vega. Educación, Etnias y descolonización en América Latina. Vol II. UNESCO: México.
- Stavenhagen, Rodolfo (1996). "La educación para un mundo multicultural". En: Delors, Jacques (1996) La educación encierra un tesoro. Informa a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI. UNESCO: España
- Steve, José (2006). "Identidad y desafíos de la condición docente". En: Tenti Fanfani, Emilio. El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Siglo XXI: Argentina.
- Street, Susan (1994). "Cultura política del movimiento magisterial chiapaneco (1978-1992)". En: Alonso, Jorge. La cultura política y educación cívica. CIIH-UNAM: México.
- Street, Susan (2000). "Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México. Entre estructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas". En La ciudad negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo. CLACSO: Buenos Aires.
- Street, Susan (2010). "Contribución del movimiento magisterial democrático al cambio educativo en México". En: Barba, Bonifacio y Margarita Zorrilla. Innovación social en educación. Una base para la elaboración de políticas públicas. Siglo XXI: México.
- Subsecretaría de Planeación, Presupuestos y Egresos (2011). "Municipio de Las Margaritas". Secretaría de Hacienda de Chiapas. México.
- Tank de Estrada, Doroty (2011) "El primer libro de texto gratuito en México: la biografía de una mujer indígena publicada en 1784". En Barriga Villanueva, Rebeca. Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos. COLMEX-CONALITEG: México.
- Taylor, Charles (1993). El multiculturalismo y la política del reconocimiento. FCE: México.
- Tenti Fanfani, Emilio (2006). "Profesionalización docente: consideraciones sociológicas". En: Tenti Fanfani, Emilio. El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Siglo XXI: Argentina.
- Touraine, Alan (2001). ¿Podemos vivir juntos? FCE: México.
- Treviño, Ernesto (2010). Las escuelas primarias en México: ¿orientadas al aprendizaje? En Barba, Bonifacio y Margarita Zorrilla. Innovación social en educación. Una base para la elaboración de políticas públicas. Siglo XXI: México.
- UMR (2012). Plan de Trabajo 2012. Nuevo San Juan Chamula. Las Margaritas, Chiapas.
- UNEM (2009). Modelo curricular de educación intercultural bilingüe. Colección Sembrando nuestra educación intercultural como derecho. CIESAS: México.
- UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Ediciones UNESCO: México.
- Valenzuela Arce, José M. (2003). "Guelaguetza, cultura y relaciones transfronterizas". En: Valenzuela Arce, José M. Renacerá la palabra: identidades y diálogo intercultural. Colef: México.
- Valenzuela Arce, José M. (2004). Decadencia y auge de las identidades. Plaza y Valdés. México.
- Van der Haar, Gemma (1992). En la cuerda floja. Un estudio acerca de los maestros bilingües en Las Margaritas, Chiapas. Manuscrito, México.
- Varese, Stefano (1983). Indígenas y educación en México. SPP, SHCP, SEP: Oaxaca, México.
- Varese, Stefano (2003). "las diásporas indígenas en Latinoamérica". En: Valenzuela Arce, José M. (Coord.). Renacerá la palabra. Identidades y diálogo intercultural. Colef: México.
- Vargas Garduño, María, Sylvia Schmelkes y Ana M. Méndez Puga (2011). "Reflexiones sobre multiculturalismo e interculturalidad y sus implicaciones en la práctica de la Educación Intercultural Bilingüe en México". En: XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.

- Ponencia. UANL, Noviembre del 2011. En: [www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/.../1996.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/.../1996.pdf).
- Vieyra, Jaime (2007). México: utopía, legado y conflicto. Jitanjáfora: Morelia, México.
- Villa Lever, Lorenza (2011). "Reformas educativas y Libros de Texto Gratuitos". En Barriga Villanueva, Rebeca. Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos. COLMEX-CONALITEG: México.
- Vygotski, Lev S. (1995) [1934]. Pensamiento y lenguaje. Fausto, s/p. En: <http://biblioteca.iesit.edu.mx/biblioteca/L00947.PDF>
- Walsh, Catherine (2006). "Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial". En: Walsh, Catherine, Álvaro García Linera y Walter Dignolo. Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento. Signo: Argentina.
- Wells, Gordon (2001). Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Paidós: España.
- Wieviorka, Michel (2010). "los infortunios de la integración". En: Gutiérrez Martínez, Daniel (Coord.) (2010). Epistemología de las identidades. Reflexiones en torno a la pluralidad. UNAM: México.
- Wolton, Dominique (2004). La otra mundialización. Los desafíos de la cohabitación cultural global. Gedisa: España.
- Zemelman, Hugo (2011). "Globalización e identidades culturales". Conferencia presentada en el Segundo Encuentro Universitario de Estudiantes Indígenas PAAEI-UNICACH, 30 de mayo, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Audio.
- Zúñiga Castillo, Madeleine y Juan Ansión Millet (2002). "Interculturalidad y educación en el Perú", en: SEP. Educación Intercultural Bilingüe. Antología temática: México.

## Entrevistas realizadas<sup>204</sup>

### Historiadores comunitarios:

Agustín Hernández Ruiz (tsotsil), 2003.  
Miguel Hernández Ruiz (tsotsil), 2003.  
Domingo Gonzales López (tsotsil), 2003.  
Juan Hernández Gómez (tsotsil), 2003.  
Domingo Hernández López (tsotsil), 2003.  
Pedro Hernández Hernández (tsotsil), 2003.  
Manuel Gómez Castellanos (tsotsil), 8 de septiembre de 1985.  
Florencio Pedro Virbes (Q'anjob'al), 27 de octubre del 2011.  
Roberto Juan Nicolás (Q'anjob'al), 27 de octubre del 2011, 2012.  
Juan Álvarez Álvarez (tojolab'al), 12 de octubre del 2011.  
Silverio Méndez Velasco (tojolab'al), 12 de octubre del 2011.  
Cándido García Jiménez (tojolab'al), 12 de octubre del 2011.  
Florencio Méndez Velasco (tojolab'al), 12 de octubre del 2011.  
Gregorio Álvarez López (Tojolab'al), 12 de octubre del 2011  
Lorenzo (tojolab'al), 12 de octubre del 2011.  
Salvador (Xalik Nona) (tsotsil), 12 de agosto del 2012.  
Salvador (Xalik k'uxk'ul) (tsotsil), 12 de agosto del 2012.  
Mateo (Mateo k'avix) (tsotsil), 12 de agosto del 2012.

### Profesores:

José Luis Alfaro Rodríguez, Director de la escuela primaria indígena (14 de febrero del 2012).  
Yolanda Méndez Sántiz, Profesora de educación primaria indígena, (10 de noviembre del 2011).  
Esteban Román Román, Profesor de educación primaria indígena (15 de noviembre del 2011).  
Braulio Gómez López, Profesor de educación primaria indígena, (4 de junio del 2012).  
Sergio Adrian Cruz Torres, Director de la escuela primaria general (2011).  
Janeth Ballinas Flores, Profesora de educación primaria general (11 de noviembre del 2011).  
Apolinar Martínez Cruz, Profesor de educación primaria general (30 de junio del 2012).

### Autoridades

Margarito Álvarez López (tojolab'al) 29 de julio del 2012  
Matías García Álvarez (tojolab'al) 2012  
Felipe López Hernández (tsotsil) 2012

### Padres de familia:

Juan Gómez Hernández (tsotsil), 26 de octubre del 2011  
Manuel Cruz López (tsotsil), 28 de octubre del 2011

---

<sup>204</sup> En primer lugar, agradezco al informe del proyecto *Los abuelos y la abuelas dicen*, del Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias realizado en el 2003, al responsable Eleuterio Hernández Gómez y en coordinación con el Director del Albergue Francisco I. Madero, el profesor Caralampio Alfaro, ya que todas las referencias citadas del 2003 fueron obtenidas en dicho material (escrito o audio). En segundo lugar, expongo las fechas de entrevistas cuando fueron únicas; o solamente presento el año, cuando los datos fueron obtenidos durante varios encuentros formales e informales.

Manuela Gómez Hernández (tsotsil), 28 de octubre del 2011.  
Agustín Pérez Ruiz (tsotsil), 2011, 2012.  
Francisco Mateo Pablo (Q'anjob'al), 25 de octubre del 2011.  
Pastor, Francisco, (Q'anjob'al) (27 de agosto del 2012)  
Cirilo Jiménez López (tojolab'al), 27 de septiembre del 2011  
Vicente López Jiménez (tojolab'al), 27 de septiembre del 2011  
Nicasio López Jiménez (tojolab'al) 29 de julio del 2012

**Alumnos de primer grado:**

Edith Gómez Caño (Q'anjob'al), 2011.  
Viviana Mateo Mateo (Q'anjob'al), 2011.  
Brenda Arely Cruz Gómez (tsotsil), 2011.  
Flavio César Ruiz López (tsotsil), 2011.  
Gerson Alexis Hernández Díaz (tsotsil), 2011.  
Víctor Juan Felipe niña (Q'anjob'al), 2011.  
Juana mateo Virbes niña (Q'anjob'al), 2011.  
Luz Verónica Jiménez López (tojolab'al), 2011.  
Jesús López Méndez (tojolab'al), 2011.

**Investigadores:**

Dr. Héctor M. Capello, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México. México, D.F. 1 de marzo del 2011.  
Dra. María del Rocío de Aguinaga Vázquez, Departamento de Educación y Valores, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Guadalajara, Jalisco, México, 17 de octubre del 2013.  
Dra. Rosa H. Yáñez Rosales, Departamento de Estudios Mesoamericanos y Mexicanos, Universidad de Guadalajara. Guadalajara, Jalisco, México, 22 de octubre del 2013.  
Dra. Sussan Street Naussed, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS-Occidente). Guadalajara, Jalisco, México, 29 de octubre del 2013.  
Mtro. Julio (Xitakame) Ramírez de la Cruz, lingüista Wixárika. Departamento de Estudios Sobre Lenguas Indígenas, Universidad de Guadalajara. Guadalajara, Jalisco, México, 16 de octubre del 2013.

## ANEXOS

Anexo 1: Dimensiones y categorías de análisis para el estudio de la identidad étnica

DI ME N SIÓN	SUBDIME NSIÓN	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	ESTRA- TEGIA		
La resignificación cultural e identitaria en la escuela	Histórico-procesual	Condiciones socioculturales y políticas antes del desplazamiento e identidad étnica	-La Ley de Reforma, territorio indígena y migración en México -Las condiciones sociopolíticas en Guatemala antes de la migración -Pobreza, esclavitud y resignificación identitaria -Organización religiosa y costumbres -Educación y escolarización -Espacio y territorio	-Entrevistas, historia oral, historias de vida (ancianos y adultos de las comunidades) y revisión bibliográfica		
		Cambio espacial y resignificación identitaria después del desplazamiento	-El proceso migratorio -La adaptación y resignificación identitaria en el nuevo espacio territorial: continuidades y cambios -Significado de territorio y <i>jhmaltik</i> -El <i>stalel jkexlejalik</i> e identidad étnica			
			Organización social		-Cíviles -Educativas -Políticas -Religiosas -Económicas	
			Ciudadanización		-Educación comunitaria y escolarización -Política educativa y aculturación -La inserción Q'anjob'al en NSJC y la mexicanización	
	Contemporánea-coyuntural Conformación socio-espacial y educativo-escolar de las comunidades	Constitución del espacio comunitario	Organización social y los actores educativos comunitarios	Política	-La asamblea ejidal y las autoridades -Las normas de convivencia social	-Observación participativa y participante, registro etnográfico, entrevistas, historia oral/de vida y revisión bibliográfica
				Educativa	-La ETI y los significados socioculturales -Los espacios familiares y comunitarios de aprendizaje -La resignificación identitaria de los niños	
				Religiosa	-Las organizaciones religiosas -La reivindicación identitaria y religiosidad	
				Cultural	-Costumbres y tradiciones -Relaciones interétnicas e intraétnicas regionales y trasnacionales -Espacios culturales y de esparcimiento	
				Económica	-La identidad agrícola y los cafecultores -Las actividades económicas -La reconversión productiva Condiciones materiales de la vivienda	
		Educativo y escolar	Espacio educativo-escolar y sus actores	Aspecto material	-Infraestructura -Mobiliario -Recursos didácticos -Materiales didácticos	
				Aspecto político	-Educación escolarizada y leyes internacionales, nacionales y locales -La naturaleza política de programas, contenidos y LTG	
				Formación docente	-Motivación y elección de la formación -Significados socioculturales de la formación	
Organi- Zación				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolar: distribución de grupos, grado escolar e identidad étnica del maestro, consejo escolar</li> <li>• Pedagógica: relaciones comunicativas en el aula, contextualización de contenidos, uso de materiales educativos, modelo pedagógico y práctica docente</li> </ul>		
Cultural				-La educación primaria <i>indígena</i> (EIB) y <i>general</i> y los significados socioculturales -Identidad cultural de los profesores (indígenas/mestizos, maestros y sindicalizados) -Identidad cultural de los alumnos (indígenas, alumnos y <i>otros</i> ) -Relaciones comunicativas interétnicas en el aula -Actividades culturales y escolares -Continuidades y cambios y etnicidad en la escuela/aula		
Elementos simbólicos	-Subjetividades en torno a la escolarización -Construcción de la alteridad -Significaciones y apropiaciones del espacio escolar, esparcimiento y socialización -Prospectivas educativas					

Anexo 2: Ruta de migración Q'anjob'al, tsotsil y tojolab'al

