

COLECCIÓN



thesis

Ramón Pérez Ruíz

# IDENTIDAD ÉTNICA Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS MARGARITAS, CHIAPAS



# IDENTIDAD ÉTNICA Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS MARGARITAS, CHIAPAS

Ramón Pérez Ruiz



372.10423

P47

**Pérez Ruíz, Ramón**

Identidad étnica y educación primaria en Las Margaritas, Chiapas / Ramón Pérez Ruíz.-- 1a. Ed.-- Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, UNICACH, 2015.

295 p. : 17 cm. -- (Colección Thesis; 6)

ISBN: 978-607-8410-60-6

1. Identidad étnica - Chiapas. 2. Etnicidad - Chiapas. 3. Educación primaria - etnicidad.



Colección Thesis, número 6

Primera edición: 2016

ISBN 978-607-8410-60-6

D.R. © UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS

1ª Av. Sur Poniente 1460

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

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

CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MÉXICO Y CENTROAMÉRICA

Calle Bugambilia 30, fracc. La Buena Esperanza

San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México, C.P. 29243

Tel. y Fax: 01 (967) 678 69 21

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

Impreso en México

## 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 amplia formación profesional, una visión del mundo diferente, y me ayudó a comprender la diversidad cultural desde distintos enfoques teóricos, así como a valorar la importancia de los conocimientos de los “otros” sustentados desde la diferencia.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por haberme cobijado económicamente durante mis estudios; a la Subcomisión Mixta SEP-SNTE de la Subsecretaría de Educación Federalizada (SEF) por liberarme de grupo, y a la beca comisión otorgada, con la cual pude dedicar tiempo completo a mis estudios y a la investigación.

A mi directora, la Dra. Flor Marina Bermúdez Urbina, por sus asesorías, sus orientaciones teórico-metodológicas y su dedicación a la dirección de este trabajo. A usted y por usted, mi enorme agradecimiento.

A mis lectores, la Dra. Sarah Corona Berkin, 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, por sus acertados comentarios, sugerencias y críticas para mejorar este trabajo, y por los seminarios que, impartidos junto con Lacho —el siempre recordado Dr. Horacio Gómez Lara—, fortalecieron el rumbo de este trabajo. Al Dr. Elías Pérez Pérez, por su fino sentido de análisis desde dentro de la comunidad tsotsil, que provocó en mí la búsqueda de categorías en lenguas indígenas para profundizar la comprensión del stalel kuxlejal desde abajo y desde dentro de los grupos étnicos aquí analizados. Al Dr. Axel Michael Köhler, por sus puntuales críticas y sus sugerencias metodológicas y conceptuales; con su sentido humanista, me 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. A la coordinadora del Programa de Posgrado, la Dra. Mónica Aguilar Mendizábal, y a su equipo por el apoyo administrativo que me brindaron para gestionar los permisos semestrales ante la SEP. Muchas gracias.

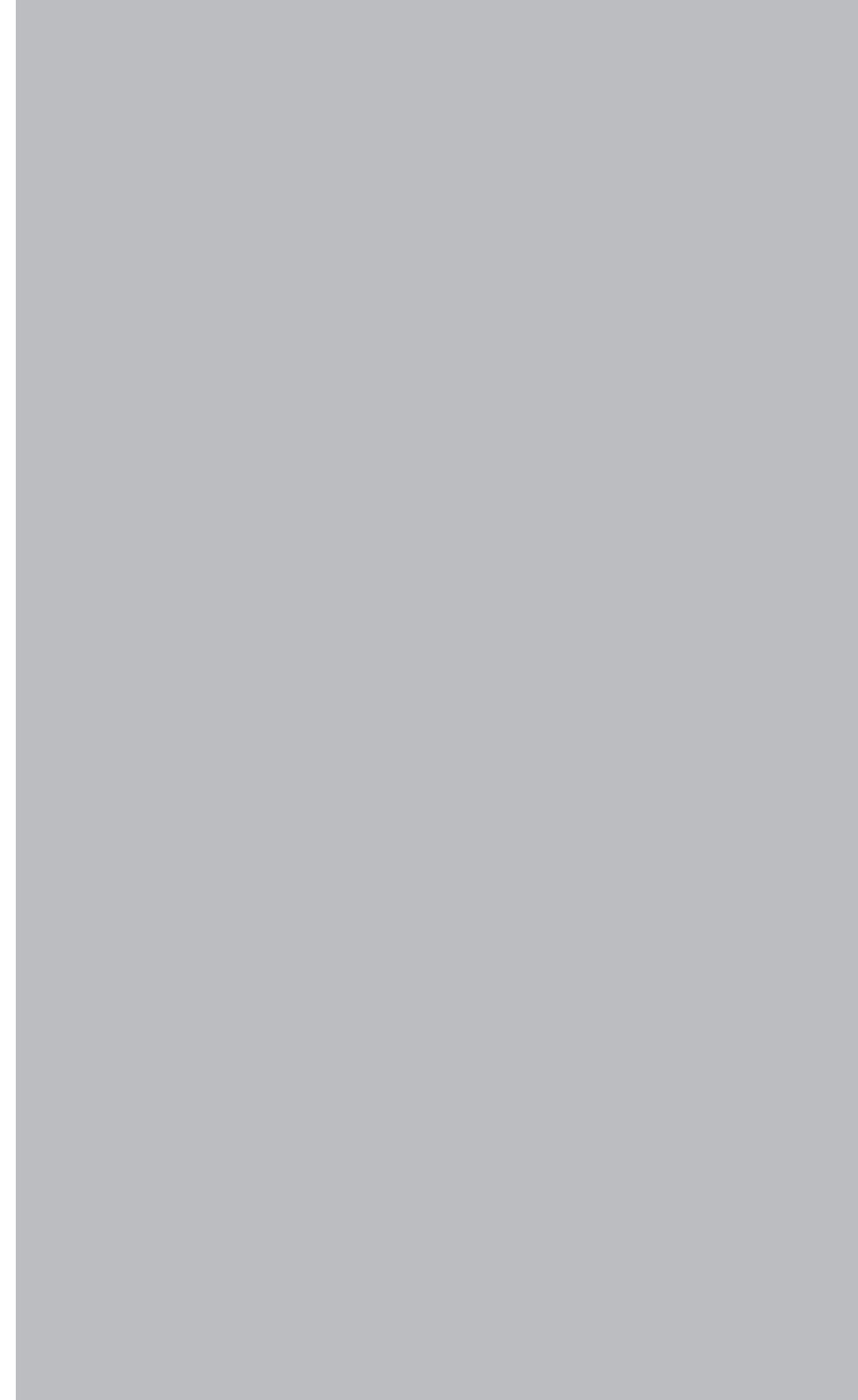
Agradezco especialmente a quienes hicieron posible la publicación de este libro: al Dr. Alain Basail Rodríguez, director del CESMECA, y, de nueva cuenta, a la Dra. Mónica Aguilar Mendizábal, por el apoyo a esta publicación. Y, finalmente, a Tania María Bautista Gutiérrez, a Roberto Rico Chong y a María Isabel Rodríguez Ramos, por la paciencia que tuvieron conmigo para la edición y publicación de este libro.

Por todos ustedes, gracias.

# Índice

<b>PRÓLOGO</b>	11
<b>INTRODUCCIÓN</b>	15
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>Identidad y diversidad cultural: perspectivas teóricas y enfoques de estudio</b>	25
El psicoanálisis y la teoría psicosocial: el Yo y la persona	25
La perspectiva sociológica de las identidades	34
La perspectiva antropológica de la identidad y la etnicidad	40
Una mirada heurística de las identidades	56
El enfoque esencialista: la inmovilidad de la identidad	60
El enfoque culturalista: invocando continuidades inamovibles	62
El enfoque multicultural: el reconocimiento de la diferencia	66
El enfoque intercultural: la convivencia de la diversidad	71
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>La construcción pluricultural de Las Margaritas</b>	81
¿Migrantes o nativos de la región? Los tojolab'ales y la construcción de una comunidad	82
De Los Altos a la Selva: la migración tsotsil y la construcción de una comunidad	95
La migración guatemalteca y la inserción, repatriación e integración q'anjob'al a Nuevo San Juan Chamula	111
La identidad contemporánea de Aquiles Serdán	126

La identidad contemporánea de Nuevo San Juan Chamula	139
Identidad territorial. ¿Vivir en Las Margaritas es ser margaritense?	158
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>Escuela primaria, educación intercultural bilingüe y educación tradicional indígena</b>	163
La escuela primaria general e indígena como construcción sociocultural	163
La educación intercultural bilingüe como construcción política y educativa del Estado mexicano	173
Contenidos educativos, libros de texto gratuitos e identidad étnica	176
El profesorado como actor de mediación intercultural	193
La educación tradicional indígena: la “otra” educación y el <i>stalel jkuxlejaltik</i>	199
<i>Xchano’bil spasel</i> (aprender haciendo), <i>xchano’bil mantal</i> (aprender por medio de consejos) y <i>xchano’bil stalel jkuxlejaltik</i> (aprender nuestro modo de vida)	205
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>La identidad del profesorado y del alumnado</b>	213
La identidad étnica del profesorado: indígenas y <i>jkaxlanes</i>	213
La identidad profesional: mi vocación no era ser maestro	217
La identidad sindical: ¡maestro luchando, también está enseñando!	232
La identidad étnica del alumnado: tojolab’ales, tsotsiles y q’anjob’ales	238
La identidad escolar: ser alumnos	245
La prospectiva identitaria del alumnado: ser otro	254
<b>CONCLUSIONES</b>	259
<b>Referencias bibliográficas</b>	269
<b>Anexos</b>	285





## Prólogo

En los debates sobre identidades étnicas en el espacio escolar, algunos estudios han reforzado ideas asociadas al hecho de que la educación dirigida a los pueblos originarios representa forzosamente una pérdida de su identidad cultural. Sin duda, la castellanización forzada y la violencia material y simbólica que marcó variados procesos escolares han apoyado esta idea.

Si bien no pretendo afirmar que la educación para los pueblos originarios —desde hace un par de décadas llamada bilingüe e intercultural— ha dejado su vocación integradora y nacionalista, estamos en condiciones de afirmar que ha experimentado transformaciones significativas, producto de importantes cambios ocurridos en la composición y distribución de las poblaciones indígenas. Diversos estudios han mostrado los procesos de apropiación que los pueblos indígenas han hecho de la escuela, generando procesos de etnogénesis en variados contextos. Se observa con mayor frecuencia que los pueblos originarios exigen una mayor participación e inclusión en el diseño y aplicación de las políticas y programas que les afectan; estas demandas provienen, en muchos casos, de poblaciones altamente politizadas que cuentan con actores estratégicos pertenecientes a diferentes grupos étnicos; se trata de colectivos que han sido recompuestos y reinventados desde las nuevas geografías políticas.

Las demandas de los pueblos originarios respecto a una educación propia, acorde a sus particularidades culturales y con respeto a sus formas tradicionales de organización sociopolítica —Convenio 169 de la OIT—, resuenan con mayor eco en los contextos en donde se debate la construcción de los proyectos educativos.

En medio de importantes y significativas luchas, los pueblos originarios reformulan su existencia frente a la exclusión que sufren para ingresar a los niveles de educación superior y ante historias reiteradas de deserción escolar —en todos los niveles educativos—. Siguen siendo constantes la falta de recursos económicos, la ausencia de maestros preparados en su propia lengua, el racismo y

la discriminación en espacios en donde son una minoría étnica. Entre generaciones más jóvenes —cuyo el ideal de movilidad social a través de la escuela ha perdido vigencia—, se observa que las nuevas juventudes indígenas expresan desinterés por asistir a una escuela que no responde a sus expectativas ni necesidades formativas mínimas.

En esta arena llena de complejidades y múltiples significados sobre el papel de la escuela y los procesos de escolarización en contexto pluriculturales, la investigación sobre la educación indígena, y en particular sobre la educación multi e intercultural, navega en medio de posturas que apuntan a la recuperación de las identidades étnicas o indígenas en la construcción de una educación desde sus prácticas y saberes, rozando los bordes del esencialismo cultural, la folclorización y la recuperación de un pasado indígena glorioso, y otros más que, en el extremo opuesto, exaltan el carácter líquido y desterritorializado de las identidades étnicas e hibridizan identidades culturales sin aludir, explicar o profundizar sobre procesos específicos de hibridación cultural.

En esta compleja arena de discusión se inserta el libro *Identidad étnica y educación primaria en Las Margaritas, Chiapas*, que aspira a abonar a la comprensión de la construcción de las identidades desde una lectura transversal de las identidades en práctica, en condiciones y contextos situados política, cultural y escolarmente.

Se trata de un libro que aporta elementos para la reconstrucción sociohistórica y la condición pluricultural del municipio de Las Margaritas. Para ello, analiza desde la mirada de la migración indígena la recomposición de la población ocurrida en el siglo pasado, explorando los conflictos y negociaciones a partir del desplazamiento de tsotsiles chiapanecos sin la tierra necesaria para su reproducción sociocultural, y de guatemaltecos q'anjob'ales que huían de la guerra en su país hacía Nuevo San Juan Chamula, e identifica las tensiones, contradicciones y negociaciones entre tres comunidades étnicas asentadas en un mismo espacio.

Esta reconstrucción histórica sobre los procesos de encuentro es útil para entender la historia de estas dos pequeñas localidades, pero también para comprender la dinámica de cambio social en la frontera sur de México.

Dentro de este contexto, el autor analiza procesos y actores específicos. La primera esfera la construye la educación primaria regular y la educación intercultural bilingüe en dos escenarios locales. Sobre la educación indígena, explora las dinámicas escolares, la complejidad de la enseñanza en un contexto multilingüe y las negociaciones de poder y conflicto que la pluralidad lingüística detona tanto dentro como fuera de las aulas. Examina cuidadosamente el reforzamiento de estereotipos étnicos que formulan los libros de texto y cuestiona el papel de la escolarización centralizada por el Estado en la transformación de los pueblos indígenas.

De igual forma, el Dr. Ramón Pérez Ruiz realiza una interesante reflexión respecto a lo que ocurre fuera de las aulas a partir de una reconstrucción de los significados de lo que el Dr. Elías Pérez ha llamado la educación tradicional indígena desde el locus de enunciación cultural tsotsil, y que se expresa en el “aprender” a hacer, el “aprender” por medio de consejos y el “aprender” nuestro modo de vida. Debido a su posición lingüística como hablante de tsotsil, no es posible conocer las formulaciones hechas sobre estos mismos planteamientos desde la cosmovisión tojolab’al o q’anjo’bal, o bien una formulación híbrida a partir del intercambio cultural entre los tres grupos étnicos identificados dentro del estudio. Sin duda, será una exploración necesaria en investigaciones posteriores.

Un ámbito analizado por el autor resulta de forma relevante es la identidad del profesorado y el alumnado. El autor explora aspectos como la ambivalencia en el profesorado de “ser indígenas y ser jkaxlanes”, las motivaciones que los llevan a elegir la profesión docente, así como su militancia sindical y las múltiples tensiones enfrentadas en el quehacer cotidiano. Con igual diligencia explora las primeras tensiones identitarias que representa para el alumnado su ingreso a la escuela, los conflictos que se presentan en el monolingüismo durante los primeros años escolares de los niños y niñas provenientes de tres contextos culturales específicos, la distancia de los materiales escolares de sus intereses infantiles y el oscuro panorama que se teje sobre una educación plenamente descontextualizada de sus realidades materiales y espirituales.

Las reflexiones que aporta este texto no son menores, ya que revelan la desarticulación cada vez mayor entre la formación docente y su ubicación en contextos plurilingües y pluriculturales, condiciones no resueltas por el sistema de educación oficial. Revela también los cambios poblacionales y la acentuación de la desigualdad en los contextos locales indígenas.

En el caso concreto de estudio, la región fronteriza se ubica como un polo de desarrollo y migración potencial ante la modificación de su trazo geográfico posterior al levantamiento zapatista. La cercanía con Guatemala representa también la construcción de múltiples fronteras levantadas desde la distancia del otro “indígena guatemalteco”, pero también de los otros múltiples migrantes de países vecinos que radican de manera temporal o definitiva en Chiapas. En este contexto, las grandes ausencias de la educación intercultural se observan en el trato inhumano y degradante que enfrenta una parte importante de la infancia indígena migrante explotada laboralmente en campos agrícolas o que se ve atrapada en las redes de tráfico sexual que operan en la frontera sur de México, realidad no abordada en el texto, pero que deberá ser un tema de interés entre los estudiosos del campo.

En síntesis, el empobrecimiento de la educación intercultural bilingüe, sin recursos específicos para enfrentar la diversidad cultural inherente a la región, la ausencia de condiciones materiales dignas para el profesorado y la negación de

oportunidades para el desarrollo propio y la construcción de un “buen vivir” entre los habitantes de este territorio son la semilla que alimenta y abunda la reproducción de un sistema de pobreza empantanado en las transferencias condicionadas que subsidia desastrosamente el Gobierno federal, y que han hecho de Chiapas un espacio para el saqueo y la corrupción de la élite política, plenamente consciente ésta de que en la pobreza y la marginación de los pueblos originarios se encuentra la reproducción de un sistema de control que mantienen desde siglos atrás.

Afortunadamente, la escritura del Dr. Ramón Pérez Ruiz es una esperanza para pensar que los educadores e investigadores pertenecientes a los pueblos originarios podrán generar muchos cambios y reflexiones entre la infancia indígena a la que están formando. Se trata de una reflexión escrita desde la experiencia de vida y de pertenencia a la comunidad chamula que migró a Nuevo San Juan Chamula, desde el tránsito por su escolarización llena de preguntas e interrogantes sobre su identidad y su posición como docente en la región pluriétnica de Las Margaritas. Desde su trayecto personal y escolar el autor ofrece reflexiones que sin duda son relevantes para su familia y para la comunidad en donde trabaja y habita, e importantes también para la escuela y los compañeros con los que comparte actividades de enseñanza, además del público académico que sin duda se acercará con interés a su obra.

Desde mediados del año 2014, el Dr. Ramón Pérez Ruiz desarrolla actividades de docencia en la cabecera municipal de Las Margaritas, en una escuela urbana donde enseña a niños tojolab’ales y mestizos en su mayoría. No me queda la menor duda de que su experiencia como doctor en Ciencias Sociales y como especialista en temas de educación indígena e intercultural están sembrando semillas fértiles llenas de conocimientos y saberes sobre la educación tradicional indígena, pero también sobre el conocimiento del mundo occidental que la niñez indígena requiere para enfrentar con dignidad y con orgullo una dinámica social que ha representado a sus culturas como un elemento folclorizante reducido a fiestas y rituales, y que también ha hecho del trabajo un espacio flexibilizado que naturaliza la explotación y el despojo de las tierras y los saberes de sus poseedores originales. Desde esta trinchera, el autor de esta obra construye caminos junto a los pueblos indígenas en la frontera sur de México, en el espíritu y en el sentir de “los muchos otros mundos posibles” que se pueden construir aún y a pesar de las estructuras que gobiernan las instituciones educativas oficiales.

Flor Marina Bermúdez Urbina

## Introducción

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 o colonial, es decir, “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” (Gómez Lara, 2011a: 27). Son el resultado de diversos contactos culturales y civilizaciones, incluyendo la “imposición del catolicismo español y la controversial aceptación de las políticas del nacionalismo”<sup>1</sup> (Gutiérrez Chong, 2001: 28), entendiéndose este último concepto como los movimientos unificadores y uniformadores 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, en Gutiérrez Chong, 2001), una nación que potencia “la incorporación paulatina de las grandes mayorías al modelo cultural que había sido adoptado como proyecto nacional” (Bonfil, 2008: 104) y en claro detrimento de la diversidad cultural.

Analizar la construcción y resignificación de la identidad cultural y étnica de los indígenas contemporáneos en una nación pluricultural conlleva contrasentidos tanto en lo epistemológico, como en lo teórico y empírico, lo que implica desentrañar bajo la lupa disciplinaria los procesos sociales y culturales más evidentes y complejos.

La discusión en torno a la identidad ha sido objeto de estudio de varias disciplinas científicas en distintas etapas históricas. Desde principios y mediados

---

<sup>1</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).

del siglo XX, tanto el psicoanálisis como la psicología se interesaron en el análisis del 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 formación de la personalidad y afirma que hay reglas y una estructura causal que gobiernan los fenómenos mentales, lo que significa que cada pensamiento se desenvuelve de acuerdo con 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. Desde esta perspectiva, la identidad tiene un componente psíquico y un origen social por los que se descubren las complejas influencias sociales que actúan sobre el individuo.

La sociología también ha aportado elementos fundamentales para comprender la identidad como procesual, relacional y dinámica, mediada por la cultura como proveedora de los elementos subjetivos en los procesos de interacción; Barth (1976) ya hablaba de la dimensión social de la identidad, concebida como el resultado de un proceso social de interacción cotidiana con los demás para pertenecer a la colectividad (Giménez, 1996; Cruz Burguete, 1998).

Por su parte, la antropología ha analizado la resignificación de la identidad étnica desde la cultura a la que se pertenece y desde el contexto específico donde se generan las interacciones sociales y culturales, es decir, “tal como se registra en los espacios étnicos” (Bartolomé, 2006: 144), porque es en los contextos simbólicos de la etnicidad donde se expresa la identidad, y bajo un proceso que surge desde la cosmovisión particular del grupo de origen, ya que la identidad se construye en espacios concretos, de acuerdo con tiempos y espacios específicos, pero en relación con el “nos-otros”. El “nosotros” es comprendido en tsotsil como *jo'tik* (visto desde el interior), *ju'un-kutik* (visto desde el exterior) o *jo'xuk* (“ellos”, pero del mismo grupo étnico, con quienes compartimos un modo de vida) o *stalel jkuxlejaltik* (diferente); por otra parte, los “otros” son *yantik*, complementado con *stalel skuxlejaltik vinik-antsetik*, expresión que define a los “otros hombres y mujeres con un modo de vida distinto al nuestro”.

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 o físico— de interacción al que se pertenece, cuya función, según la autora, es una “fuente de creación de sentido del entorno”, por lo que se otorga dirección a la acción de sus miembros. Aunque 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).

La perspectiva antropológica permite hablar con más elementos teóricos de la “resignificación de la identidad étnica”. Este es un concepto que alude a la posibilidad de reorientar y otorgar nuevos significados a nuestro “ser”, de modo que nos permita relacionarlos con “nos” y los “otros” en esta sociedad global. Se entiende como un proceso dinámico en constante construcción y reconstrucción, mediante el que se atribuyen nuevos significados al *stalel jkuxlejaltik* o al modo de vida a través de un conjunto de “apropiaciones” (de nosotros hacia los otros), “negociaciones” (nosotros con los otros) o “imposiciones” (de los otros hacia nosotros) de sentidos que cada miembro o grupo realiza con el o los “otros” para definir su identidad individual y colectiva.

La configuración identitaria será tanto procesual, derivada de la historia, como situacional, en la medida en que refleja coyunturas específicas de dichos procesos; por eso, la etnicidad, entendida como una manifestación de la identidad, se manifiesta como la expresión y afirmación protagónica de una identidad étnica específica (Bartolomé, 2006: 60 y 62).

La identidad étnica construida y resignificada es también consecuencia de la dimensión político-ideológica, específicamente la vinculada con la educación y la escuela. De entrada, los tsotsiles hemos conceptualizado la escuela como *chana vun*, expresión que designa el espacio o casa donde se comienza a tener contacto con la cultura escrita (Pérez Pérez, 1999). Pero el *chana vun* se contrapone a la educación tradicional indígena, ya que se basa en el *xchano’bil a’btel* (aprender a trabajar) o *xchano’bil spasel* (aprender a hacer), es decir, en la educación tradicional indígena se introducen y priorizan otros elementos culturales con procesos pedagógicos distintos a los de las escuelas convencionales.

Desde esta perspectiva, la resignificación de la identidad en la escuela se puede analizar como “políticas de identificación” (Giménez, 2004), mediante las que el Estado moderno se reserva la administración de la identidad a través de una serie de reglamentos y controles para sus ciudadanos; esto significa que la identidad es producto de procesos ideológicos constitutivos de la realidad social (Pérez Ruiz, 1991). Esta dimensión ideológica de la identidad visualiza el conflicto como una característica siempre presente en las relaciones étnicas y en 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, 2007: 110).

En la actualidad, la identidad cultural de los pueblos indígenas manifiesta una fragmentación étnica y lingüística promovida desde los diferentes espacios públicos. La educación y su política indigenista y neoindigenista —de herencia

posrevolucionaria— ha provocado una “constante y penetrante marginación social, lo cual contradice una agenda nacionalista de modernidad” (Gutiérrez Chong, 2001: 25), y genera 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), y ha generado, a su vez, resignificaciones identitarias al imponer a la niñez indígena otros elementos culturales más globales, menos locales. Esta problemática ha provocado la individualización, la descampesinización, la fragmentación social y la resignificación de las identidades étnicas de acuerdo con el paradigma de Estadonación, que constituye la categoría central de análisis en este libro.

El deseo de estudiar esta problemática surge por mi interés genuino, como indígena y como profesor de educación primaria, de querer explicar cómo se construye y se resignifica 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.

Esta investigación tiene como objetivo principal analizar los procesos de construcción y resignificación de la identidad étnica de los alumnos tojolab’ales, tsotsiles y q’anjob’ales en la familia, en la comunidad y en la educación primaria. Fue realizada en dos escuelas primarias de modalidad indígena y general ubicadas en contextos indígenas en el municipio de Las Margaritas, Chiapas, en concreto en las comunidades Aquiles Serdán y Nuevo San Juan Chamula, ubicadas respectivamente al norte y al sureste —en la frontera México-Guatemala— del municipio.

En la primera localidad se ubica la Escuela Primaria Emiliano Zapata, de modalidad general o monolingüe. A ella acude la niñez cuya lengua materna es el español; sin embargo, muchos aprenden el tojolab’al en la edad preescolar y escolar porque la mayoría de sus padres son bilingües, condición histórica transmitida durante varias generaciones y elemento imprescindible para comprender por qué se ha establecido una escuela primaria de modalidad general en una comunidad indígena; aunque oficialmente es catalogada como monolingüe y atendida en su mayoría por profesores mestizos, es también bilingüe.

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—, y en algunos casos trilingües pues hablan ambas lenguas indígenas y el español. Esto último sucede con los niños cuyos padres pertenecen a ambos grupos étnicos o cuando las relaciones sociales se han constituido a partir de la relación entre 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.

Parto de la perspectiva epistemológica de que la realidad estudiada es una construcción sociocultural que implica conocer el quehacer cotidiano para analizar la vida humana, lo que conduce a 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 epistémicamente un acercamiento social y cultural del contexto donde se re-configuran las identidades étnicas y, metodológicamente, comprenderla desde un enfoque interpretativo hermenéutico, donde el acto interpretativo es concebido como “un proceso de traducción [experiencia interpretativa] en un diálogo continuo entre intérprete e 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* y *etic*<sup>2</sup> hacia el objeto de estudio. Una ventaja epistemológica y metodológica para este trabajo es mi identidad étnica maya-tsotsil, 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. Mi condición étnica me permitió —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. En otros casos más complejos utilicé técnicas etnográficas para analizar a profundidad las categorías en cuestión, ya que mi sola condición de indígena me permite no limitarme al estudio de cualquier grupo étnico, dado que no hay indígenas genéricos, sino multiplicidad de identidades étnicas. En este sentido, 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.

El análisis se aborda desde dos grandes subdimensiones: la histórico-procesual y la contemporáneo-coyuntural (anexo 2).

Desde la primera se analiza 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/espacio; se parte del análisis histórico de las características identitarias, de la organización política y religiosa, de la educación, del espacio y del territorio antes de la migración. En el caso de

---

<sup>2</sup> El primero 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); el segundo significa que el etnógrafo “se sirve de las categorías y reglas derivadas del lenguaje fáctico de la ciencia” (Harris, 1981), de manera que el investigador actúa con nociones preconcebidas ajenas al pensamiento del investigado (Bouché, 2002: 232).

los tojolab'ales, comienzo el análisis desde las características identitarias en las fincas de la región antes de la fundación de Aquiles Serdán en los años treinta; en el caso de 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. El cambio espacial de asentamiento permitió continuidades y ajustes en la identidad étnica e implicó resignificar los procesos y relaciones socioculturales, a la vez que se observan fuertes vínculos socioculturales con sus lugares de origen.

Desde la segunda subdimensión, la contemporáneo-coyuntural, se analizan los procesos contemporáneos de la etnicidad desde la organización social y política, la función de la asamblea comunitaria, las costumbres, las tradiciones, las religiosidades locales, las actividades económicas y los servicios. Como parte de esta subdimensión, ya en el capítulo tres analizo la educación y las escuelas como espacios de resignificación identitaria —tanto en su aspecto físico-organizativo, como político-jurídico y curricular— y su contraste con la educación tradicional indígena. En el capítulo cuatro estudio la identidad étnica de los profesores y alumnos; comienzo por ubicar a los primeros como indígenas, maestros y sindicalistas, y a los segundos como indígenas, alumnos y otros.

Esta perspectiva epistemológica y metodológica privilegia la presencia narrativa y las voces de los propios actores, sus percepciones e interpretaciones sobre los hechos en cuestión, ya que la inclusión de testimonios personales en distintos puntos de este texto “es la forma de soporte más persuasiva para las argumentaciones de tipo interpretativo”, según indican Marcus y Cushman (2003: 186). Por eso, tanto lo “objetivo-material” como lo “subjetivo-pensamiento” (Bermúdez, 2010) constituyen la materia prima de este trabajo. Al fin, las aulas y las escuelas, las familias y las comunidades presentan realidades históricas diferentes y complejos espacios de interacción social y cultural.

El hecho de que la “etnografía histórica [permite] 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” (Rus, 2012: 26) significa comprender los procesos de cambio que han experimentado las comunidades y sus pobladores indígenas a través del tiempo. Metodológicamente esto es pertinente para la primera subdimensión, la histórica-procesual. Esta perspectiva se complementó con la historia oral, pues no se trata sólo de recopilar información histórica en la escasa o nula bibliografía, sino de conjugarla con la conciencia cotidiana para analizar continuidades y resignificaciones identitarias.

En relación con la segunda subdimensión, participé en la vida cotidiana de los sujetos estudiados para comprender el funcionamiento de las instituciones escolares apoyándome en técnicas de la etnografía educativa, la cual se refiere a un proceso heurístico, a un modo de investigar el comportamiento de los alumnos en

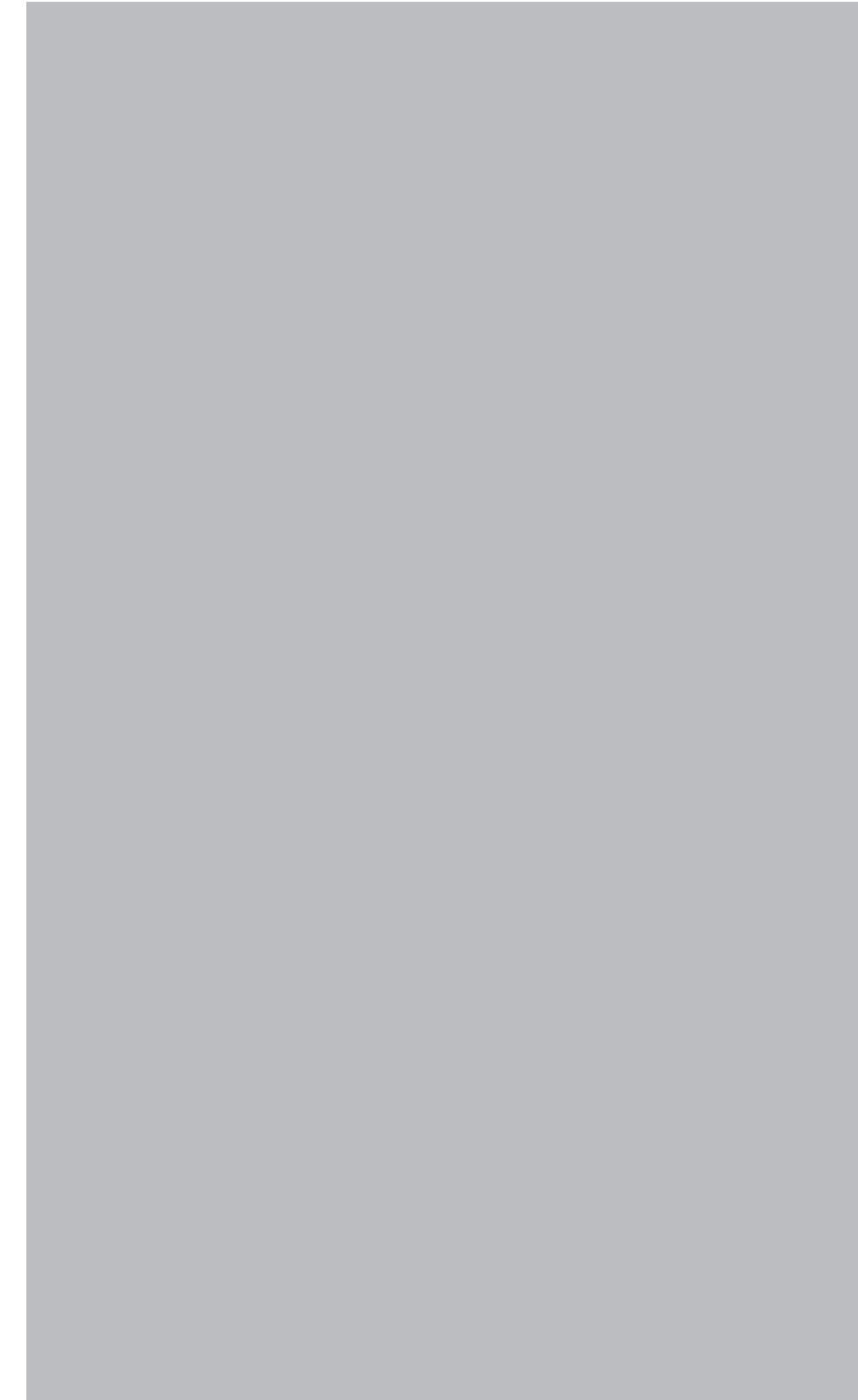
la escuela y en el aula cuyo objetivo fue aportar datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos (Goetz y LeCompte, 1998).

El análisis de la vida cotidiana de los pobladores y de la niñez implica un registro detallado de los acontecimientos por medio de la observación participante, entendida ésta 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, para obtener de los individuos su visión de realidad y los constructos que organizan su mundo. La observación participante me permitió descubrir 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.

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), lo que me permitió 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 hice uso de entrevistas estructuradas, semiestructuradas 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 y mesas de discusión, además de la grabación de audio y video. 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, para poner de manifiesto la complejidad de los fenómenos educativos y su integración en un ambiente sociocultural más amplio.







# Capítulo 1

## Identidad y diversidad cultural: perspectivas teóricas y enfoques de estudio

En este capítulo presento un bosquejo teórico y los enfoques de estudio de la identidad, de la identidad étnica y de la diversidad cultural, con la intención de acercar al lector a la complejidad de mi objeto de estudio: la resignificación de la identidad étnica de los tojolab'ales, tsotsiles y q'anjob'ales.

En la primera parte analizo la construcción de la persona, de la identidad y de la identidad étnica desde las diferentes perspectivas disciplinarias de las ciencias sociales y desde las concepciones y los debates en el campo del psicoanálisis, de la psicología, de la sociología y de la antropología, así como la visión heurística de las identidades como parte del debate contemporáneo.

En la segunda parte analizo los diferentes tratamientos que han tenido la identidad étnica de la población indígena en particular, y la diversidad cultural en general, desde el enfoque esencialista que pretende “inmovilizar” la identidad, el culturalista que invoca continuidades inamovibles, el multiculturalismo, que reconoce la diferencia, y el interculturalismo, que pretende la convivencia de la diferencia, este último enfocado particularmente a la educación en el medio indígena.

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

Adentrarse en el estudio de las identidades en general, y de las identidades étnicas en particular, es una tarea compleja que puede ser abordada desde diferentes miradas teóricas, y aunque su estudio sistemático ha sido relativamente reciente, su uso es una construcción histórica que presenta 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 estado marcado por grandes avances en la comprensión y construcción de la persona, tanto desde psicoanálisis

como desde la psicología, con influencia de la sociología, lo que a su vez significó, 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.

Antes de Sigmund Freud (1856-1939), los trastornos mentales eran considerados como resultados inexplicables de una “posesión extraña” de personas<sup>3</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 a señalar que existen reglas y una estructura causal que gobiernan los fenómenos mentales; estableció que cada pensamiento se desenvolvía de acuerdo con ciertas pautas y, por lo tanto, aunque controversial en 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, 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 *kemel ch'ulelal*, que significa “desprendimiento —no apoderamiento— del alma”. Puede ser producido por caídas o cualquier accidente que conlleve un susto, y sólo un *j'ilol* o curandero puede rescatarlo a través de rezos y sacrificios. 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 con 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, y por último el “superego”, que incluye 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 de los impulsos biológicos innatos relacionados con

---

<sup>3</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 desenvolvemos en la esfera social tenemos que desempeñar un papel de modo tal que defina nuestras funciones. Aún quienes rechazan tales mecanismos de adaptación desempeñan invariablemente otros papeles, lo que representa el rechazo mismo (James y Frager, 2001: 77).

la sexualidad y las restricciones de la sociedad, conflictos que se presentan en etapas<sup>4</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 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 (Castanedo, s.f.: 60-61).

Una de las limitaciones de dicha teoría respecto a la construcción de la persona fue que excluyó las características socioculturales de los individuos; sin embargo, uno de los sucesores más importantes de Freud, Erik Erikson (1902-1994) —autodenominándose posfreudiano, no neufreudiano—, a través de su teoría psicosocial modificó y amplió 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 —con los indios yurok en California, Estados Unidos—.

De acuerdo con 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

---

<sup>4</sup> El psicoanálisis freudiano distingue cinco etapas del desarrollo humano: 1) la etapa oral —del nacimiento a los doce o dieciocho meses—, se orienta hacia las actividades de la boca, como chupar y comer, principal fuente de placer del bebé; 2) la etapa anal —de los doce o dieciocho meses a los tres años—, en la que 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 lívido; es la energía que estimula la sexualidad de las relaciones heterosexuales y yorgámicas. Es la última etapa antes de entrar a la edad adulta.

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 (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 los que, si algo funciona mal en el sistema, afecta a 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 que son definitorios de la personalidad; es por esto que la antropología, y especialmente la antropología lingüística, ha 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; esta última la analiza a través de ocho períodos de edad. Cada etapa representa una crisis en la personalidad que implica un conflicto diferente cada vez mayor; cada crisis es un momento crucial para la resolución de aspectos importantes, y 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 a apartarse de los malignos. Pero la formación de la identidad llega a una crisis decisiva en la juventud (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, 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>5</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 una recreación” (Erikson, 1993: 191). A partir de ello 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 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

---

<sup>5</sup> La fortaleza yoica se refiere a una fortaleza que le permite al sujeto afirmarse en la realidad y sobreponerse a las frustraciones y presiones que resultan de su interacción con el medio que lo rodea y en el que se desenvuelve.

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 (Erikson, 1994: 451, cursivas añadidas).

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, comprende desde los doce hasta los veintiún años de edad, secundaria, bachillerato y profesional; no se refiere al estado de “edad escolar” propio de la etapa IV que corresponde a la latencia— como la etapa de construcción de la identidad, una etapa de transición entre la niñez y la vida adulta. Erikson describe la identidad de la siguiente forma:

Como un trapecista, 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 indígenas, mestizos o *jkaxlanes* insertos en esta lógica global, y 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 consiste en 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 denomina “confusión de la identidad”, y que consiste en el enredo de papeles y roles sociales, en dudas acerca de la atracción y la identidad sexual y en identificarse con un modelo individual y cultural, así como en 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 con el rol social que le corresponde como hombre o mujer? Esta es una pregunta de investigación que valdría la pena hacer. 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 en 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, para vincular sus aptitudes de destrezas presentes con las 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 diversas disciplinas de estudio: psicología, sociología e historia y, debido a esta complejidad conceptual, Erikson prefirió no dar una sola definición y señaló 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, son estaciones de paso en el camino de una mayor maduración individual y colectiva;

nuevas crisis favorecen formas superiores de identificación social en las 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>6</sup> (sí mismo). Este 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, lo que implica una teoría de los procesos de socialización según la cual el individuo se identifica con el grupo de referencia, dentro del que 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 (Mead, 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 en 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 el que se descubren las complejas influencias sociales que tiene el individuo. Asimismo, 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>7</sup> quienes la relacionaron con los procesos de transformación en las

---

<sup>6</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>7</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 del modo en que los individuos se relacionan entre sí dentro de un grupo o colectivo social.

sociedades modernas ocurridos en la década de los sesenta del siglo XX, así como 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: 171, en Cruz Burguete, 1998: 69); es decir, la base para la construcción de la persona está en el proceso de socialización y en el de interiorización de los sistemas culturales y sociales.

De acuerdo con dicho análisis, Béjar y 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 (Giménez, 1996: 12), postura retomada por la sociología, como se mostrará más adelante.

Sin embargo, el concepto de la construcción de la identidad sostenido por Erikson es limitado 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 a participar en las actividades adultas muy tempranamente. Los niños y niñas empiezan a adquirir los conocimientos familiares y comunitarios, incluidos los roles de género, a partir de los cuatro años de edad aproximadamente; por supuesto, 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, sino que la identidad es un proceso cultural que se entreteje desde el nacimiento y trasciende a lo largo de la vida misma: el niño comienza a actuar y a pensar de modo *tsotsil* alrededor de los cuatro años de edad, proceso que se nombra como *chjul xch’ulel*, donde *chjul* es llegada y *xch’ulel* su alma, es decir, la llegada de su alma, entendido esto como un proceso de adquisición y uso consciente de los elementos culturales “legítimos” del grupo étnico. Y remarco la legitimidad social porque, si un adolescente o adulto actúa bajo principios no legítimos, es considerado *mu’yuk to chjul xch’ulel* (aún no llega su alma), pero está en proceso de adquisición o, en su caso, *mu’yuk xch’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 entretejen y resignifican constantemente, a la par de las exigencias que demanda un nuevo modelo de sociedad.

## La perspectiva sociológica de las identidades

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 (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, puede ser interpretada de modo simple como *ju'un-yantik*, no obstante lo cual ambas categorías están circunscritas en un campo sociocultural más amplio, por lo que, en su sentido étnico, el *ju'un* puede entenderse como *stalel jkuxlejal*,<sup>8</sup> que significa “mi modo de vida”, la etnicidad del yo; el *yantik* se complementa con el *stalel skuxlejalik vinik-antsetik*,<sup>9</sup> que significa “el otro modo de vida de los hombres y mujeres”. Tanto el *stalel jkuxlejal* como el *yantik stalel skuxlejalik* se complementan

---

<sup>8</sup> En *jkuxlejal laj* 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).

<sup>9</sup> *Yantik* significa “otros”, *stalel skuxlejalik* designa el modo de vida y *vinik-antsetik* se refiere a los hombres y mujeres.

y se acompañan: los otros influyen en mí y mí yo influye 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 autodefinición 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>10</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 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

---

<sup>10</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 Scheler (1954), quien define a la personalidad como un yo comunitario socializado por medio de la empatía, también apoyada por la fenomenología, y la concibe como la relación Yo-Otro; más tarde, Tajfer y Turner (1985) desarrollan la “teoría de las identidades sociales” (Giménez, 1996).

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 además de “autoidentidad” y “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>11</sup> es decir, es intersubjetiva y relacional.

---

<sup>11</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”.

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>12</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 con el 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” (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 heterorreconocimiento, 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 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).

---

<sup>12</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 cultura* de Tylor, y 1950” (Camilleri, 1985: 8).

En este sentido la identidad es el resultado de un proceso social de interacción cotidiana con los otros,<sup>13</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,<sup>14</sup> las cuales frecuentemente implican relaciones desiguales y, por ende, luchas y contradicciones.

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 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

---

<sup>13</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).

<sup>14</sup> Esto último es analizado sociológicamente por Giménez (2004), Valenzuela (2004) y Cruz Burguete (1998) y, desde la antropología, por Cardoso de Oliveira (2007), Bartolomé (2008) y Pérez Ruiz (2005). 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).

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 pluriidentidad étnica que se encuentra a lo largo del país es subsumida por la monoidentidad 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, etcétera—, 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.

## **La perspectiva antropológica de la identidad y la etnicidad**

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 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 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 autoidentidad “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 (Hernández Castillo, 2012: 32).

Entonces, la identidad, contraria a la esencialización, que se analizará 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) y, 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 la identidad étnica como un proceso que surge 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*” (Bartolomé, 2006: 144, cursivas añadidas), entendiendo estos últimos como los contextos simbólicos de la etnicidad en los cuales se expresa la identidad, el sentido de pertenencia territorial y 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 o físico— de interacción al que se pertenece, cuya función, según la autora, es una “fuente de creación de sentido del entorno” que otorga dirección a la acción de sus miembros.

Dentro de esa perspectiva, si las identidades son sentidos de la acción, entonces las etnicidades son la cristalización de las identidades porque implican expresión y afirmación protagónica de una identidad étnica específica (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” —fenómeno cognitivo que indica pertenencia al grupo étnico y nos permite identificarnos e identificar a los miembros de nuestro propio grupo—, y “eticidad” —fenómeno del comportamiento, que supone conductas en tanto miembros de ese grupo—:

[...] la *eticidad* 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 y 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 con el mismo autor, la etnicidad se manifiesta como la expresión y afirmación protagónica de una identidad étnica específica, que permite identificarse a los miembros del propio grupo y debe ser estudiada en el contexto de las luchas de las que forma parte (Zúñiga, 2000), ya que se construye en tiempos/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 a 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 regresa 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” (Iturriz, 2002: 18); sin embargo, el mismo autor indica que da la impresión de 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 que son variados los procesos de identificación.

Bartolomé 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 constituye un sistema internamente homogéneo,

sino que son conjuntos que exhiben grandes diferencias entre sí y dentro de sí pues están basadas en la diversidad y no en la homogeneidad; ya decía Wolf: “no hay forma estándar de ser maya” (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 mismidad y su diferencia de acuerdo con 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 pero que 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 el área de estudio a la que se refiere el presente trabajo. Esta concepción es también retomada por León Olivé (1993), quien afirma que, al incluir el territorio en la definición, se excluye a varios grupos porque su población está diseminada 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, y 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 y 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, bajo un territorio bien definido, se convierte en un recurso importante de ejercicio del 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, retomada por la antropología y la sociología, como vimos en el apartado anterior. Los indígenas no son sólo seres sociales en su comunidad, sino también sujetos políticos construidos por los Estados 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. Maya Lorena 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).

En este sentido, la autora también alude a que la identidad es producto de procesos ideológicos, concretamente las sociedades indígenas contemporáneas son resultado de procesos históricos y político-ideológicos, y a 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 afirma 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, cursivas añadidas). El carácter sistemático y consciente de las ideologías supone una especial forma de ordenar y asumir las representaciones, pero la conciencia social no es verdadera ni falsa ya que es una conciencia siempre posible.

La forma en la que los indios asuman y organicen esas representaciones será la que configure su ideología étnica, es decir, esa conciencia 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 las relaciones políticas, sociales y culturales —es común que los q’anjob’ales aprendan a hablar el tsotsil para comunicarse con su “otro” tsotsil, mientras que 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 aún “viven en la tierra del patrón tsotsil” y bajo los dictados laborales de éste. Sin embargo, hay que mencionar que estos 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 expresión 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 y 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 con 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 con 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 la 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 formulada 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>15</sup> Por eso, la afectividad es

---

<sup>15</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.

una de las categorías incluidas entre los complejos mecanismos psicosociales y que contribuye a desarrollar una identidad compartida.

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 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, son muy importantes 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 con las características culturales, ni los mecanismos psicosociales en la definición de la identidad, sino que lleva estas 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 de la política, convencidos de que ésta 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 con 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 esta multiplicidad identitaria reflejándola no específicamente en comunidades o grupos, sino en cada actor social concreto, es decir, cada persona puede adoptar variaciones identitarias de acuerdo con el contexto social, cultural o político en que se desenvuelve.

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

La posmodernidad, entendida como incredulidad con respecto a los metarrelatos (Lyotard, 1990, en Buenfíl, 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, por lo 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 Buenfíl, 1998).

Desde esta perspectiva, la posmodernidad no ve la identidad sólo como una construcción social de la colectividad, sino como estructuraciones individuales que delinear 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 por 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 significó progreso y ha sacado a varios países del subdesarrollo, este no fue generalizado, más bien ha provocado desempleo, exclusión y desigualdad. El posmodernismo refleja desilusión 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, recluyendo lo indígena y lo colonial en sectores populares. Un mestizaje interclasista ha generado formaciones *híbridas* en todos los estratos sociales (1989: 71, cursivas añadidas).

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>16</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 esto 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

---

<sup>16</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).

“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 z persona, 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” (Mead, 1973: 134, cursivas añadidas).

Esta personalidad múltiple es una característica actual del mundo globalizado y Canclini (1989) afirma que los antropólogos tienen más dificultades para 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 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 son inmunes a las nuevas presiones globalizadoras, sino su destino está determinado por el despliegue agresivo del neoliberalismo globalizador que limita 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 —lo que a menudo constituye un desafío para 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 “yo” sólo ocupa un lugar egocéntrico: hay en él un núcleo incommunicante e incommunicable, por lo tanto, abandonado e incompreso. Para superar esta visión egocéntrica del yo, el autor habla de poli-identidad humana, múltiples identidades o identidades concéntricas; por lo tanto, el individuo es polimorfo. Hay que tener presentes 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 y étnica, después una identidad nacional, religiosa, planetaria y humana. En cada uno viven 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>17</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 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).

---

<sup>17</sup> Respuesta del dueño de un periódico en Tijuana (en García Canclini, 1990).

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 arriesgándose: el devorador se transforma para absorber la substancia devorada: la identidad de los vencedores ha tenido que jugarse su propia existencia intentando apropiarse de la de los vencidos (Echeverría, 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, lo que ya está alcanzando partes vitales en buena parte de los pueblos indígenas en y 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 que se manifiesta 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

ejemplo es de Pedro Pitarch (1995), quien considera que en Los Altos de Chiapas ni la población indígena ni la ladina tienen 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, por ejemplo, en la “sopa de pan”, un platillo típico de San Cristóbal, que es consumido principalmente por la población mestiza de la localidad y delata su carácter mezclado, a diferencia de la comida indígena, en la que el maíz y el frijol no se mezclan con la comida “de Castilla”, aunque las consuman, pero nunca lo hacen de manera simultánea o mezclada.

Castells (2001) arguye que una de las ventajas del 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 —aunque 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 para sus simpatizantes 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 de 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 con la información recibida la modifican, y agrega que la movilidad e identidad son las dos caras de la modernidad. En la actualidad, 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” (De Aguinaga, 2010: 44). Es decir, abrir la posibilidad de pasar de posiciones devaluadas, estigmatizadas a superar las perspectivas de discriminación y a reconstruir nuevas identidades impulsadas desde los mismos actores generó procesos autonómicos. Así pues, “una pluralidad de identidades de la sociedad le transmite al 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 al interactuar con él (Canclini, 1989: 235).

## Una mirada heurística de las identidades

Desde el contexto global, la identidad se torna un concepto polisémico para las ciencias sociales y las humanidades. No obstante, definirla desde alguna disciplina en particular es el camino más recorrido a lo largo del siglo XX; 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 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)—” (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 contenidas en la persona, sino que 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). Este último significa 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, y a la vez iguales. En cambio, los “otros” puede interpretarse como *yantik stalel xkuxlejalik vinik-antsetik*,<sup>18</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 de la concientización de la existencia de formas diferenciadas de adscripción y de la dificultad de organizarlas en una forma política y cultural. También significa reconocer la necesidad de intercambio en la diversidad como forma de enriquecimiento societal (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).

Un ejemplo de 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 sólo la resignificación del proceso de intercambio. Las identidades no 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.

---

<sup>18</sup> *Yantik* significa “otros”. *Stalel skuxlejalik* designa el modo de vida y *vinik-antsetik* se refiere a los hombres y mujeres.

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 formas de identificación que conviven constantemente y a 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 (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 un 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 instrumento de reflexión, como descriptor de la acción y de los modos en que ésta opera en los procesos relacionales, además de que sirve para entender los diversos cambios de mentalidades y las distintas 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 una 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). Se trata de significaciones atribuidas por los propios actores con diferenciaciones legítimas de acuerdo con el 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 con múltiples factores —ambientales, de infraestructura, de medios y vías de comunicación, aspectos educativos, religiosos, etcétera— 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 son las que cristalizan 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 interrelacional, participamos de acuerdo con nuestros marcos de referencia contruidos 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 contemplada en la ley 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 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 enmarca las identidades en un espíritu del tiempo, entendido como “aquellas atmósferas [como la 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” (2010: 18, cursivas añadidas). 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, “las identidades culturales [...] son siempre susceptibles de cruzarse, de agregarse, de mezclarse” (2010: 193).

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 y 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 que las identidades se conforman y desenvuelven en la interacción social (Gutiérrez, 2010: 32-33). Esta interacción facilita 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.

## El enfoque esencialista: la inmovilidad de la identidad

En los siguientes apartados analizaré los diferentes enfoques de estudio de la identidad y de la diversidad cultural ya que permitirá al lector comprender la trascendencia de la otredad en el espacio/tiempo desde distintos posicionamientos y niveles de análisis.

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). Esta conceptualización “absolutiza el encuadre territorial de las etnias y naciones, afirmando rasgos originarios” (Sierra, 1997: 131) inamovibles en el tiempo/espacio; considera 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), y a su vez considera 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 los 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 a 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>19</sup> y recuperar los elementos culturales perdidos durante el colonialismo.

---

<sup>19</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).

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 determinado de costumbres y modos de vida, como andar descalzo, vivir en jacales, ser pobre: 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 que está constituido además por significados y significantes.

Lenkersdorf afirma que *“La lengua no está apartada de la manera en que vemos el mundo, sino que manifiesta nuestra cosmovisión”* (2008: 29, cursivas añadidas), porque nombrar el mundo con 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 tratada con respeto, porque tiene alma o *ch’ulel*, por eso no puede ser comprada ni vendida, por ser sagrada.

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 dan sentido al lenguaje dado; ya decía Bonfíl Batalla: *“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).

En este sentido, el 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, 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 estrategia

y como 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”, porque contribuye a 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.

### **El enfoque culturalista: invocando continuidades inamovibles**

El hombre es por naturaleza un “animal cultural”, algo que le es consustancial (Blat y Marín, 1998) y 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 del contexto social y cultural que la define.

La cultura antropológica emergió 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 por la inevitable fusión de estas comunidades extranjeras en una sola cultura nacional; sin embargo, hubo resistencias por parte de esas comunidades, que 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 y se 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 la antropología y que superó la visión dicotómica de lo objetivo-subjetivo fue *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), 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>20</sup> dinamicidad<sup>21</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 porque 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

---

<sup>20</sup> El legado cultural se comunica a los nuevos miembros, quienes pueden a su vez mantenerlo, enriquecerlo o modificarlo.

<sup>21</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).

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.

Esta postura es criticada por Oliveira (2007), quien define la etnicidad en la permanencia y el cambio, pero en relación con la estructura social que la configura; 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>22</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, etcétera): mantiene *expectativas comunes* y se propone desarrollar *un proyecto común* (1999: 42, cursivas añadidas).

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 ellas. 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 está 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

---

<sup>22</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, etcétera, y los internos, como los sistemas de relación y comunicación observables a través de casos concretos en los cuales se realizan o a los que se aplican. Entrarían en esta categoría las relaciones sociales, los lenguajes de distintos tipos, los comportamientos sometidos a reglas —costumbres, ritos, juegos, etcétera— (Olivé, 1999: 41-42).

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 hibernal tras el brutal aguijonazo que significó la conquista española (como si se tratase de una versión local del cuento de la bella 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, y en torno a ella se han diseñado políticas<sup>23</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 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 ello al surgimiento de nuevas demandas sociales porque se omiten elementos identitarios de las actuales generaciones. Cabe recordar que desde la década de los setenta los Estados modernos se circunscriben dentro de las lógicas más globales, junto a las cuales han surgido 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. Así, 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).

---

<sup>23</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 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.

## El enfoque multicultural: 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 *-idad* e *-ismo*, por ejemplo, multicultural-*idad* e intercultural-*idad* se 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 setenta 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 se definen 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 organización 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>24</sup> movimientos sociales: “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>25</sup> cuyo objetivo fue atender —en términos educativos, laborales y socioculturales—

---

<sup>24</sup> Nuevos para diferenciarlo de los movimientos clásicos como los movimientos burgueses, obreros y campesinos.

<sup>25</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 Different: a Multicultural Approach*, publicado en 1969 (Camilleri, 1985: 16).

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 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 multiculturalidad 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>26</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

---

<sup>26</sup> Que tiene su origen en un lugar diferente a aquél en el que vive o se encuentra.

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 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 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 el 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 currículo de varias ciencias sociales y humanidades (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 compartimentalizadas 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, sino que 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 de 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 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. 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, 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 reconoce la coexistencia de la diversidad cultural, e incluso potencializa su interrelación, como en el caso de Canadá (Gutiérrez Martínez, 2010). Sin embargo, una crítica insoslayable es la de que ha servido para los fines del neoliberalismo, que desconoce las desigualdades económicas y sociales entre las culturas y genera relaciones de segregación y de discriminación. En este sentido, concibe 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.

## **El enfoque intercultural: la convivencia de la diversidad**

En el ámbito académico de la investigación las discusiones sobre 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, sino que 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), sino que depende del contexto en que es definido; como ya mencioné, es resbaladizo, no es un concepto nuevo para referir el 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 fue puesta de moda conceptualmente desde hace pocas décadas, pero se practica desde hace siglos con las etnicidades de los pueblos indígenas y generalmente está acompañada de los conflictos étnicos y luchas asimétricas de poder como resultado histórico de la dominación, lo 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 de la 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 durante 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. No obstante, este discurso se ha politizado en las estructuras educativas de los países latinoamericanos y se le han otorgado matices diferenciados.

De acuerdo con 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, etcétera; mientras que el intercultural-*ismo* expresa un deber ser que implica la convivencia en la

diversidad y 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 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 interculturalidad “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.

El primero se refiere a doña Lupita. Su identidad étnica 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 ciudadanos, 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 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>27</sup> o un *juja*<sup>28</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.

Un segundo ejemplo es el siguiente: 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 *kastiya*— constituye una necesidad

---

<sup>27</sup> Tomando en cuenta que las casas están esparcidas, no continuas, por la orografía accidentada del poblado.

<sup>28</sup> Emisión sonora en voz alta, en forma de grito, que expresa una relación comunicativa con el otro.

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 *kastiya*]” (Chex Mol, entrevista, 2003), mientras que algunos q’anjob’ales son trilingües —q’anjob’al, tsotsil y *kastiya*—, lo que les ha permitido cobrar aceptación y admiración de los tsotsiles al buscar en los códigos lingüísticos la interculturalidad. De acuerdo con 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 preceptos 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 de “aprehender” el significado de lo comunicado, y “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 como 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’antik* (nuestra forma de pensar) y los simbolismos culturales<sup>29</sup> que encierra, porque cambia también el *jtalel kuxlejaltik* (nuestro modo de vida), lo que desencadena cambios en 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 que “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) relacionado con el hecho de que los pueblos originarios enseñan muchas cosas para entender lo *inter*. Este autor es concluyente al afirmar que el contingente poblacional latinoamericano más abierto a la interculturalidad

---

<sup>29</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 de que el tsotsil trabajaba muy bien y lo llevó a Yajalón para fabricar 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 sacó su chicote: “¿cómo que ya no sabes *batsi k’op*?” Mientras lo amenazaba, suplicó: *mu xa bak’ juntot!* (¡no me pegues, tío!). Contestó en *bats’i k’op*, y a partir de ahí comenzó a hablar en tsotsil nuevamente.

es precisamente el indígena. De acuerdo con estudios<sup>30</sup> étnicos realizados por el mismo autor, 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 (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. Con base en esto, Corona Berkin entiende la interculturalidad como: “las diferencias culturales, económicas, ideológicas, generacionales, de género y clase social, etcétera, que en el espacio público luchan por la viabilidad de su mirada del mundo, como campo de lucha por el poder” (2013: 26), es decir, no es solamente la puesta en relación de miembros de diferentes culturas para lograr una comunicación eficiente, como indica Bartolomé (2006: 124), sino que 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 ello, 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 traen como consecuencia la modernidad/colonialidad, es decir, se trata de 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 ahí 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, la autora agrega que:

[...] es una forma de hacer, se hace haciendo: tú 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

---

<sup>30</sup> Se refiere a Teotitlán del Valle, una localidad zapoteca asentada en el Valle de Oaxaca.

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, entrevista, 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 son condiciones creadas con anterioridad a la interculturalidad. Pero aclara la autora que siempre ha habido conflictos entre distintas culturas, no necesariamente un choque, porque dentro de cada 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, 2013).

Si bien el bilingüismo constituye una estrategia para establecer el diálogo y la comprensión del otro desde abajo, no es interculturalidad en sí mismo 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, 2013). Sin embargo, aunque siga siendo asimétrica la relación, por lo menos hay una tendencia, desde abajo, a 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), 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 esta desigualdad en una práctica legitimada en eventos “cívicos”: “¡vamos a vestir de inditos a nuestros alumnos para el desfile!”. Este es un modo de folclorizar la cultura en nombre del “espectáculo cívico”: todos son indios en los desfiles y nadie lo es con los uniformes escolares. Por otro lado, para algunos indígenas la dominación interiorizada continúa permeando sus subjetividades al conformar su autopercepción y es 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, y 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 *status quo* de las desigualdades sociales.

El interculturalismo como proyecto político de convivencia social, y la educación intercultural bilingüe como propuesta educativa oficial, están atravesados 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 nuevas actitudes y valores que deberán impregnarse en todos los procesos educativos; esto es necesario incluso para 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 privativa de la educación intercultural bilingüe, sino de toda la estructura del sistema educativo nacional, y 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 ésta se basa: *las diferencias, las desigualdades y la desconexión*” (García, 2004, en Medina, 2009: 158, cursivas añadidas), ya que tradicionalmente son objetos de estudio separados y, de acuerdo con el 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 sus riquezas y que se convierte en un nudo de discusión cuando en las escuelas 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.





## Capítulo 2

# La construcción pluricultural de Las Margaritas

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, educativos, sociales y políticos planificados en el transcurso de la historia resignifican la identidad cultural de los pueblos, pues ciertamente eran pensados como importantes factores de evolución social, cultural y educativa del país.

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.

Desde la perspectiva territorial, los actuales municipios de Las Margaritas, Comitán de Domínguez, Altamirano y La Independencia forman parte de la región tojolab'al, ya que grupos de esta etnia fueron los primeros que poblaron esta geografía. Después de la segunda década del siglo XX comenzó 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 y en las zonas 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 que conforman barrios completos, como Sacsalum y Los Pocitos—; esto quiere decir que la zona Selva —perteneciente a las zonas 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 en la zona Selva del municipio — en la frontera con Guatemala—, conocida por ellos como “tierra nacional”.<sup>31</sup>

Dos décadas después, a principios 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 de Las Margaritas y 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, por lo que se ha constituido en un área privilegiada de relaciones interétnicas y transfronterizas dado que los pobladores mantienen fuertes vínculos con sus lugares de origen; por lo tanto, territorio e identidad se entrelazan.

Analizar el contexto histórico y contemporáneo de los grupos étnicos del municipio es el objetivo del presente capítulo, cuya finalidad última es comprender los significados sociales y culturales de la educación implementada en las comunidades estudiadas.

### **¿Migrantes o nativos de la región? Los tojolab’ales y la construcción de una comunidad**

La palabra *tojolab’al* está compuesta por dos términos: *tojol*, que significa verdadero o auténtico, y *’ab’al*, que quiere decir palabra, lengua o idioma; por lo tanto, *tojolab’al*<sup>32</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 winikotik* (Lomelí, s.f.; Lenkersdorf, 2008).

---

<sup>31</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” (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>32</sup> Algunos antropólogos escriben *tojolabal*, sin la glotal o apóstrofe, común pronunciación para los mestizos. En este escrito quiero respetar tanto la etimología, como la pronunciación de los propios indígenas, es decir, *tojolab’al*.

Este grupo habita actualmente en los municipios de Comitán, Altamirano, La Independencia y La Trinitaria, así como en Las Margaritas —fue el primer grupo étnico en migrar 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 con Lomelí González (s.f.), los tojolab'ales aparecieron en la región de Comitán con el nombre de *chanabales*, cuyo origen puede explicarse 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 La Trinitaria, Comalapa y Chicomuselo, y en la región de los Lagos de Montebello; por otro, unos autores afirman que emigraron de la región de los *Cuchumatanes*<sup>33</sup> en Guatemala, en donde se habla la lengua *chanabal*<sup>34</sup> o “cuarta lengua”, esto en San Antonio Huixta y San Mateo Ixtatán —municipios 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 ambos son 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, fortalecen la idea de 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

---

<sup>33</sup> En mam y en quiché la voz Cuchumatanes tiene la misma significación: viene de la raíz *cuchu*, 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 (Galindo y Gálvez, 1986).

<sup>34</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 *coxoh*, término que aún está sujeto a debate. Una referencia, quizá la más antigua, es la de 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 *coxoh* como las lenguas usadas en el mismo curato de Comitán (Fábregas, 2008).

se propusieron el objetivo de hacer fortuna en las nuevas tierras, para lo cual sometieron a los indígenas de la región a la esclavitud (Lomelí, s.f.).

En 1577, con la fundación del convento de Santo Domingo de Guzmán —el principal centro religioso de la región, ubicado actualmente en el centro histórico de la ciudad de Comitán de Domínguez—, los dominicos se apoderaron de las tierras de los indígenas para convertirlas en tierras ganaderas y de producción utilizando la mano de obra de los tojolab’ales para las actividades agropecuarias. Fue en 1867, con las leyes de Reforma, cuando las estancias ganaderas y las fincas pasaron a ser propiedad de las familias españolas y criollas avecindadas en Comitán, entre las que sobresalía la de los Castellanos.

Esta familia formó parte de los clanes que fungieron como los nuevos patrones de las tierras altas y de los valles de la región, y llegó a tener más de trece fincas a las que antepusieron 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.f.).

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, etcétera.

En la actualidad los tojolab’ales habitan en la región cercana a la frontera con Guatemala, en un perímetro aproximado de seis mil kilómetros que atraviesa una variedad de regiones ecológicas: selva, valles y tierras altas. Un legado importante para toda esa región procedente 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. 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), y termina el 11 de julio en Las Margaritas con 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 han construido una identidad propia en la cual confluyen múltiples identidades. No hay una sola forma de ser tojolab'al, sino que cada comunidad construye su identidad.

### *Aquiles Serdán: la construcción de una 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 gestó en la década de 1920 como consecuencia de la Revolución mexicana.

Los antecedentes de la comunidad que presento a continuación me los relataron 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. Aunque ellos no lo vivieron, estos recuerdos permanecen en las subjetividades de los ancianos como parte de la memoria oral.

A través de las entrevistas pude percibir que los ancianos estaban más interesados en señalar los hechos históricos que vivieron, que en fecharlos o precisarlos. Esto lo corroboran Gómez y Ruz (1992), quienes indican que la “falta de precisión” en los testimonios podría ser considerada como obstáculo para emplearlos como referenciales, por lo que cuestionan 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” (Gómez y Ruz, 1992: 23).

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

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

Como ya vimos, las leyes de Reforma de 1867 favorecieron a unas pocas familias<sup>35</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 coadyuvaba en la conformación del mundo conocido

---

<sup>35</sup> Rosario Bajá, San Pedro, La Soledad, la Floresta, Medellín, El Retiro, San Joaquín, Momón.

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 sobre 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; por su parte, 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 e incluso entre patrones 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 Bajá, 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 de 2011).

El “trueque de mozos”<sup>36</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.f.) 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 prestaba: “Si no tienes deuda te da dos semanas de descanso; una semana vas a regalar tu trabajo, no te va a pagar, ese es el baldío [...] si tienes deudas entonces no descansarás dos semanas” (Gómez y Ruz, 1992: 63).

---

<sup>36</sup> Porque el patrón solicitante estaba 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 del 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.f.)— 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 solo 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>37</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>38</sup> cada uno de ellos estaba lleno una hoja de cuaderno lo que debía con el patrón, si fue sacar su azúcar, su jabón, su sal, su frijolito o no sé qué 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 y 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, publicada en el texto de Gómez y Ruz (1992), argumenta la expresión identitaria de los tojolab'ales en las fincas: el patrón

---

<sup>37</sup> Se refiere a que cuando las otras fincas de la misma familia Castellanos requerían de 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>38</sup> Deuda adquirida con el patrón en la tienda de raya que se anotaba 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.f.: 356).

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, los cohetes y las candelas, 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:

[...] “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 candelas, cohetes, 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>39</sup> para que midas. Pan, chocolate, todo eso va a llegar a entregarlo” (Gómez y Ruz, 1992: 72). De estas fiestas se ocupaban los que ostentaban el cargo de alférez —cuatro al año— durante la Semana Santa. Lo hacían por turnos pues el cargo 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 qué 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>40</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” (Gómez y Ruz, 1992: 74).

<sup>39</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>40</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 un 7 para marcar cierre glotal (ejemplos: ja7, ta7an, che7ej) y así diferenciar dicho cierre de las consonantes glotalizadas” (Gómez y Ruz, 1992: 27).

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” (Gómez y Ruz, 1992: 19). Ellos recrearon su identidad cultural en las fincas adoptando otras características pero sin dejar por ello de ser tojolab'ales.

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 (Gómez y Ruz, 1992: 19).

Los mismos autores consideran 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 oblijo 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, que se oponía oficialmente al régimen carrancista, mientras que los finqueros comitecos se unieron al grupo contrarrevolucionario de los “mapachistas”. Cinco

años después, Álvaro Obregón selló 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.f.: 355), por lo que se mantuvo temporalmente el antiguo sistema hasta 1931. De acuerdo con la historia oral de los ancianos tojolab’ales de Aquiles Serdán, la fundación de la comunidad se dio 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 la 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, conforman así estas sociedades bilingües.

### *De la finca Rosario Bajá a Plantanar*

Después de la esclavitud 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 a desafiar las leyes impuestas por los caciques. Emprendieron entonces 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 los principios agraristas de “tierra y libertad” y “la tierra es de quien la trabaja”, presentaron sus *denuncios*<sup>41</sup> en 1928 ante la presidencia municipal de Las Margaritas por la violencia de los caciques, que fueron interpretados como el “despertar de la gente” (don Juan Álvarez, entrevista, 2011).

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

En Plantanar o Platanar sólo permanecieron como tres años, asegura don Cándido (entrevista, 2011), pues las condiciones de la altitud, el intenso frío y la escasez de 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>41</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.

## *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, donde tenían acceso a agua en un pozo dentro de la actual zona urbana y, aunque era escasa y el pozo 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, lo que complejizó el proceso de fundación de la comunidad. 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>42</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 (entrevista, 2013), y no les entregó las 3784 hectáreas convenidas al inicio, sólo 1700:<sup>43</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 (entrevista, 2013). Este reajuste fue consecuencia también del número de pobladores: eran sólo 32 ejidatarios —actualmente su número asciende a más de cien—.

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 año 1932 (don Cándido, entrevista, 2011).

---

<sup>42</sup> Fue como en el año 1918, indica don Cándido, aunque no hay una temporalidad exacta entre los comuneros y, de acuerdo con la cronología de los sucesos, fue hasta principios de la década de 1930.

<sup>43</sup> Otros ancianos rememoran que el convenio inicial contemplaba 2800 hectáreas, pero sólo recibieron 1800.

## *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, por lo que se convirtieron 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 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 rozar monte”, asegura don Gregorio (entrevista, 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 junto con el maíz, 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<sup>44</sup> de maíz, cada uno valía dos pesos, y a cambio compraban sal, panela y otras cosas. A veces adquirían “cuero de novillo” para fabricar *caites* con sus cordones o el *mecapal*<sup>45</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, con 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

<sup>44</sup> Zonte: equivale a ochenta manos o mazorcas.

<sup>45</sup> Los *caites* son el calzado ancestral tipo sandalia de fabricación local hecho 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 con corteza de ciprés o henequén —su pudren fácilmente con la humedad— o de plástico —se tuesta con el calor—.

de 1970] pastoreaba ovejitas y chivitas con mis cuatro hermanos, a veces, mis hermanos haciendo milpa, otros rosando (don Gregorio, entrevista, 2013).

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 —a 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, 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 2, empezaba también el día 3, 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, 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 en las noches, comenzaba el baile dentro de la iglesia hasta la madrugada acompañado de bebidas alcohólicas. También las visitas de clérigos o sacerdotes eran verdaderas fiestas comunitarias en los años sesenta y setenta:

Quando 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, 2013).

De acuerdo con 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, 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 para 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, manifestaciones que apreciamos hasta la actualidad.

## **De Los Altos a la Selva: la migración tsotsil y la construcción de una comunidad**

Es importante considerar que los tojolab'ales comenzaron a expandir sus espacios hacia el oriente de sus actuales territorios hacia otras zonas poco exploradas, como la región Selva del municipio. Sin embargo, desde finales de los años cincuenta y principios de los sesenta otros grupos étnicos, como los tsotsiles, provenientes de la colonia Bax Ek'en y parajes<sup>46</sup> circunvecinos del municipio de San Juan Chamula, en Los Altos de Chiapas,<sup>47</sup> comenzaron a poblar también la región sur del municipio en la línea fronteriza con Guatemala (ver anexo 1).

---

<sup>46</sup> La antropología considera los “parajes” como núcleos sociales contruidos con base en relaciones parentales, integrados por una familia ampliada, cuyas viviendas están separadas por un espacio llamado “paraje”. Muchos pueblos indígenas no acostumbran a vivir concentrados en poblados, sino mas bien repartidos por la zona en torno a un adoratorio regional en el que se llevaban a cabo todas las ceremonias y fiestas comunitarias importantes (Iturrioz, 2002).

<sup>47</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 más bien de la Selva—. Otros estudios delimitan doce municipios. Para el autor comprende Zinacantán, San Cristóbal, Teopisca y Amatenango al sur, hasta sus límites con Tabasco al norte. Se justifica 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.

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 a las 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, como tepezcuintle, armadillo, pescado, caracol”, indican los ancianos.

A continuación presento las causas del proceso migratorio de los tsotsiles de Los Altos de Chiapas a la Selva; de manera más concreta, defino la travesía hecha desde la colonia<sup>48</sup> *Bax Ek'en* (el lugar de procedencia de los fundadores) hasta la actual comunidad de Nuevo San Juan Chamula a principios de la década de 1960.

### *La identidad tsotsil antes de la migración*

La palabra *tsotsil* define parcialmente la identidad cultural del grupo indígena. Hay varias versiones de su origen: una es que proviene de *sots'* (murciélago) o *sots'lebetik*, que define a los tsotsiles zinacantecos como los “hombres murciélago”. Sin embargo, los zinacantecos presentan elementos identitarios diferenciados de 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'uil* o “ropa verdadera”. *Stsotsilk'u'il* indica la “lana de la ropa tradicional (*chuj*, *chamarro*, *tsekil*, etcétera)”; *tsots* significa también “fortaleza” y es una palabra 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 a la* 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 de *tsotsil* y español, ya que para pluralizar la palabra en lengua indígena se usa el sufijo *etik*, es decir, debería ser *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.

---

<sup>48</sup> Algunos pobladores tsotsiles la conocen como *parajey*, que la antropología entiende como un contexto social y geográfico donde se ubica la familia extendida construida con base en 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, como *Ba A'mnaltik*, *Chik'om Tantik* o *Ya'al Ichin*, es catalogada con esta misma denominación.

La colonia *Bax Ek'en* y el paraje *Ba A'mnaltik* —pertenecientes al municipio de San Juan Chamula<sup>49</sup> en Los Altos de Chiapas— fueron los principales lugares de origen de los primeros pobladores de la selva margaritense, mientras que otros son originarios de la colonia Candelaria. Estas colonias se ubican 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 2910 metros sobre el nivel del mar (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 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 QUE velan por el cumplimiento de las normas comunales; un ejemplo me lo dio Domingo Ruiz (2012), quien comenta que antes de la migración presencié ocasionalmente castigos físicos<sup>50</sup> por actos antisociales hacia personas mayores de edad y cuya sanción se efectuaba en días festivos. Estos castigos eran 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 atribuir cargos a personas especiales de las colonias y parajes. Cuando la alcaldía le daba trabajo anual a un comunero, una comisión acudía a su lugar para entregarle el nombramiento; en ese momento él era respetado por todos. Es en el mes de enero, durante el cambio de autoridad o *k'exel*, cuando las autoridades llegan, a esto se le llama *ba yich' totseltana*. 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 3 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

---

<sup>49</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.

<sup>50</sup> Se efectuaban con *chicote* o *nukul*, que es un pedazo de piel de res o cinturón para el castigo.

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>51</sup> y los cohetes. La ubicación de los tsotsiles alrededor del cerro *Tsonte' Vits*,<sup>52</sup> en el cual hay un espacio de 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.

Foto 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 iba a traer leña o a trabajar, un ritual que hacía cada amanecer y atardecer frente al sol “porque el Sol es el dios de nuestros abuelos”, era considerado como *jch'ul totik* o nuestro sagrado padre —la Luna es nuestra sagrada madre o *jch'ul*

<sup>51</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>52</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 cazarlos.

*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 (ver 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”. Este es un lugar de veneración y cada tres de mayo se llega para pedir agua y *lekil kuxlejal* o buena vida.

Cuando surgen 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 se observa alguna de éstas, sacrifican una gallina a cambio de recuperar el alma o, en su caso, cuando las enfermedades son físicas, como fiebre o dolor de estómago, se recurre a la herbolaria que a veces es acompañada con una oración, 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) y las paredes de adobe, o están hechas con palos rollizos amarrados con bejuco entrecruzados y recubiertos con lodo revuelto con pasto para darles 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'uil* (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 se amarra 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 de 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. Asimismo, el uso del huarache es parte de

una costumbre ancestral vigente en la actualidad, indica Chex Mol<sup>53</sup> (entrevista, 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)”.

Las mujeres visten el *chilil*, que es una blusa elaborada con material comercial con características especiales de color y diseño. Esta es acompañada por la *tsekil*, un modelo de falda hecha con lana de borrego que cubre muy por debajo de las rodillas, es amplia y se amarra con un cinturón que generalmente es de color rojo. Todo lo elaboran ellas mismas.

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



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, de las fiestas y de las tradiciones da cohesión social a las colonias y parajes, además de que contribuye al fortalecimiento de las expresiones identitarias de respeto, especialmente hacia los adultos y ancianos o ancianas que

<sup>53</sup> Chex Mol falleció el 5 de enero de 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.

se expresa cuando otras personas se arrodillan frente a ellos mientras extienden su mano sobre la cabeza de quien los saluda; de igual forma, cuando alguien de mayor edad va 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 (entrevista, 2012) narra su experiencia con un anciano:

Nos encontramos en el camino y le dije: “pásale abuelito”. “No, pásale tú”, 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, 2012).

Otro ejemplo es el *k'ex k'ak'al*, o intercambio de días de trabajo, que 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, y esto a su vez simboliza la interconexión familiar dentro del núcleo comunal.

Anteriormente los tiempos se leían de acuerdo con el calendario maya; por ejemplo, en *uch* —periodo comprendido entre el 9 al 28 de junio del calendario gregorromano— comienza la temporada de lluvia, lo que significa que deben prepararse para la siembra del maíz.

Una expresión identitaria de los tsotsiles aún vigente son los sueños. Éstos tienen un significado trascendental y 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. 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, sino que hay expresiones de continuidad identitaria.

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

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

La migración a la región selva no se debe 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 antropólogos incluso, incluso cuando visitan Nuevo San Juan Chamula—, sino que fue consecuencia de las condiciones de pobreza extrema en que vivían, así como de la carencia de tierras para el cultivo y, por lo tanto, de la falta de alimentación.

Como ya señalamos en el apartado anterior, esta pobreza fue causada por la desterritorialización debida a que las leyes agrarias de esa época permitieron a los particulares adquirir “tierras baldías”. Estas tierras para los *jkaxlanes* “estaban descansando”, mientras que 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>54</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 (Calvo, 1989: 11-12).<sup>55</sup>

Una vez posicionados los *jkaxlanes* en las tierras expropiadas “legalmente”, llamaron de vuelta a los indios para hacerlos trabajar, así comenzó la explotación

---

<sup>54</sup> En Chamula, en 1855 Ramón Larráinzar estableció una hacienda llamada Nuevo Edén, que abarcaba 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 y establecieron veinticuatro haciendas y ranchos que tenían entre doscientas y tres mil hectáreas (Calvo et al., 1989).

<sup>55</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.

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” (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 fueron 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 escasez de alimento: “a veces pasábamos el día con una taza de pozol y una bolita de verduras cocidas para engañar el hambre” (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 consistían en ir a trabajar a las fincas cafetaleras de Simojovel y del Soconusco,<sup>56</sup> donde algunos se fueron con sus familias

---

<sup>56</sup> Para *Mol Rominco 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, por lo que los finqueros pactaron con los caciques de algunas regiones para que con 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 que terminar de pagar lo que debían. En los trabajaderos vigilaba el caporal. Si alguien cortaba por accidente una mata de café o se le

completas, otros más fueron a trabajar como peones a Tabasco, o a las fábricas de las ciudades como mozos de los *jkaxlanes*. Mientras, los niños y las mujeres que se quedaban 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).

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 a implementarse una medida aparentemente proteccionista para la población migrante mediante la que se crearon 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, que buscaba promover una campaña de colonización de la región de la selva con apoyo

---

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 para trabajar la jornada completa, hasta los domingos.

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. 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>57</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 (*Manvel Peserente*, indígena tsotsil, 2003).<sup>58</sup>

Una de las primeras condiciones para migrar era que las tierras de destino fueran tierras nacionales y que no tuvieran dueño; después había que ver su fertilidad, lo que era indispensable para su subsistencia, principalmente para cultivar café y comercializarlo —idea surgida a partir de la experiencia en las fincas—, así como maíz y frijol para consumo. La opción factible para todo esto fue Comitán.

En 1962 emprendieron el viaje don Agustín y su hermano (*Mol Acux chiuk sbankil*), quienes posteriormente llamaron a los demás para invitarlos a crear 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 Héros

---

<sup>57</sup> Literalmente es Nuestro Padre, pero tiene un uso metafórico y designa el respeto hacia don Erasto Urbina en su sentido social.

<sup>58</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 2003.

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 implicó penetrar en la selva, pero la necesidad de subsistencia, de alimentación y de escapar de la dominación y de la esclavitud, así como el deseo de comenzar una vida más autónoma de acuerdo con 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), y los mismos tojolab'ales de Las Margaritas. También lo hicieron mestizos provenientes de Comalapa, El Porvenir y La Grandeza principalmente y, por el proceso de remunicipalización de 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 de 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.

### *En busca de la “tierra nacional” y la construcción de Nuevo San Juan Chamula*

El proceso de migración comenzó en 1960 en San Cristóbal de Las Casas, cuando el Departamento de Asuntos Agrarios y Colonización (DAAC) y el Instituto Nacional Indigenista (INI) empezaron a promover la migración de gente indígena y campesina a las tierras nacionales en la selva.<sup>59</sup>

---

<sup>59</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).

Don Manuel Gómez Castellanos (*Mol Manvel Castellano*) fue el primero en motivar a los tsotsiles para ir a poblar la selva. Erasto Urbina, como jefe del DAAC, junto con *Mol Manvel*, 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>60</sup> y después de Semana Santa emprendieron el viaje siete personas.<sup>61</sup> Éstos, después de haber conocido la tierra nacional y corroborar su fertilidad, convencieron a otros para que se sumaran. 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), quienes son fundadores de la comunidad Nuevo San Juan Chamula, cuyo nombre fue puesto en honor al santo patrono del municipio de origen.

**Foto 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 *Mol Acuxy*, acompañados de autoridades ejidales**



Fuente: cortesía de Eduardo Hernández, junio de 2012.

Tras varias visitas comenzaron a sembrar milpa y la cosecha fue un aliciente para invitar a más personas:

<sup>60</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>61</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).

[...] 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 les 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 (ver anexo 1) hacia la selva no fue fácil, pues 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 delante 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), cuyos 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 y ahí se establecieron (Chex Mol, entrevista, 2003).

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

El proceso de adaptación también fue difícil. Les causaba miedo el río Dolores, pues algunas veces los arrastró la corriente. Igual temían a los animales, porque insectos como el *yucul* o colmoyote les causaban enfermedades, además de que la abundante vegetación que cobijaba a los zancudos también les provocaba fiebre (*k'ak'a-sik*) y

paludismo, lo que ocasionó la muerte de varias personas: “algunos no se acostumbraron, algunos aguantaron y otros regresaron” (Mol Acux, entrevista, 2003).

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

Quando cosechamos la milpa íbamos a vender hasta Ixquisis, 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 los 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), importante para la supervivencia y para la adaptación ya que de ella 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 clima cálido húmedo de la selva, lo que les llevó también a cambiar el *bats’i k’uil* (ropa verdadera), compuesto por el *chamarro* y el *chuj* para los hombres, 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, de manera que actualmente 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 emplear la lana de borrego lo elaboran ahora con tela comercial más delgada. En los últimos años se observa la introducción del *bats’i tsekil* con lana de borrego notoriamente más largo, como usan actualmente las mujeres de San Juan Chamula, pero que hoy es símbolo de poder económico por sus altos costos.<sup>62</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 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, a través del tiempo han moldeado la geografía recreando el medio natural y los espacios de trabajo con actividades poco conocidas o

---

<sup>62</sup> El precio del *chuj* oscila entre tres mil y cinco mil pesos, el del *batsi tsekil* entre mil y dos mil pesos, un costo alto para la mayoría de indígenas que no tienen poder económico.

imaginadas, resignificando así la relación hombre-naturaleza bajo el proceso de “écosis cultural”,<sup>63</sup> 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).

Se trata de un 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 porque 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” (Vieyra, 2007) interviene en la 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?

## **La migración guatemalteca y la inserción, repatriación e integración q’anjob’al a Nuevo San Juan Chamula**

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

---

<sup>63</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). 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 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).

los elementos que delinearón el perfil pluricultural del municipio fue la migración de indígenas guatemaltecos en los años setenta, que llegaron para trabajar como jornaleros agrícolas en las comunidades o fincas mexicanas o como comerciantes en busca de mejores condiciones económicas. También llegaron en busca de refugio por la persecución política militar que vivían en su país a principios de los años ochenta.

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 hasta Amparo Agua Tinta ya se había abierto en los setenta y contaba con circulación vehicular a principios de los ochenta— 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).

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

A continuación presento 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 (ver anexo 1), 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>64</sup>

Para este trabajo me basaré en Galindo y Gálvez por la época en que escribieron su texto (1986). Estos departamentos fueron el lugar de origen del 90% de los indígenas refugiados en México desde 1982; sólo el restante 10% provenía de los

---

<sup>64</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 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. Para fines de este trabajo no los llamaré por su estatus —como los “nuevos” mexicanos integrados recientemente—, sino por lo que son: q'anjob'ales.

departamentos de San Marcos y Petén (IMSS-COPLAMAR, 1984, en Galindo y Gálvez, 1986).

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

Como ya mencionamos, los departamentos de San Marcos, Huehuetenango, Quiché y Petén 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>65</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 (ver anexo 1).

Huehuetenango y Quiché conforman orográficamente la región montañosa de Guatemala, por su altitud —de mil a tres mil metros—, es húmeda y fría e integra también la Sierra de los Cuchumatanes, considerada como la verdadera “tierra fría” del país.

La zona es rica en recursos naturales —petróleo, 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 comunicación y electrificación de las poblaciones, y la industrialización es mínima ya que la región es montañosa y eminentemente rural —87.3% en 1981—, por lo que sus actividades agropecuarias se basan en ganado ovino y porcino, así como en la minería.

En 1981, el 74.3% de la población era indígena, el 65.3% analfabeta, el 74.3% no hablaba el castellano, el 93.3% de las viviendas no poseía energía eléctrica, el 80.1% no tenía agua

---

<sup>65</sup> Es uno de los siete nuevos municipios —Aldama, Benemérito de las Américas, Maravilla Tenejapa, Marqués de Comillas, Montecristo de Guerrero, San Andrés Duraznal y Santiago El Pinar— creados en 1999 que pertenecían al municipio de Ocosingo (*Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Chiapas*, núm. 41, miércoles 28 de julio de 1999).

corriente y sólo un 1.6% se encontraba afiliado a instituciones de seguro social. Es decir, a pesar de la riqueza natural y de su importante 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 del 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 socioeconómica 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, los habitantes se vieron impulsados a migrar tanto al interior del país como fuera de él, lo que explica la expulsión de la fuerza de trabajo entre 1981 y 1982. De hecho, desde los años cuarenta del siglo XX comenzó la migración mam a México, por lo que muchos se han establecido de forma permanente y hasta existe población mam de dos generaciones en veinticinco municipios chiapanecos (Nolasco y Melesio, 1986).

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

La situación económica de Guatemala y la pobreza social de sus pobladores indígenas desde antes del refugio promovió este 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 aún en la actualidad en las comunidades fronterizas, por ejemplo, en 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, lo que les permite obtener su estancia temporal. También lo hacen algunos hombres cuando no tienen a su familia en la comunidad.

### *La migración forzosa 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 políticomilitar y se conoció como la política de “tierra arrasada” o “campo arrasado”. Se debió a la violencia ejercida por los *kaibiles* —fuerzas antiguerrilleras— y el ejército de 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 con 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 de Estado del 23 de marzo de 1982—, lo que agudizó el refugio masivo. En julio de 1982, unos *kaibiles* sobrevolaron en helicóptero la región de la aldea Sak ch'en y otros por la vía terrestre entraron a Xoxlak y Momonlac para realizar tareas de inspección y vigilancia en las que cometieron varios asesinatos. Ante tan lamentable situación, la población indígena emprendió al siguiente mes la huida hacia la frontera con México, caminando de tres a seis días por la montaña hasta establecerse en 31 campamentos, en su mayoría en la selva<sup>66</sup> y en otros municipios de la frontera.

Sobre los primeros refugiados que llegaron de forma masiva a 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 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 (1984: 13, cursivas añadidas).

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;

---

<sup>66</sup> Puerto Rico con cinco mil refugiados, Chajul con dos mil quinientos, Ixcán con dos mil, Flor de Café con mil quinientos y el gran refugio que conjunta los campamentos de Tzisco, Santiago El Vértice, El Rosario y Santa Elena, con dos mil guatemaltecos aproximadamente (Gutiérrez, 1984).

asimismo, los procedentes de San Mateo Ixtatán y Barillas, del mismo departamento, lo hicieron en Río Azul 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 Momonlac, ahí quedamos otra noche, otro día digamos, quedamos escondidos sin comida, quedamos en la montaña de Momonlac; allá no se puede entrar adentro de las casas por miedo, toda la gente ya está en el cerro, ahí va, pobres mujeres, lo vi, hay algunos que tienen mucha familia. Así como Roberto como lleva sus hijos, hay mujeres que 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, 2011).

“Cuando llegamos ahí en Río Azul, ahí se mira cómo va el humo, están quemando las casas”, me dijo don Florencio (entrevista, 2011) con tristeza. La persecución no respetaba fronteras políticas y 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, fue decisiva:

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 ejércitos. Ah, 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 ahorita, vamos a llamar al ejército mexicano, [...] ah bueno, mejor vámonos ya, dijeron, ahí regresaron los ejércitos. Ya en la tarde empezaron tirando bomba, ¿cómo hace ruido el cerro! [...] Ahí viene el helicóptero, ahí viene los ejércitos a

buscarnos. Estamos perseguidos pues, ahí 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, 2011).

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

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 políticomilitar de Guatemala y decidir su destino. Mientras tanto se establecieron en campamentos, con todas las dificultades que implica un refugio masivo: hacinamiento, problemas emocionales, de infraestructura, de salud, etcétera.

A las pocas semanas llegó 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 para los Refugiados (ACNUR) o el Comité Cristiano de Solidaridad de la Diócesis de San Cristóbal de Las Casas —que apoyó con médicos y formación pastoral—. Estos organismos apoyaron con alimentación, vestido, medicamentos y organización social.

Sin embargo, las condiciones de hacinamiento no les permitieron permanecer mucho tiempo en los campamentos: 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, 2011).

Esta situación los obligó a dispersarse en las comunidades de la región. Oficialmente en 1984 se exiliaron 37 000 personas, y extraoficialmente de 45 000 a 46 000 —la

mitad eran niños—, más los 70 000 centroamericanos que ya se encontraban en las fincas de Chiapas, Campeche y Quintana Roo (Galindo y Gálvez, 1986; Gutiérrez, 1984). De acuerdo con el censo del IMSS-COPLAMAR de abril de 1984, se detectaron 46 000 refugiados, de los cuales el 90% hablaba 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 políticomilitar, 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 aún no terminan de incluirse étnicamente como q'anjob'ales en la nación mexicana; las políticas educativas, por ejemplo, así lo demuestran, porque no hay suficientes profesores ni libros de textos adecuados para ellos. Es importante mencionar que la migración continúa siendo constante en este siglo XXI.

### *Del campamento a las comunidades: la inserción, repatriación e integración de los q'anjob'ales a Nuevo San Juan Chamula*

Después de dos o tres años de refugio en Río Azul (don Roberto, entrevista, 2011), acosados por la epidemia, el hacinamiento, la persecución y las restricciones de los comuneros mexicanos para el sostenimiento de los campamentos —“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 el hostigamiento militares:

[...] 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 allá arriba [en el campamento de La Hamaca y Santiago El Vértice, en La Trinitaria] entró en Amparo [Agua Tinta], 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, 2011).

En el caso de don Florencio, él migró a varias comunidades: “yo pasé en Poza Rica un año nomás, cuando salí de allí pasé 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” (Calvo et al., 1989: 80). Así, dos familias refugiadas fueron adoptadas por cada ejidatario, llamado “patrón”,<sup>67</sup> quien tenía la obligación de mostrarles los límites de su parcela con el fin de 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. ¡Qué va ser, donde queda su parcela mi patrón queda hasta allá, por Jerusalén!, eso sí me sufrió, apenas pasé un año y pensé: mejor voy a salir, ahí agarro mi camino. Pero ahora cuando llegué 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 pasó, por eso aquí estamos, pues (don Florencio, indígena q’anjob’al, 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 patrones; esto provocó que tuvieran una gran movilidad en los primeros años de refugio y se cambiaran de comunidad constantemente —migración intercomunitaria— o de patrón, aunque fuese dentro de la misma comunidad —migración intracomunitaria—.

---

<sup>67</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 también mozos; incluso en la actualidad, los trabajadores domésticos, agrícolas y de las tiendas comerciales, que dependen de un patrón, son considerados mozos.

Esta inestabilidad siguió hasta principios de los noventa, cuando se firmaron los Acuerdos de Paz en Guatemala en 1996.

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>68</sup> para evitar ser detectadas 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>69</sup> a esta comunidad (ver anexo 1). Uno por uno pasaban a las casas solicitando trabajo. Los tsotsiles los recibieron voluntariamente como trabajadores para el cultivo y la cosecha del café y les asignaron un espacio donde vivir en sus parcelas, sin mayores condiciones ejidales. “El primer apoyo solidario fue del pueblo tsotsil que nos recibieron en su comunidad”, aseguran los q’anjob’ales, ya que al ser aceptados y apoyados por las familias tsotsiles<sup>70</sup> pudieron garantizar su supervivencia, seguridad y protección frente a las incursiones militares.

En 1983 llegaron más familias refugiadas y formaron cuatro grupos de acuerdo con la aldea o lugar de procedencia: Xoxlak, Platanar, Momonlac —del municipio de Barillas— y Concepción —del municipio de San Mateo Ixtatán—,<sup>71</sup> todas del departamento de Huehuetenango. Cada grupo tenía sus representantes encargados de dirigir y resolver los problemas. Manuel Juan Pedro<sup>72</sup> fue el primer representante de los refugiados en la comunidad.

---

<sup>68</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”. La población en general estaba aterrorizada y algunos comuneros fueron a dormir en el acahual, mientras que las mujeres q’anjob’ales que se encontraban en la localidad se vestían de tsotsiles y dormían en la montaña.

<sup>69</sup> Fueron cuatro familias: las 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 fueron representantes Gilberto Cristóbal Fidel y Felipe Castañeda Felipe.

<sup>70</sup> Agradecen especialmente el apoyo de 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 y Manuel López Gómez, entre otros tsotsiles.

<sup>71</sup> También se integraron a uno de los grupos los provenientes de la aldea Sak Ch’en, en Barillas, e Ixquisis, en San Mateo Ixtatán.

<sup>72</sup> Salió de Barillas, pasó por Monteflor y a finales de 1982 llegó a la comunidad.

Cuando se incrementó el número de familias refugiadas, se organizaron para solicitar ante la comunidad un terreno donde construir la escuela para los niños y niñas. Los promotores o maestros<sup>73</sup> fueron elegidos por ellos mismos. La asamblea autorizó la donación del terreno de Domingo Hernández Sántiz en calidad de préstamo con la condición de que cada familia aportara tres días de trabajo anual a la comunidad (Calvo *et al*, 1989). Aun bajo las condiciones de pobreza en que se encontraban y ante 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, piso de tierra y láminas de cartón, fueron algunos materiales utilizados para la construcción de la escuela.<sup>74</sup>

Bajo estas condiciones operó la escuela para refugiados durante varios años apoyados por la COMAR y el 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). La COMAR apoyó con la construcción de dos aulas para la escuela primaria, en sintonía con el proceso de integración iniciado en 1998 en Chiapas.

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 de modo que los refugiados tenían la obligación de prestar sus servicios al patrón, 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 trabajo 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 hacer un poco milpa para la comida con familia, pero hay

---

<sup>73</sup> Los primeros promotores de educación q’anjob’ales fueron Manuel Juan Pedro y Gilberto Cristóbal Fidel.

<sup>74</sup> “Durante la inauguración de la escuela vino un avión chiquito, para guerra, no hace ruido, entonces no sabemos nosotros si va haber 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 pasó a tirar eso y después ahí se fue” (don Roberto, indígena q’anjob’al, 2011).

que rentar<sup>75</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, 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 personas que fueron expulsadas de la comunidad por problemas relacionados con el robo de madera o de comestibles, y también por “brujería”. Es importante observar que estas mismas normas se aplican a los propios comuneros, es decir, no hay condición étnica para la aplicación del poder comunal.

Con el 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 registrando legalmente a los niños que nacían ya como mexicanos. Una década después estaban nuevamente frente a una dicotomía: repatriarse o integrarse.

A raíz de la firma del “acuerdo suscrito entre las Comisiones Permanentes de representantes de los refugiados guatemaltecos en México y el Gobierno de Guatemala”, firmado el 8 de octubre de 1992, tanto el Gobierno mexicano como el guatemalteco ofrecieron a los refugiados en México la posibilidad de retornar de forma organizada a su país. Para convencerlos, enviaron a una comitiva a Guatemala. Un anciano lo interpreta políticamente:

Vino el comité que vayamos a Guatemala porque ahí va a haber comida, ahí va a pasar los comestibles 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, entrevista, 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:

---

<sup>75</sup> Actualmente hay familias que no tienen tierra de su propiedad y para cultivar la rentan ya sea en efectivo o en especie a partir de lo que se produce en la tierra rentada.

[... ] ya no queremos movernos de aquí porque bien sabemos cómo fue Guatemala, qué pasó, cómo fue el problema. Si regresamos, ¿qué tal va a decir el gobierno que todos somos guerrilleros?, ¿qué 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, entrevista, 2011).

Las personas nacidas en México —el 57% son mexicanos por nacimiento y el 43% 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 mexicanas.

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 entre la población guatemalteca y mexicana, que comenzó en Campeche y Quintana Roo en 1996 y continuó después de la repatriación (Fabila, 2002).

Durante los años 2000 y 2002, la COMAR, el ACNUR y la Secretaría de Relaciones Exteriores de México extendieron a los refugiados una carta de naturalización que les permitió adquirir la ciudadanía mexicana.

La integración precedió al proceso de ciudadanía porque los refugiados obtuvieron documentos que los acreditaban como mexicanos por naturalización, con lo cual 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 para vivienda y para acceder a proyectos productivos, y pudieron participar en la vida política comunal y municipal en condiciones de igualdad con la población mexicana. En 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 integrarse fue que adquirieran una vivienda y que tuvieran un desarrollo productivo y social adecuado (Kauffer, 2002). Sin embargo, hasta la fecha ésta 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 existían cuando llegaron. Aún hay familias que siguen dependiendo del patrón y no poseen tierras para el cultivo, o que, si las tienen, ellos mismos las han comprado o las rentan.

En términos culturales la ciudadanía 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>76</sup> Santa Eulalia o Quetzal—, y de igual manera los indígenas guatemaltecos llegan a Nuevo San Juan Chamula a visitar a sus familiares mexicanizados, lo que contribuye a crear 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 a participar en la vida política comunitaria a través de las asambleas ejidales y en los actos 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; un ejemplo de ello: “he aprendido de los q'anjob'ales a comer el *sats'* (gusano comestible que crece en el tronco de los corchos)”. Esto 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—, elemento de la identidad cultural de los q'anjob'ales reproducido en la comunidad que consiste en ubicarse en la periferia de la localidad porque les permite criar animales (ver foto 4) y estar rodeados de *chajul yayjite'* (árboles benditos), a la vez que para otros es una estrategia de seguridad para no ser fácilmente detectados ante las incursiones militares de los *kaibiles* en tiempos de persecución. Estas características poblacionales están reflejadas en los indicadores de la Unidad Médica Rural (UMR, 2012): el 8.3% no dispone de agua entubada de la red pública, el 4.3% no tiene drenaje y el 7.6% vive sin energía eléctrica.

En contraste, los *tsotsiles* (*jchi'laktik*) ahora viven en la zona urbana porque han resignificado su identidad étnica con relación al territorio: en *Bax Ek'en*, de donde son originarios, también vivían separados en parajes debido a la orografía fragmentada de la región.

---

<sup>76</sup> Ir a Barillas lleva cuatro horas en carro desde la frontera con México, entrando por Monteflor, del municipio de Maravilla Tenejapa, Chiapas.

Foto 4. 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 aún 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 ni libros de textos en su lengua materna—, a la tierra, a la vivienda y a la salud, así como a un real acceso a los proyectos gubernamentales de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) y a becas, es decir, a gozar de todos los derechos por la adquisición de la ciudadanía mexicana. Los gobiernos municipales, estatales y federales no han asumido la responsabilidad de atenderlos (Kauffer, 2002).

A principios de marzo de 2013 organizaron la primera Feria Maya Q'anjob'al<sup>77</sup> en conmemoración de los 31 años de vivir en México, específicamente en Nuevo San Juan Chamula, feria que estuvo inspirada en la conmemoración del 30 aniversario del refugio guatemalteco en México celebrada en Nuevo Huixtán en septiembre de 2012, pero que no fue catalogada como feria q'anjob'al. Su objetivo fue recordar y rescatar su cultura y transmitir a las nuevas generaciones la importancia de la identidad étnica y cultural, así como asegurar su continuidad en el futuro.

---

<sup>77</sup> Organizada por Felipe Castañeda Felipe, Pedro Ramos Pedro y Feliciano Diego Bernabé.

**Foto 5. 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, como la denominan, inició en 2013 y 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 —que se celebra el día de San Juan Bautista—, ubica a Nuevo San Juan Chamula como la primera comunidad indígena pluricultural de la región al contar con dos ferias internacionales al año que reúnen a varios grupos étnicos de ambos lados de la frontera: q'anjob'ales, tsotsiles, tseltales y 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 dinámica 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 mexicanizado, aun cuando se encuentran lejos del lugar de procedencia. La lengua y la cultura construyen el lazo con sus orígenes de referencia y sirven de herramienta de comunicación con el resto de la población.

### **La identidad contemporánea de Aquiles Serdán**

En los siguientes apartados definiré algunas características contemporáneas de las comunidades de estudio relacionadas con la lengua, su modelo de organización,

costumbres, tradiciones e identidades religiosas, así como también sus características productivas, la poliaktividad y los servicios educativos que ofrecen, todo con el fin de conocer el contexto de la escolarización de la niñez indígena de las localidades de estudio.

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, y esta propiedad la heredan sus hijos e hijas antes o después de casarse.

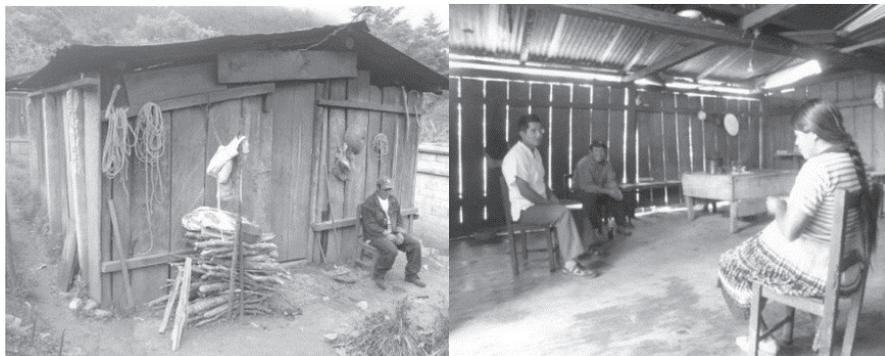
Se ubica al norte de Las Margaritas, a veinte kilómetros aproximadamente. El trayecto se realiza en una hora ya que el último tramo es de terracería y se encuentra en muy malas condiciones, de modo que sólo es apto para camiones madereros y camionetas de redila para pasajeros, aunque también, con ciertos 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 o 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 transitible 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, que mencionaremos 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. Allí también se localizan pequeñas tiendas de abarrotes, calzado, frutas y verduras, algunas de ellas administradas por las familias o por socios. La característica común de estas tiendas es que no tienen horarios fijos, sino que dependen de la dinámica comunitaria, lo que les permite realizar otras actividades por la mañana y atender su negocio por las tardes, cuando hay mayor afluencia de personas, ya sea por actividades religiosas, deportivas o de esparcimiento.

**Foto 6. A la izquierda, la casa de don Silverio; a la derecha, el interior de la cocina de doña Elena**



Fuente: archivo personal, 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 que, 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. La primera es una cocina de una sola habitación con dos puertas y, en algunos casos, con una sola ventana pequeña de cincuenta por cincuenta centímetros aproximadamente; 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 6) y en el centro una mesa y varias sillas pequeñas —en algunas casas la comida se sirve alrededor del fogón—; la otra construcción se usa para dormir, con algunas divisiones internas cuando son familias extensas. También es común encontrar anexos, como 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 al no atender ésta con rapidez las demandas. Esta situación también repercute en 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 tiene que transportarse con animales de carga o con cántaros sobre la cabeza o la espalda.

Para transportar los productos básicos de la comunidad, como leña y granos, comúnmente se utilizan animales de carga, como asnos y caballos, aunque también

los habitantes los cargan sobre la espalda con el *mecapal* —instrumento 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 a 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 esta comunidad.

Otra característica es que la lengua indígena se ha relegado principalmente a los adultos; sin embargo, seguimos observando casos como el de una anciana que afirma que su lengua se la transmitió 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, como sabe algunas expresiones y palabras, ambos ya pueden establecer relaciones comunicativas. Sin embargo, la mayoría de la población habla en español, que 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, lo que 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, sino que 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 ella, y van estructurando, construyendo y resignificando también sus identidades étnicas.

La lengua es fundamental en los procesos relacionales tanto en la comunidad como en la escuela. Al preguntar a las autoridades si en la escuela se respeta la cultura de la comunidad, uno de ellos respondió: “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 en la escuela se fortalezca la lengua como parte de la identidad cultural, sino que el tojolab'al sólo es transmitido en la familia.

Por último, el poco crecimiento demográfico es una característica poblacional de este grupo. De acuerdo con el censo del INEGI 2010, la comunidad tiene una población de 468 habitantes y creció un 5,9% respecto al año 2005 —pasó de 440 a 468 habitantes, lo que indica que en este lustro se registraron sólo veintiocho nuevos integrantes en la comunidad—, es decir, en cinco años no se apreciaron variaciones significativas en su crecimiento, lo cual a su vez provocó que se haya mantenido también el grado de marginación y de rezago social, como se muestra en la siguiente tabla estimativa:

**Tabla 1. Datos demográficos de Aquiles Serdán, Las Margaritas, Chiapas**

	2005			2010		
Datos demográficos	H	M	T	H	M	T
Total de población de la localidad	237	203	440	240	228	468

	2005	2010
Viviendas particulares habitadas	73	83
Grado de marginación	Alto	Alto
Grado de rezago social	Medio	Medio

Fuente: estimaciones del CONEVAL con base en INEGI 2005 y 2010.

De acuerdo con las estimaciones del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) con base en el Censo de Población y Vivienda 2010 del INEGI, el 26.94% de la población mayor de quince años es analfabeta y casi el total de ésta (91.51%) no cuenta con la educación básica completa; en el caso de la población escolar de seis a catorce años, el 7.96% no asiste 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 no continúan con sus estudios debido a que la secundaria más próxima, la telesecundaria, se encuentra a unos cuatro kilómetros de distancia, en la localidad tojolab’al Rafael Ramírez y, de acuerdo con algunos padres de familia, prefieren insertarlos en las actividades laborales porque así serán más productivos para la economía familiar. A esta percepción se suman las carencias económicas de los pobladores, que no les permiten mantener a sus hijos en la escuela.

### *La identidad política y la asamblea comunitaria: mandar obedeciendo*

La comunidad Aquiles Serdán está organizada a partir de varias autoridades ejidales y municipales con estructura<sup>78</sup> propia y funciones específicas. La comisaría ejidal

<sup>78</sup> Es importante aclarar que, unas semanas antes de 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

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 dicho 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 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 tojolab’ales. 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, entrevista, 2013). Se trata de un 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 riesgos, los gobiernos neoliberales la entienden como la validación de su representatividad y 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 vecindados, en su mayoría hombres— en el núcleo básico llamado asamblea, la cual es la institución formal de la que 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 acuerdos:

Cuando las autoridades proponen y piden análisis, se escuchan muchas voces simultáneas porque discuten con voz baja por parejas

---

en ese caso la asamblea ratificó al suplente, quien fue la máxima autoridad de la comunidad durante mi estancia.

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 consensuar las propuestas o las decisiones que surgen en la colectividad: todos pueden proponer y consensuar a la vez, por lo tanto, la construcción de las normas sociales emanadas de esta institución son los atributos de los comuneros, y su operatividad quedará en manos de las autoridades que tienen la función de ejercer el mandato comunitario.<sup>79</sup>

Para Martínez Luna, esto es la “comunalicracia”,<sup>80</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” (2004: 339), un principio presente entre los tojolab’ales a partir del cual la sociedad comunal diseña sus propias normas por medio de sistemas propios; por lo tanto, lo común es el esfuerzo y el conocimiento de todos, es el pensamiento y la acción de la vida comunitaria. Para este autor no se trata de “usos y costumbres”, una denominación peyorativa, porque los tequios, cargos y asambleas constituyen por naturaleza una representatividad política real, humana, carnal.

Este modelo de autoridad se aplica tanto al interior como al exterior de la localidad. Por ejemplo, una comunidad vecina intentó convencer a las autoridades de Aquiles Serdán para que se cercaran con alambre de púas los límites entre ambas localidades, pero las autoridades no aceptaron y contestaron: “así como vinieron,

---

<sup>79</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. 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 fue autorizada por los pobladores, no por sus autoridades.

<sup>80</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).

así van a regresar, lo que manda es la comunidad, yo [como autoridad] no puedo decidir” (autoridad ejidal, entrevista, 2012).

El cargo comunitario no es visto entonces como instrumento de poder para establecer hegemonía grupal o individual, propia de la visión occidental mestiza, sino como un servicio social que implica disposición para 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 pueden desempeñar cargos quienes sean capaces de anteponer las necesidades colectivas a las individuales: el ejercicio de la autoridad es el ejercicio del poder comunal.<sup>81</sup>

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 porque actualmente su sabiduría y reconocimiento son relegados a los núcleos familiares. Aunque dichos consejos son 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 distan mucho de los modos de los ancianos. 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, lo cual refleja una visión patriarcal de la autoridad y de la democracia. La toma de decisiones está centrada en los ejidatarios hombres por ser ellos los legítimos dueños de las tierras. Se trata de una “homolatría”, según Martínez Luna, que se manifiesta en la decisión de que ellos dirijan los pueblos, la familia y la iglesia. 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 en las que no intervienen mujeres, a menos que sean ejidatarias propietarias según el Registro Agrario nacional. Debido a eso, este mismo autor apunta en forma crítica que lo peor de esta situación discriminatoria es cuando en la propiedad de la tierra radica el poder: el propietario-hombre decide qué hacer y no los sucesores-mujeres.

---

<sup>81</sup> Por ejemplo, cuando pedí permiso a quien fungía como autoridad ejidal para entrar a la asamblea y observar la dinámica organizativa, me dijo que yo debía pedirle permiso a la gente, no a él. Así, 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 que es la población en su conjunto, a través de la asamblea ejidal, la autoridad máxima que define el destino de la comunidad.

Más allá de lo individualizante que puede conllevar la propiedad en sí, se demuestra la defensa de la propiedad comunal, entendida ésta 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”, de modo que cualquier foráneo que quiera realizar un 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, pero se contrapone a los principios escolares. Por ejemplo, un valor social contenido en la materia de Español de primero y segundo grados lo establecen las pautas 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” aun 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 aprehenden dichas normas, por un lado éstas 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.

### *Costumbres, tradiciones e identidades religiosas*

Conviene delimitar conceptualmente el significado de 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”, etcétera. 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. Contestar una pregunta con la expresión: “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 con Haviland, su equivalente en 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”: es el modo de vida que integra varios elementos y configura la vida integral de los pueblos indígenas, interpretado en este trabajo como *stalel jkuxlejaltik*.

Lo que explico a continuación es el modo de vida tojolab’al contemporáneo denominado por ellos como *ja’ sak’aniltiki/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 han 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, entrevista, 2011).

Algunos de los ancianos reconocen que muchas de estas prácticas se fueron acabando a partir de los ochenta<sup>82</sup> —ponen como referente la caída de ceniza por la erupción del volcán Chichonal en 1982— con la llegada de otras religiones. “El templo presbiteriano [y otros templos] ha venido a sustituir al sistema de cargos”, afirma Hernández Castillo (1995: 411). Un comunero asevera que la llegada de otras

---

<sup>82</sup> Hernández Castillo (1995) afirma que el protestantismo llegó a la región fronteriza a principios del siglo XX, lo que marcó 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, de modo que surgió así un movimiento religioso sin vínculos institucionales. Lo anterior 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.

religiones fue producto de la ruptura con el sacerdote de Comitán porque éste le negó 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 para 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 reinventado las tradiciones. En el caso del presbiterianismo:

[...] 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 nueva 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 con datos del INEGI de 2004, el 63.4% de los tojolab’ales es católico, mientras que el 30.7% tiene una religión diferente a la católica y el 5.2% afirma que no tiene religión. En esta comunidad, así como en otros espacios urbanos, las iglesias y templos se ubican en el centro de la localidad porque, además 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 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, que se venden al final de culto como medio para recabar fondos con precios que están sujetos al acuerdo de los asistentes. Este proceso es importante ya que quienes 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 se llama *juna*, es de atractivos colores, se confecciona con satín brocado o popelina y encajes y se

sujeta a la cintura con una cinta. Generalmente es de fabricación local, aunque también se puede comprar tanto en la misma localidad, como en la cabecera municipal. El peinado está en sintonía con el vestido: trenzas cubiertas de satín o popelina.

Se observan ciertas diferencias respecto a otras comunidades, lo que 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 playeras o camisa y sombrero. Los zapatos son comerciales para las nuevas generaciones y todavía usan huaraches 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 e implica 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 se trata sólo de acumular papeles y roles que configuran la inserción del individuo en las prácticas sociales, sino que define a la “persona social” a partir de la imagen que la sociedad ha construido subjetivamente de lo que debe ser cada uno de sus miembros.

La identidad étnica de los serdaneros está relacionada con la cosmovisión de los *tojol winiketik* (hombres verdaderos) y se manifiesta en sus edificaciones, en la lengua y en sus formas de interacción con la naturaleza y con la deidad. También están en constante resignificación identitaria por las nuevas prácticas introducidas por ellos mismos y por otros, lo que significa que la población indígena está dispuesta a resignificar sus acciones de acuerdo con dinámicas internas y externas.

### *La producción agrícola y el policultivo como prácticas culturales*

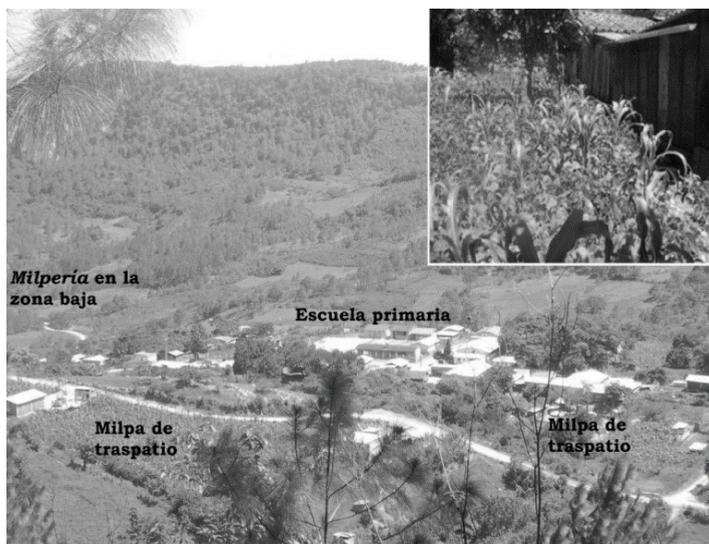
Una de las principales actividades económicas tradicionales de los pobladores es la agricultura, específicamente el cultivo del maíz criollo amarillo,<sup>83</sup> el frijol y la calabaza.

---

<sup>83</sup> México es el lugar de origen del maíz. Se encontraron vestigios de que se cultivaba alrededor de siete mil años atrás. Se calcula que hay entre 41 y 59 variedades (SEP, 2010: 59).

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.

**Foto 7. 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, julio de 2013.

Para el cultivo de la milpa, el espacio se roza o desmonta con machete durante la etapa de preparación del terreno. Si la tierra es fértil, siembran los granos directamente con azadón, y 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— relativamente pesado con el fin de facilitar la perforación de los agujeros donde 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 un símbolo 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, y para la pizca se utiliza como tapizcador el hueso del peroné de un venado que ellos mismos han cazado en las montañas altas de la comunidad. La buena cosecha les permite conservar las mazorcas en sus casas, lo 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 autoconsumo 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 venden en los pequeños talleres de carpintería donde fabrican muebles, generalmente propiedad de 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 a aserraderos, principalmente.

En las actividades que cotidianamente desarrollan existe una división sexual, pero ésta no se da de modo absoluto, es decir, hay labores en las que ambos géneros colaboran, como 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, como hacer tortillas, moler el nixtamal o acarrear el agua, y a los hombres, como cargar tablas, manejar la yunta y cazar animales. La distribución de actividades también depende de las dinámicas familiares. Por ejemplo, los niños y niñas colaboran en variadas actividades domésticas y del campo, es decir, en la etapa de la infancia no existe una división sexual del trabajo tan marcada.

La relación entre el trabajo y la relativa división sexual del trabajo mantiene 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 y provocan una reconfiguración de los procesos productivos.

## **La identidad contemporánea de Nuevo San Juan Chamula**

La comunidad de Nuevo San Juan Chamula es conocida también como Pacayal, nombre que le adjudicaron en los años setenta los aforadores *jkaxlanes* de la Comisión Federal de Electricidad 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*, aunque ellos no se consideran así, sino como q'anjob'ales, dado que “chapín” es una denominación regional de la población guatemalteca y, de acuerdo con la ciudadanía mexicana adquirida, ya no son chapines sino q'anjob'ales, lo que significa que se consideran un grupo étnico mexicanizado y no guatemalteco.

Respecto a la población, en 2005 contaba con 820 personas y en 2010 la localidad registraba 1684 habitantes, lo que significó un incremento de más del doble en cinco años. De acuerdo con los indicadores de la SEDESOL (2010), es considerada con alto grado de marginación pero con bajo grado de rezago social.

De acuerdo con la Unidad Médica Rural (UMR, 2012), la comunidad tiene una población de 1724 habitantes, de los cuales 1712 son indígenas (99.3%) tsotsiles y q'anjob'ales, lo que demuestra que su composición es eminentemente indígena. También se encuentran 99 personas migrantes<sup>84</sup> y cinco con alguna discapacidad. El total de la población está distribuido en 356 familias, en promedio integrada por 4.8 personas cada una, pero de acuerdo con las observaciones que realicé las familias q'anjob'ales tienen más integrantes que las tsotsiles. De este total, 235 (66%) están inscritos en el programa Oportunidades y 121 (34%) “no lo reciben por no disponer de tiempo para las reuniones y citas médicas constantes”. Cabe mencionar que otras familias económicamente estables sí aceptan los recursos económicos del programa.

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.

Respecto al uso de la lengua, hay diferencias fundamentales entre los tsotsiles de Los Altos de Chiapas y los de la Selva. Los primeros hablan bien el *bats'i k'op* (la lengua verdadera), mientras que los segundos han resignificado su lengua insertando palabras o expresiones del español en la comunicación cotidiana, es decir, hay un sincretismo lingüístico como parte de su etnicidad contemporánea.

En Nuevo San Juan Chamula se pueden observar niños y niñas *jkaxlanizados* en sus formas de vestir, pero casi el total de ellos habla alguna lengua indígena.

---

<sup>84</sup> La UMR no aclara si son de origen guatemalteco, ya que en tiempos de cosecha de café vienen hombres y familias completas del vecino país para la recolección y se hospedan en casas de sus familiares, si las tienen.

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, el español, cuyo uso está a veces muy limitado a ciertas esferas. Esta dinámica puede perdurar toda la vida si no hay un desarrollo a través de la educación. Es interesante mencionar que en las actividades sociales, como las asambleas y los 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 a funcionar 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 2004 ocurrió lo propio con 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 de 2013 se concretó la solicitud comunal para introducir la educación superior: se realizó la toma de protesta de los gestores cuya tarea inmediata era iniciar 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>85</sup> Gracias a la presencia nacional de esta universidad, la comunidad se insertó automáticamente en el Consejo de Organizaciones Sociales Indígenas y Populares (COSIP), el cual promueve una educación respetuosa de la identidad cultural de los pueblos indígenas, además 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, este centro educativo se convirtió en un espacio reivindicatorio que fue aceptado por aparente unanimidad debido al interés que existía por incrementar el nivel de escolaridad de la población. Esto no es percibido como una amenaza para la aculturación, sino como una oportunidad

---

<sup>85</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 la cuota mensual sería de trescientos pesos, pero había la posibilidad de que más adelante fuera absorbida por las autoridades municipales, estatales o federales. De todos modos, a los comuneros —entre ejidatarios, avcindados y sin tierra—, como miembros de dicha asociación civil, les correspondería aportar económica, laboral, espacial y materialmente para su sustentabilidad, independientemente de las desigualdades sociales y económicas de la población y de la región.

tanto para conocer el mundo mestizo-occidental, como para profundizar en el conocimiento de lo propio. Ya lo decía así 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, entrevista, 2003).

Desde hace algunas décadas, el apoyo a los estudiantes foráneos es evidente porque quienes emigran a la ciudad para estudiar quedan exentos de los trabajos comunales, además de que 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 e involucra a las familias de la comunidad para que reciban la beca Oportunidades a cambio de ceder este hospedaje y 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 indicó que el 5.34% de los habitantes de seis a catorce años de edad no asistían a la escuela y que de la población mayor de quince años el 67.12% tenía educación básica incompleta. La escolaridad de la población actual mayor de doce años es la siguiente:

**Tabla 2. Escolaridad de la población mayor de 12 años**

Escolaridad	Número de personas
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 2012-2013 en preescolar eran cuatro profesores los que atendían a 115 niños —49 niños y 66 niñas—; en la primaria, doce maestros enseñaban 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>86</sup>

En todos los niveles hay pluralidad cultural al asistir tsotsiles de Chamula o de Huixtán, q'anjob'ales y mestizos; sin embargo, no existen 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.

### *La organización comunitaria: el pueblo manda*

La estructura de la autoridad es parte de la herencia revolucionaria. La autoridad máxima ejidal es el comisariado ejidal, compuesto por presidente, vicepresidente, secretario, tesorero y vocales; sigue el agente municipal, que cuenta con un suplente, y un tesorero del cual depende la policía ejidal; luego se encuentra el consejo de vigilancia y, al final, las autoridades educativas, de salud y algunos patronatos, como el de agua y el de luz. Las autoridades no se supeditan a la visión occidental del “andar predicando-convenciendo”, sino del “andar preguntando y escuchando” (Grosfoguel, 2008). Esto se observa en las asambleas, supeditadas a un solo mandato, el pueblo manda: “esta comunidad es indígena y aplicará [sic] los propios sistemas 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”, esto no significa que haya ausencia de intereses individuales o grupales, sino que más bien se produce 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 este caso, la comunidad en su

---

<sup>86</sup> Las mujeres en este nivel representan el 64.8%, 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.

“conjunto” —entrecuillado porque, al igual que los tojolab’ales, existe una visión patriarcal en la toma de decisiones, por lo que el poder está en manos de los hombres-ejidatarios-avecindados, la homolatría aludida por (Martínez Luna, 2004)— participa en la democracia activa dentro de las asambleas quincenales,<sup>87</sup> con inferencia de intereses particulares o no. Se trata del 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, se constituye en 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 jueces; es en donde el conjunto de actores sociales, del mismo o de ambos grupos étnicos, regula la vida organizativa de la comunidad.

En este “poder comunal” se acuerdan también los “trabajos comunales” (*komon a’btel*) en los que 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 disposición de la asamblea causa llamadas de atención y multas. Por ejemplo, la asamblea prohibió la caza de animales comestibles, como el venado, el tepezcuintle, el armadillo y la ardilla, y la pesca, que en general sólo se permite durante los primeros quince días de marzo; cualquier comunero de cualquier grupo étnico que infrinja esta norma se hace acreedor a una sanción económica de cinco mil pesos, y si lo hace tres veces, deviene en su 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.

---

<sup>87</sup> Hasta finales de la década de 1980 las reuniones y actividades comunales eran sabatinas, pero después, con la emergencia de la iglesia adventista, fueron cambiadas para los días viernes.

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 ocurrido 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, debido a 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 porque el ejercicio del poder se da a través de toda la comunidad. Se caracteriza por una relación horizontal que se basa en un “universal concreto”<sup>88</sup> que incluye dentro de sí las demandas particulares de todos

---

<sup>88</sup> Para Grosfoguel (2008) el “universalismo abstracto” es un diseño imperial-colonial basado en relaciones verticales que conllevan una propuesta global y universal sustentada en una sola tradición de pensamiento del sujeto blanco-europeo-masculino-heterosexual, por lo tanto, es inherentemente autoritario y racista, lo que conlleva la exclusión y marginalización de los otros pensamientos, por lo tanto, se trata de 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

los sujetos, un pluriversal muy distinto a los “universales abstractos” que forman parte de la descolonización de la universalidad occidental eurocentrada. Esto hacen posible la construcción de un mundo donde caben muchos mundos (Grosfoguel, 2008). En otras palabras, el poder es una construcción comunitaria porque todos cumplen el papel de vigilantes cuando alguien actúa fuera de la norma comunitaria, y se concibe 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 a 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 comunitaria y que forma parte de la identidad cultural y política tsotsil para sus relaciones inter e intraétnicas.

### *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>89</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,

---

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”.

<sup>89</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.

replanteó su trabajo en la región”<sup>90</sup> (Hernández Castillo, 1995: 419), y pasó a tener una opción preferencial por los pobres y a orientarse de un terreno puramente espiritual hacia las necesidades materiales de la gente.<sup>91</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 con la UMR (2012), 482 personas son católicos tradicionales, 286 adventistas, 186 presbiterianos, 170 pentecostales 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 pentecostal, 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 Iglesia católica acoge a un número importante de ambos grupos étnicos. De acuerdo con el INEGI (2000), el 57.5% de los tsotsiles son católicos, el 25.3% profesan una religión diferente a la católica y el 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 se practican múltiples celebraciones anuales como, por ejemplo, la entrada del año nuevo (*ach’ ja’vil*), que consiste en reunirse la noche del 31 de diciembre para agradecer 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 con la participación de 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, y en ella se realizan actos religiosos y deportivos durante tres días consecutivos, aunque la actividad comercial abarca todo el mes de junio, principalmente la venta de bebidas embriagantes permitida por la asamblea durante todo este mes. La fiesta de Todos Santos o *sk’inal ch’ulelaletik* (fiesta de las almas) se lleva a cabo los días 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

---

<sup>90</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.

<sup>91</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).

celebrar una misa o rito en el panteón. Otra de las celebraciones más importantes es la de la Virgen de Guadalupe (*sk'inál jme'tik valalupe*).

En términos identitarios estas actividades conllevan una gran cantidad de simbolismos de diferentes orígenes y épocas, además de ser común que en estas festividades católicas convivan tsotsiles y q'anjob'ales. Para dar algunos ejemplos: cada ritual es acompañado por velas e incienso, símbolos de adoración ancestral y la cruz como símbolo tradicionalmente cristiano católico. Algunos hombres y mujeres tsotsiles visten sus trajes tradicionales esos días como símbolos de su identidad.

En los últimos años se han incorporado a las peregrinaciones otras iglesias de la región para la celebración del 12 de diciembre con las “antorchas guadalupanas”. Otra nueva tradición son las posadas de Navidad, que 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 o atole, u ofrecer pan para todos los peregrinos de la noche. Éste se ha convertido en uno de los encuentros sociales más importantes entre los pobladores.

**Foto 8. 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, 1 de noviembre de 2011.

Es importante señalar que cada religión y cada grupo étnico tienen sus propias celebraciones y significaciones, lo que 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 éstas, a veces las familias invitan a todos sus familiares y a los comuneros, y es común el uso del vestido de gala para las mujeres, y el traje y la corbata para los hombres. En algunos casos la fiesta se acompaña con rituales religiosos, y, por supuesto, todavía hay personas que lucen como vestimenta de gala su ropa tradicional, como símbolo de su identidad étnica.

Estos espacios de participación, respeto y convivencia representan la manifestación armónica de las distintas identidades en un mismo tiempo/espacio, es decir, se establecen relaciones intraétnicas e interétnicas que explican, en parte, las relaciones interculturales que dan identidad étnica a esta población.

El trabajo colectivo sin jerarquías forma también parte de su identidad cultural, porque 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 que en ella se practica el plurilingüismo ya que se traducen todas las intervenciones de los participantes al *tsotsil*, *q'anjob'al*, español y otras lenguas.

En la danza también encontramos que no hay diferencias identitarias porque *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 de acuerdo con la visión occidental, sino que “es experimentar a Dios en la danza”. También en las letras de los cantos es común encontrar invocaciones 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 (ver foto 9), el cual es un símbolo presente en eventos religiosos de la comunidad y 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. En su fe esto permite el equilibrio entre los humanos, la naturaleza y Dios; es su búsqueda constante.

Foto 9. El altar maya: la 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.

La persona 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 provee de vida a sus hijos como una madre. Es denominada *jch'ul me'tik banamil* o Nuestra Sagrada Madre Tierra, por lo tanto, no es explotable, de acuerdo con 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 el 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>92</sup>cerro.

En síntesis, la religiosidad de los tsotsiles y q'anjob'ales 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>92</sup> *Pixan a'ej* es sagrada agua, *pixan be'* es sagrado camino y *pixan ch'en* es sagrado peñasco.

## Los *jts'un kajveletik*, *jchonolajeletik*, *jts'un vakaxetik* y otras identidades productivas

La ubicación estratégica de Nuevo San Juan Chamula a un lado de la carretera fronteriza<sup>93</sup> ha permitido su desarrollo 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) y el Banco de Crédito Rural del Istmo, Sociedad Anónima (BANCRIISA) llegaron a la región promoviendo la siembra del café con el ofrecimiento de asesoría y créditos a los productores (Hernández Castillo, 1995). La cafeticultura permitió a los productores identificarse como cafetaleros o *jts'un kajveletik*, de modo que se esta actividad se convirtió en un elemento importante de la identidad comunal que prevaleció hasta finales de la década de 1990. Actualmente la producción de café se delega a familias específicas que continúan con su producción.

Para comprender la cafeticultura debemos ver esta actividad 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. Se trata de simbolismos que, aunque resignificados, se manifiestan actualmente como parte de su etnicidad y forman 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 por qué 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 las que los precios son bajos, no se justifica abandonar el grano en la mata o en el suelo, menos aún cuando hay jornaleros — en su mayoría *q'anjob'ales*— que ganan dinero con esa actividad. Para el anciano *tsotsil* Domingo Ruiz, 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, sin importar 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>93</sup> No es casual que la carretera fronteriza pase en medio de la comunidad, pues ello fue 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 este el motivo por el cual el café forma 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 constituir una identidad comunitaria, es también un referente familiar porque está relacionada directamente con los núcleos familiares y parentales. En cada actividad sobresalen ciertas familias; por ejemplo, entre los *jtsun kajveletik* (cafeticultores) son los *jkirvinetik*, *jmanvel-nonaetik* los más prominentes, y entre las familias piñeras o los *jts'un paxak'etik*, sobresalen los *jysetik* y los *felipeetik*. 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. Pero incluso en estas condiciones hay elementos identificadores en cada familia nuclear y parental.

Aun con todo su fuerte significado sociocultural, el café es un monocultivo que tiene un breve periodo de prosperidad, lo cual condujo a una crisis económica a raíz de la caída de su precio internacional a finales de los noventa (Hernández Castillo, 1995), lo que obligó 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 siembra se extendió a varias familias tsotsiles, sin embargo, 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>94</sup> denominada “de miel” o “de azúcar” (*chi'il paxak'*) cuya comercialización y calidad impactó en la región y en varias ciudades chiapanecas, principalmente en Comitán de Domínguez y San Cristóbal de Las Casas.<sup>95</sup> Todavía se cultiva y se usa

---

<sup>94</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.

<sup>95</sup> Los intermediarios que comercializan la piña en las ciudades anuncian en sus carteles: “Piña

en las ofrendas religiosas y en las actividades públicas como símbolo de identidad comunal.<sup>96</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 como *jts'un paxak'etik*.

No obstante lo anterior, la modernidad ya ha trastocado la estructura social, cultural y productiva de los *tsotsiles* y *q'anjob'ales*. Ellos 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 las variadas actividades con las que se satisfacen, por mucho, las necesidades básicas de la región.

**Foto 10. *Yok inate'* es la zona comercial de Nuevo San Juan Chamula.  
Vista del mercado regional**



Fuente: archivo personal, noviembre de 2011.

El comercio se ha convertido 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 vocablo designa el espacio sociocomercial y de esparcimiento en el que los pobladores acuden por las tardes.

---

de Pacayal” para resaltar su procedencia y su calidad.

<sup>96</sup> Resaltan dicho elemento simbólico en la feria del pueblo con el concurso de la piña más grande, a cuyo poseedor se le otorga un premio económico.

Sin embargo, el comercio no se concibe como una actividad estrictamente económica y de acumulación de capital ya que los comuneros no hacen registros detallados de entradas y salidas de productos-capital como acostumbran muchos mestizos. Por el contrario, es visto como un servicio a la comunidad para proveer a los *jmanolajeletik* (compradores) de satisfactores básicos como azúcar, sal o masa nixtamalizada, 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, e incluso se da a los bebés en el biberón, además de que está presente en cualquier convivencia social. Cuando la fiesta conglomerada a muchas personas, dicho refresco está reservado para los invitados más importantes, como las autoridades, músicos o familiares cercanos, lo que le convierte en un símbolo de respeto hacia las personas influyentes y, a la vez, se ha convertido en una forma tácita de explicitación del estatus económico familiar por su elevado costo. Las frituras y golosinas son consumidas por los niños en edad preescolar y escolar, lo que indica una modificación en los hábitos alimenticios desde la infancia de acuerdo con las leyes del mercado, que de cierta forma promueven el “mal comer” y, como consecuencia, devalúan el “bien comer”.

Los comercios se conciben también como espacios de socialización entre el *jcholonajeletik* (comerciante) y los *jmanolajeletik* (clientes). Por ejemplo, es común observar que el vendedor y el comprador mutuamente se invitan a refrescos, lo que promueve el “buen con-vivir” con los demás, que no es el “buen comer”.

El espacio comercial y la convivencia se entrelazan, a diferencia de la visión mestiza occidental, 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, lo que potencializa aún más las relaciones interculturales.

El comercio también se ha convertido en una manifestación de la etnicidad, porque no sólo se comercializa 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 como: hortalizas, 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), y productos silvestres como *mu'litaj* (yerba mora), *ts'u'litaj* (bledo), *pakay* (pacaya) y *tsits on* (aguacate de monte). Incluso 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), este último proveniente de otras localidades, pues en la comunidad la pesca está prohibida. 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 el dinero, se observa esporádicamente el trueque o intercambio de productos como el frijol o el maíz, denominados *k'ex chenek'* y *k'ex ixim*, respectivamente. Esta práctica consiste en obtener un producto que otra familia produce e intercambiarlo por otro de la cosecha propia. 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; sólo es necesario tener el potencial económico necesario. Algunas familias q'anjob'ales ya se han posicionado en esta actividad, e incluso la han trasnacionalizado al tener presencia en las ferias de la zona y de los lugares fronterizos de Guatemala.

Otra de las actividades productivas de la región es la crianza de animales. En primer lugar destaca la crianza de ganado bovino o *chij*, que es parte de la identidad ganadera del pueblo tsotsil, y sus criadores son llamados *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 Altos, donde el pastoreo lo realizan hombres y mujeres desde la infancia.

**Foto 11. A la izquierda, la piña como símbolo de la identidad productiva local; a la derecha, Me' Martoma pastoreando su rebaño**



Fuente: archivo personal, fotografías tomadas 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*, lo que, ha implicado cambiar la vegetación selvática por potreros. En cuanto a la ganadería, aunque no es una práctica comunal, hay familias que se identifican a esta la actividad, que forma parte de su identidad familiar; por ejemplo los *jts'un vacaxetik* (criadores de ganado vacuno) están conformados 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 para consumo propio. Esto nos deja ver que las familias tienen elementos identificadores de acuerdo con las actividades que realizan, aunque éstas suelen ser relativas porque los trabajos cambian con el tiempo.

Sobre la salud comunitaria, hay una Unidad Médica Rural en la comunidad, atendida por un doctor y una enfermera, donde se recibe a toda la población — más de 1700 habitantes—. También acuden ocasionalmente profesionales de otros servicios médicos, como dentistas y oculistas, siempre foráneos. En el caso de enfermedades comunes, como la gripa, fiebre, tos o diarrea, se atienden a través de la automedicación, con medicamentos que se compran en las tiendas locales.

Cuando la medicina científica-oficial o de la industria farmacéutica no resuelve el problema, muchos recurren a la llamada “medicina alternativa”. 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, y hasta los niños de la escuela primaria conocen varias plantas medicinales por la experiencia que han tenido en sus familias. Doña Lucía Pérez (entrevista, 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.

Don Armando y su esposa doña Pascuala, además de otros miembros de su familia extensa, son especialistas en herbolaria y los principales representantes locales de este servicio. Son conocidos como *jpoxtabanejetik ta vomol* (médicos tradicionales que practican la herbolaria).

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 dé 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, entrevista, 2013).

Esta práctica encierra grandes conocimientos ancestrales que subsisten gracias a las experiencias y a las subjetividades de los actuales habitantes, por ejemplo, conocen el tiempo de corte de la planta —en luna llena—, las partes de la planta y la cantidad que hay que consumir, el tipo de enfermedad que cura, etcétera. 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 que complementan este conocimiento. Estas prácticas han sido aprendidas a través de médicos japoneses que llegaron en 1998 por iniciativa de la diócesis de San Cristóbal y que apoyaron la recuperación de la práctica ancestral de la herbolaria.

La inserción de técnicas orientales no significa sustitución, sino complementariedad, para hacer eficiente el tratamiento, ya que el manejo de la energía se utiliza para fines diagnósticos y todo material de curación está elaborado a base de plantas: hojas secas, tallos, raíces, trocitos de corteza, de pulpa, etcétera. Cuando la planta no se encuentra en cantidades suficientes, la convierten en tintura, la cual es procesada por ellos mismos y se conserva en frascos durante 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” (entrevista, 2011). Su trabajo consiste en asistir a las mujeres embarazadas desde la concepción hasta semanas después del nacimiento del bebé, y su labor básica consiste en “acomodar” al feto durante los últimos meses del embarazo para evitar que nazca en la posición incorrecta. También asisten partos y apoyan o aconsejan 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 *kometl xch'ulelal* (cuando el alma abandona el cuerpo por un susto), el *staoj ilbajinel* (cuando el alma ha encontrado humillaciones, odios y rencores) o el *staoj ak' b'il chamenl* (cuando la enfermedad del alma es provocada

por otra persona). Un caso extraordinario es el de don Rominko Manzanato, que era uno de los curanderos más reconocidos en la región. Para él esta práctica tradicional funcionaba para todas las enfermedades. Muchos de sus pacientes que habían recurrido a la medicina científica sin encontrar solución, decían haberse curado con él. Falleció a los 82 años.<sup>97</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, es decir, 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.

### **Identidad territorial. ¿Vivir en Las Margaritas es ser margaritense?**

Los tres grupos étnicos analizados anteriormente han migrado desde diferentes espacios y en distintos tiempos al actual territorio de Las Margaritas, pero ¿qué significa para ellos ser margaritense? O más bien ¿se identifican como margaritenses?

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 de los siglos XIX y XX, una de ellas denominada rancharía Las Margaritas.

Los grupos étnicos asentados en épocas recientes tienen una identificación territorial relacionada con su lugar de procedencia. Los tsotsiles de Nuevo San Juan Chamula se identifican territorialmente con San Juan Chamula porque éste es el verdadero *jlumaltik* o *jteklum* de donde provienen los *bats'i viniketik* (los hombres verdaderos). *Jlumaltik* significa literalmente “nuestra tierra”,<sup>98</sup> también

---

<sup>97</sup> Don Rominko Ruiz Manzanato falleció el 19 de septiembre de 2013 a los 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>98</sup> Tierra se escribe con mayúscula porque no tiene un sentido físico literal, sino simboliza al ente

llamada *jteklum*.<sup>99</sup> Ambos términos 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 es considerada 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>100</sup> (mestizos) y de otros grupos étnicos.

Los *tsotsiles* de Nuevo San Juan Chamula se identifican territorialmente con *Jlumaltik* y no con la ciudad de Las Margaritas, motivo que explica 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 viajes constantes hacia sus lugares de origen en Guatemala para acudir a visitas familiares o ferias de pueblos, o por relaciones comerciales. La frontera política entre México y Guatemala no significa una delimitación o frontera cultural para ellos, sino que es más bien un espacio dinámico de relaciones interculturales tanto al interior, como al exterior.

---

proveedor de vida en el 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 espacio físico se utiliza la palabra *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>99</sup> Está compuesta por dos vocablos: *jtek* viene de unidad y *lum* de Tierra, con mayúscula (Ruiz Ruiz, 2006).

<sup>100</sup> El término *jkaxlan* tiene su raíz y origen en la conquista española. Cuando los peninsulares llegaron a Tenochtitlán fueron identificados como castellanos, término que fue traducido al náhuatl como *caxtillan*, es decir, *caxtillan tlaca* significa persona que no es indígena. Actualmente se traduce con el nombre genérico de ladino (Ruiz Ruiz, 2006).

Foto 12. La familia Pérez Ruíz de Nuevo San Juan Chamula visitando a familiares en el paraje Chik'om Tantik en Los Altos de Chiapas



Fuente: archivo personal, fotografía tomada el 3 de abril de 2013 durante una visita familiar.  
Pueden apreciarse sus diferencias en el uso de la ropa tradicional.

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 el 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).





## Capítulo 3

# Escuela primaria, educación intercultural bilingüe y educación tradicional indígena

En este capítulo me propongo analizar, en primer lugar, los significados socioculturales de la educación, es decir, cómo son vistas la escuela y la educación por las poblaciones indígenas y qué significan para ellas y, a su vez, cómo son vistas estas poblaciones desde la política educativa, además de revisar los contenidos educativos y los libros de texto gratuitos.

En segundo lugar analizo la educación tradicional indígena, la “otra” educación local que opera con otros procesos pedagógicos y otros contenidos culturales, y que prioriza el aprendizaje del modo de vida de cada grupo étnico, del *xchano’bil stalel jkuxlejaltik*, la invisibilizada por la educación intercultural bilingüe, 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 para contribuir de manera eficaz a la construcción de las identidades étnicas.

### **La escuela primaria general e indígena como construcción sociocultural**

Cada sociedad, cultura y localidad estructura su modelo de educación con la finalidad de comprender el mundo y de relacionarse con el entorno, sea este natural, social o cultural. En este proceso de construcción de significados existen influencias exteriores —explícitas o implícitas— que definen la 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?

Etimológicamente, la palabra escuela proviene del griego *σχολή* que significa “lugar de ocio”, y del latín, *schola*, que significa “lugar de estudio”. La escuela como apropiación indígena es concebida como *chano’b-vun* o *chan-na vum*, donde *chan* indica aprender, *na* significa casa y *vun* indica papel o libro. De este modo, 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 ye*, 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 ejercido sobre las comunidades indígenas al construir semánticamente la escuela sobre 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 que se designa como 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. ¿Acaso 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, el racismo e incluso un 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, y para aprender, incluso, 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, *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 Xun* (2003)<sup>101</sup> afirma que “si no entendemos [el español], no servimos, nos humillan, nos hacen lo que quieren”. Por eso la obligatoriedad<sup>102</sup> educativa

---

<sup>101</sup> Agradezco a los autores del 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, el profesor Caralampio Alfaro, ya que las referencias citadas en este trabajo fueron obtenidas en el material escrito o grabado en 2003.

<sup>102</sup> La obligatoriedad comunal va acompañada de beneficio: estar “libre en los trabajos comunales”, postura que permaneció muy recientemente hasta los comienzos del COBACH (de la modalidad EMSAD) en 2006.

en la comunidad tsotsil no sólo se estableció para garantizar la adscripción del profesor en la escuela de la comunidad y la plantilla docente, sino como una necesidad básica regional. Algunos ya han cursado algunos grados de educación primaria en “tierra fría” de donde son originarios, pero tuvieron que escolarizarse nuevamente y repetir los mismos grados. Este hecho fue similar en Aquiles Serdán, porque cumplir con un mínimo de cobertura escolar era indispensable administrativamente para justificar la permanencia del maestro:

Antes, siempre se repetía el mismo año, el mismo segundo año cada año, en mi caso yo salí de segundo año pero estuve 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 a mermar el número de alumnos (Juan Álvarez, entrevista, 2011).

La gestión de la modalidad educativa implicó que los tsotsiles ejercieran su derecho de autodeterminación. Su prioridad era 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 tojolab’ales de Aquiles Serdán, a diferencia de los primeros, no opusieron resistencia frente al primer maestro *jkaxlan* —Ignacio Ruiz, quien, de acuerdo con algunos historiadores locales, era el “vaquero del patrón”— ni frente al establecimiento de una escuela primaria de modalidad general, que continúa abierta hasta la fecha. Como consecuencia de ello, la mayoría ya no aprendió el tojolab’al, incluidos algunos ancianos.

Cada comunidad tiene sus propias perspectivas educativas y está moldeada 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>103</sup> sino también porque ven en la escuela un 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

---

<sup>103</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, entrevista, 2011).

su dinero, y eso es lo que ha salido de beneficio de estas escuelas” (don Cándido, entrevista, 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*, y 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).

Saber español es fundamental para entender al otro, al maestro. Esta exigencia no se ve a la inversa, es decir, la interculturalidad es potenciada desde abajo y en poco casos se ve desde arriba: “me gustaría un maestro que supiera *bat’si k’op*” (don Manuel, tsotsil, entrevista, 2011), “para que se respetara nuestra lengua y no se pierda” (Xun Komes, entrevista, 2011); en resumen, a veces ellos mismos buscan las posibilidades de simetría intercultural como recurso para construir 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 ello supone un problema de trascendencia histórica, ya que, de acuerdo con 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, entrevista, 2012). Los comuneros son 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, entrevista, 2011).

La función de la escuela desde la visión q’anjob’al adopta una posición diferente; más allá de la castellanización y de la obtención de empleo, significa la posibilidad de defender sus derechos esenciales como pobladores connacionales para defenderse de los demás, para conectarse con México y 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: las oportunidades están acaparadas por los *jkaxlanes*, afirman don Silverio y don Lorenzo (indígenas tojoblab’ales, 2011). Aunque reconocen que gracias a la escuela saben leer y escribir, también sucedió que los tojoblab’ales de Aquiles Serdán les ofrecieron el acceso a educación secundaria y no lo 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, pues para ellos la escuela es sinónimo de superación para salir de la marginación y de la exclusión social, además de un instrumento para favorecer la comunicación; es decir, la visión instrumental de la educación es inherente a la percepción del indígena excluido a lo largo de la historia, que considera 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 la que 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 con 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 con 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, por lo que desde ese año hasta 1991 muchas escuelas rurales fueron sustituidas por escuelas bilingües, como ocurrió en Nuevo San Juan Chamula (1975).

El caso de Aquiles Serdán fue diferente porque la mayoría de sus habitantes son monolingües en español. Para comprender las particularidades del modelo de escolarización de cada comunidad, desarrollaré los siguientes dos subtemas:

### *La escuela primaria monolingüe Emiliano Zapata de Aquiles Serdán*

“Por Dios yo lo deseaba entrar en la escuela”, afirmaba don Lorenzo (2011). Durante su infancia, iba a la escuela con una hoja de guineo para escribir ausencia falta de cuaderno. Explicaba su necesidad por escolarizarse y la condición de pobreza en a que vivía. Don Silverio<sup>104</sup> y don Cándido<sup>105</sup> señalan que la escuela se fundó entre

---

<sup>104</sup> Nació en 1934 y a los diez años entró a la escuela con el primer profesor de la comunidad, llamado José Ignacio Ruiz. Esto hace suponer que la escuela se fundó en 1944 o en 1945. Aunque en la entrevista realizada en octubre de 2011 afirmó tener 75 años, lo cual indicaría que nació en 1936, hay que recordar que en esos tiempos no había documentos que certificaran la veracidad de las fechas de nacimiento, de modo que algunas actas de nacimientos actuales, en muchos casos, sólo indican fechas aproximadas de nacimiento.

<sup>105</sup> Nació en Aquiles Serdán el 12 de abril de 1932 y a sus ocho años entró a la escuela con el primer maestro, es decir, en 1938. De acuerdo con don Silverio, la comunidad se fundó en 1930.

1936 y 1944<sup>106</sup> y su primera construcción<sup>107</sup> se hizo en el mismo espacio donde se encuentra actualmente.

El profesor llegó a petición de los habitantes. El primero fue Ignacio Ruiz, que era mozo del patrón y trabajó entre ocho y diez años como maestro, hasta su salida por 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 aquellos años sólo había una pequeña brecha y no había transporte, por lo que los comuneros se turnaban para ir a por el maestro y para 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, entrevista, 2011). Sin embargo, a finales de 1960, con la profesora Emelina Domínguez cambió la situación pues ella “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, entrevista, 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 un comité para solicitar en Tuxtla Gutiérrez la construcción de una de las aulas que actualmente existen. La infraestructura era una condición importante para los tojolab’ales, pero mantener estable la matrícula para conservar a los maestros era una prioridad mayor y de asunto comunal.

Pero ¿por qué una escuela monolingüe en una comunidad indígena? De acuerdo con Van Der Haar (1992), esto puede interpretarse como la implantación de una de

---

<sup>106</sup> “Nací en el año de 1934 y en el que tenía yo diez años, entré en la escuela [por deducción, la escuela se fundó en 1944], mi maestro se llamaba José Ignacio Ruiz, el primer maestro de aquí” (Don Silverio, indígena tojolab’al, 2011).

<sup>107</sup> “La primera escolita lo hicimos de tejamanil el techo, ya debajo de tabla y el piso la pura tierra, sólo le echaban un poco de juncia los niños, no conocíamos qué cosa es el cemento” (don Florencio, entrevista, octubre de 2011). “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 de 2011).

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 el español. Al preguntar a un anciano 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 de 2011).

Desde hace varias décadas, la *kastiya* —entendida como una variante del español que habla la población indígena— es generalmente la lengua materna de los tojolab'ales de la comunidad, lo cual se explica por la necesidad de la población de ese entonces de integrarse lingüísticamente a la sociedad dominante de los finqueros; esta práctica se transmitió de generación en generación hasta la actualidad, y no significa la negación del aprendizaje del tojolab'al, sino que los procesos comunicativos interfamiliares e intrafamiliares son bilingües, es decir, la población habla y se comunica 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, entrevista, 2011).

Algunos padres y abuelos que emplean el tojolab'al hablan a sus hijos o nietos en esa lengua indígena, de modo que éstos, ya en su adolescencia, saben hablar y dialogar en tojolab'al y se convierten en bilingües. Por eso, dadas las características

lingüísticas de la comunidad, los pobladores aceptaron desde el inicio la participación de profesores no indígenas.

### *La escuela primaria indígena Ignacio Zaragoza de Nuevo San Juan Chamula*

Durante la colonización de la selva a principios de los sesenta, no había tsotsiles entre Comitán y Amparo Aguatinta, sino tojolab'ales y chujes principalmente que tenían la necesidad de aprender la *kastiya* para comunicarse con los *jkaxlanetik* de la región y con los agentes de migración en Tierra Blanca,<sup>108</sup> pero también para aprender a hacer cuentas —operaciones aritméticas— y así evitar ser engañados al comprar o vender sus productos.

Ante esta necesidad los tsotsiles se organizaron para buscar un maestro que les enseñara. La primera opción fue nombrar a *jchanu'btasvanejetik* (enseñantes o maestros) que fueran *jchi'laktik* o “nuestros propios compañeros tsotsiles”. *Mol Acux*, *Mol Xalik Komes* y *Mol Xalik K'ux K'ul*, quienes habían cursado algunos grados de primaria, fueron los primeros maestros de la comunidad recién creada, sin recibir, desde luego, ninguna compensación económica. A cambio de su colaboración, la comunidad les ayudaba en sus trabajos agrícolas derivados del cultivo de la milpa, el frijol y el café.

A la par de esta gestión educativa comunitaria, se solicitó oficialmente ante el municipio la presencia de un maestro, pero por la lejanía de la comunidad nunca se llegó a obtener una respuesta favorable. Aunque recibieron como apoyo algunos libros de texto y un pizarrón, los comuneros insistieron ante las autoridades para que pagaran a un maestro, pero “no nos hicieron caso”. Como respuesta a esto —la autogestión fue y sigue siendo fundamental—, se organizaron para pagar un maestro particular con despensa y un poco de dinero, con el único requisito de que éste perteneciera al mismo grupo étnico. Al principio un comunero, *Mol Akux*, y luego un indígena *tseltal* que también entendía el *tsotsil*, originario de San Cristóbal de Las Casas —pero que no permaneció mucho tiempo porque no podían pagarlo— tuvieron como objetivo enseñar a los comuneros las operaciones aritméticas y la *kastiya*, principalmente.

---

<sup>108</sup> Tierra Blanca —comunidad 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 la entrada de indígenas guatemaltecos y de productos comerciales ilegales. En la década de los setenta era común que los agentes migratorios discriminaran y abusaran de la gente indígena que pasaba por el lugar; incluso, como medida de “revisión” les pedían que se semidesnudaran o les quitaban sus cosas, y si llevaban 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 evitar a los agentes.

De acuerdo con la perspectiva indígena, la escolarización de la población era —y sigue siendo— importante: “los viejos querían con todo corazón que sus hijos aprendieran” (Tumin Kotsal, 2003), con un aprendizaje centrado en el conocimiento del lenguaje del otro a fin de establecer relaciones sociales y comerciales para la compra de los insumos básicos y la venta de sus productos, así como para evitar las relaciones de dominación que establecían los agentes migratorios. Desde esta visión, la autogestión escolar fue una prioridad de la comunidad hasta que se logró un maestro oficial a mediados de los setenta.

En 1974 llegó el primer maestro oficial. Se llamaba Rodrigo y era originario de Tuxtla Gutiérrez, pero por ser “federal, no hablar *bats’i k’op*” y por sus ausencias prolongadas, los habitantes se disgustaron y levantaron un acta de asamblea para destituirlo, la cual fue entregada en la Secretaría de Educación de la capital del estado;<sup>109</sup> en ella argumentaban las ausencias constantes del maestro, aunque 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 Xun, indígena tsotsil, 2003).

La justificación fue esta: “no le entendíamos, así que solicitamos maestros indígenas”<sup>110</sup> (Tumin Kotsal, 2003), y por ese motivo se fundó en 1975 la escuela

---

<sup>109</sup> Don Agustín Pérez había regresado recientemente a la comunidad por haber terminado la primaria en Comitán de Domínguez. Fue comisionado junto con su compadre Pancho (don Salvador, *Xalik Pancho*) por la comunidad para entregar la solicitud de baja del profesor *jkaxlan* a Tuxtla Gutiérrez. Ahí argumentaron ante la autoridad que la gente ya no contaba con dicho maestro, pues éste no daba clases: “¿qué le pasó a mi maestro que ya no lo quieren? —nos dijo—. Está bien, voy a recibir el documento”. Así lo explica don Agustín: “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 no lo quiere porque no trabaja, esto fue como en 1980”.

<sup>110</sup> Don Agustín cuenta que en ese entonces había pocas escuelas y pocos maestros en la región. Quienes habían cursado secundaria eran buscados para contratarlos como

primaria indígena en la comunidad 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 a ello:

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 Kontsal*, indígena tsotsil, 2003).

Para los pobladores la educación escolar y los maestros son imprescindibles. Obtener la modalidad que debe implantarse se convierte en una lucha colectiva para los comuneros, pues buscan una educación compatible con su identidad étnica; no obstante, la distribución del profesorado según su origen étnico es una deuda histórica del sistema educativo nacional.

---

promotores educativos: “Yo que había terminado la primaria también me mandaron a llamar para tener plaza. Como requisito pasábamos un examen médico, pero yo no pasé porque no respiraba bien [ríe], no sé por qué, pero me mandaron a Comitán para sacar mi certificado médico. Híjole, dije, porque al siguiente día era la contratación. Así que en Comitán saqué mi 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 para barrer y 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 sólo así pude afiliarme. Trabajé varios años de maestro, como cuatro, pero eran salidas seguidas porque era director, puro entregar documentos, caminábamos de Tziscoa 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 entré a sembrar café”.

## La educación intercultural bilingüe como construcción política y educativa del Estado 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 de mi interés analizar el concepto de interculturalidad desde la política educativa y el marco normativo en el cual operan las escuelas primarias en su conjunto, principalmente las que pertenecen al subsistema de educación indígena.

En la política educativa mexicana la diversidad cultural es definida por la Dirección General de Educación Indígena (1999) como una construcción social e históricamente determinada a partir de la cual se desarrolla la educación intercultural bilingüe.<sup>111</sup> Esta última a su vez es conceptualmente compleja y desglosable a partir de tres definiciones que la misma DGEI proporciona:

[...] 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.

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

---

<sup>111</sup> En 1996 se pasó de educación bilingüe y bicultural a educación intercultural bilingüe; en 1999 se publicaron los *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas*; en 2002 se creó la Coordinación General para la Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), anunciada por el presidente Vicente Fox en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, además de otros instrumentos jurídicos nacionales e internacionales.

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 (1999: s.p., cursivas añadidas).

La educación intercultural busca que los indígenas valoren su propia cultura y que conozcan otras culturas y la cultura dominante, una educación bilingüe debe perseguirse en la educación básica para el dominio, oral y escrito, de la propia lengua y el español (Schmelkes, 2001). Para la Secretaría de Educación Pública (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 la primera, especialmente en contextos plurilingües. Asimismo, las relaciones asimétricas entre las culturas no figuran en la política educativa, pues subjetivamente aparecen como una condición por aceptar y no como una problemática por 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 los 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. 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, 2011a), donde se 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 en los libros de texto, donde aparece un indio genérico sin 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 como cobra presencia también en los trabajos académicos, en los cuales 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, por lo que se ha convertido más bien en una “utopía angelical” (Gasché, 2007) dado que de modo abstracto soluciona las asimetrías entre las culturas “respetando” las diferencias aunque en realidad 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.

En tal sentido, hasta la educación intercultural bilingüe utópica es entonces “tramposa” porque el discurso sobre la cooperación entre las culturas y los pueblos es un engaño si no va acompañado de una política que combata la asimetría de poder que caracteriza al “orden” mundial vigente y que se agudiza 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”, porque el Estado necesita ser inclusivo y reformador para mantener la ideología neoliberal y la primacía en el mercado. En cambio, el proyecto intercultural en el discurso de los movimientos indígenas señala otra cosa, propone una transformación. No se pide el reconocimiento y la inclusión en un Estado que reproduce la ideología neoliberal y el colonialismo interno, sino que se reclama la necesidad de que el Estado reconozca la diferencia colonial —ética, política y epistémica—. Pide 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 existen en la educación, la economía y la ley (2006: 47).

Aunque la interculturalidad, como nuevo paradigma educativo, 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 sistema educativo nacional reproduce las asimetrías y desigualdades en su interior porque tanto el imaginario colonial vigente como el imaginario nacional se construyeron de espaldas a los indígenas. Es por eso que hoy ya no se puede ignorar ésta en ninguna dimensión: ni política, ni económica, ni educativa (Walsh, 2002, en Medina, 2007: 172). Esto explica por qué el interculturalismo es utilizado por el Estado como sinónimo

de interculturalidad: para 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 educación intercultural bilingüe. Sin embargo, un acierto, al menos discursivo y político, consiste en fortalecer la identidad étnica y nacional a través del bilingüismo, priorizando la lengua materna desde los primeros años de la educación básica con el fin de no obstaculizar la competencia lingüística ni cercenar el potencial intelectual del alumnado. Sin embargo, 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.

### **Contenidos educativos, libros de texto gratuitos e identidad étnica**

Los contenidos educativos de la escuela primaria son también políticos. El 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 con el 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 vinculadas con los conocimientos locales de los alumnos. Y si bien se incorporan algunos contenidos indígenas en la educación intercultural bilingüe, “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 una formación docente eficaz. Así, los contenidos son excluyentes porque están organizados conforme a un modelo “paratáctico” 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, postura que han 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 a haber avance en la educación, en lugar de que el gobierno quiera que avance, va para abajo” (Yasir, profesor de educación primaria, 2011), es decir, reconocen que los contenidos de la educación intercultural bilingüe están alejados de la práctica comunitaria y en ellos se generaliza el ser indígena:

Ahora los contenidos ya no están acorde según la cultura indígena, sólo dice cultura sin especificar si es tsotsil, tsetal, 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, entrevista, 2011).

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, y reconocerse sus conocimientos ancestrales y actuales, además de propiciarse el acceso a los conocimientos científicos e instrumentales provenientes del mundo en que nos movemos (SEP, 2011a: 57). Esto prescribe la contextualización de los contenidos curriculares a partir de la investigación de los conocimientos locales: en la escuela se deben 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, además de que deben utilizarse formas propias de aprender y enseñar (SEP, 2011a). No obstante, la misma institución define los contenidos escolares 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-DGEI, 1999: s.p., cursivas añadidas).

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 de la 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 identidades 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 del profesorado para contextualizar dichos contenidos, sino de los valores políticos y culturales comunitarios. ¿Pero cómo se da este proceso de inclusión en los libros de texto gratuitos y cómo se aborda la identidad étnica?

La historia de los libros de texto gratuitos puede remontarse hasta el siglo XVIII,<sup>112</sup> pero en términos de su alcance —por su distribución masiva— forma parte

---

<sup>112</sup> Considero importante incluir aquí una remembranza de los libros de texto gratuitos 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 fue una mujer otomí que murió a causa de la viruela en Querétaro en 1762 a sus 61 años, de avanzada edad en esos tiempos. Ser indígena y saber leer y escribir era una habilidad poco común entre las mujeres indígenas en esos tiempos, por lo que esta otomí 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, lo que significó un éxito no sólo 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, pues 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 refería 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. Fue así como se volvió a editar la biografía de Salvadora de los Santos, y desde 1784 hasta 1821 se distribuyó el texto escolar

del legado posrevolucionario<sup>113</sup> y constituye uno de los artefactos culturales más notables del siglo XX mexicano. Sin embargo, la implantación de los libros de texto gratuitos en lengua indígena es relativamente más reciente.<sup>114</sup>

---

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 con Tank (2011), se puede considerar como el primer libro de texto gratuito en México, aunque llegara sólo a un sector de la población. Desde finales del siglo XVIII ya había interés genuino por distribuir libros de texto gratuitos 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 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, principalmente la escrita 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 uno de sus defensores, Moisés Sáenz, junto con Rafael Ramírez, reconoció años más tarde su fracaso.

<sup>113</sup> Comienza con la aportación cultural de Vasconcelos cuyo programa editorial fue el antecedente —en esta etapa— de los libros de texto gratuitos, con la contribución de Jaime Torres Bodet —colaborador de Vasconcelos cuando éste 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) donde quedó definida la nueva postura frente a la pluralidad étnica. En este escenario, Torres Bodet impulsó un proyecto de gran envergadura para dotar de libros de texto gratuitos a los niños de todas las escuelas primarias del país, pues 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, impartida desde los primeros años de la escuela con el apoyo del promotor cultural. Sin embargo, en ese entonces el panorama no era halagüeño pues seguía siendo una educación unilateral centrada en la lengua nacional. Su distribución gratuita se fortaleció 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. Su 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 libros de texto gratuitos fueron producidos durante el gobierno de Adolfo López Mateos (1958-1964) y “fueron redactados por maestros en servicio” (Villa, 2011: 164), con base en el Plan y Programa de estudio de 1957, a partir de 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.

<sup>114</sup> Durante el periodo de Luis Echeverría (1970-1976), quien necesitaba recuperar la legitimidad

No me detendré en el proceso histórico de estos libros, sino en analizar el contenido étnico de los actuales; primero los producidos por la DGEI, luego los editados por la CGEIB,<sup>115</sup> y al final los producidos por la SEP.

---

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 treinta aniversario de la CONALITEG y, por tal motivo, 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 ese periodo también se realizaron reformas y se priorizó la elaboración de un nuevo Plan y Programa de Estudios, así como la reforma de los libros de texto gratuitos; también se incrementó a diez años el número obligatorio de grados por cursar —preescolar, primaria y secundaria— y se llevó a cabo una reforma de los libros de historia —a partir de 1992—. Estas modificaciones en los libros de texto gratuitos, coordinados por Enrique Florescano y Héctor Aguilar Camín, generaron una polémica nacional, ya que la SEP fue cuestionada sobre la responsabilidad del Estado en su elaboración; ante este rechazo público, la SEP anunció que “en lo sucesivo serían el resultado de concursos abiertos” (Villa, 2011: 171), pese a que estos textos ya estaban hechos y distribuidos. En 1999, con el contexto nacional marcado por el Tratado de Libre Comercio, el ingreso de México a la Organización Mundial del Comercio y el movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (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 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 como 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 solo para una mayor integración de los contenidos y de los enfoques de las asignaturas, orientándolos en cuatro campos formativos: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, y desarrollo personal y para la convivencia.

<sup>115</sup> Creada por Acuerdo del Ejecutivo Federal, publicado el 22 de enero de 2001.

Los libros de texto gratuitos en lenguas indígenas producidos por la DGEI salieron a la luz en 1994. Se regionalizó la enseñanza con la edición de libros en 33 lenguas indígenas y 55 de sus variantes,<sup>116</sup> en los que se presentaba al indígena con un papel protagónico. Estos libros fueron “definidos por equipos de maestros indígenas bilingües” asesorados por pedagogos y lingüistas de la DGEI. Muestran la identidad propia de cada grupo, y están divididos en unidades temáticas: la familia, la comunidad, el medioambiente y las fiestas; en un segundo bloque está la escuela, el tianguis y el trabajo, fenómenos naturales y niños de otras culturas (Schmelkes, 2011), elementos que se abordan desde cuatro ejes temáticos: oralidad, escrituralidad, reflexión sobre la lengua y la iniciación a la literatura.

Xitakame Ramírez (2013), lingüista wixárika 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 y otros por traductores indígenas y que los textos son reconstrucciones de los autores —al menos en su caso— basadas en la memoria histórica de la tradición oral de cada pueblo; sin embargo, reconoce que la participación de los niños fue poca y que no hubo intervención de padres de familia o de autoridades locales, por lo que opina que son mejorables.

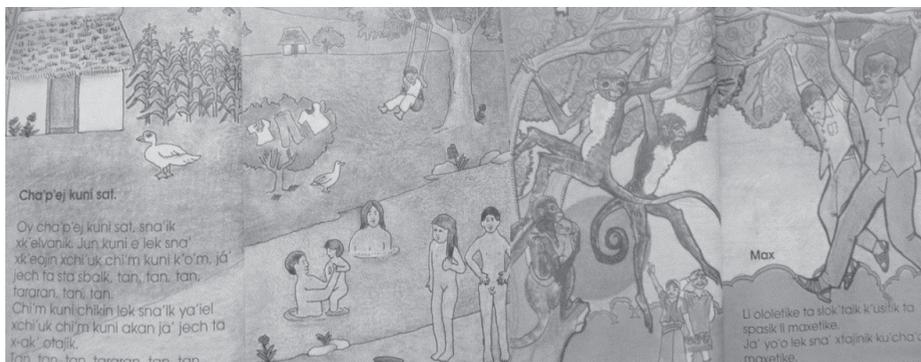
Uno de los libros referido al contexto local de este estudio es *Bats’i K’op. Lengua tsotsil de Chiapas*, que se distribuye en primero y segundo grados en la Escuela Primaria Indígena Ignacio Zaragoza de Nuevo San Juan Chamula, uno para lectura y otro para ejercicios —los q’anjob’ales reciben el mismo 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 a 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*) al lado de la milpa y junto a los animales, además de que se bañan desnudos en los ríos e incluso interactúan y se divierten como los monos (*maxetik*) colgándose de los árboles.

---

<sup>116</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).

Imagen 1. La esencialización de los tsotsiles en los libros de texto gratuitos

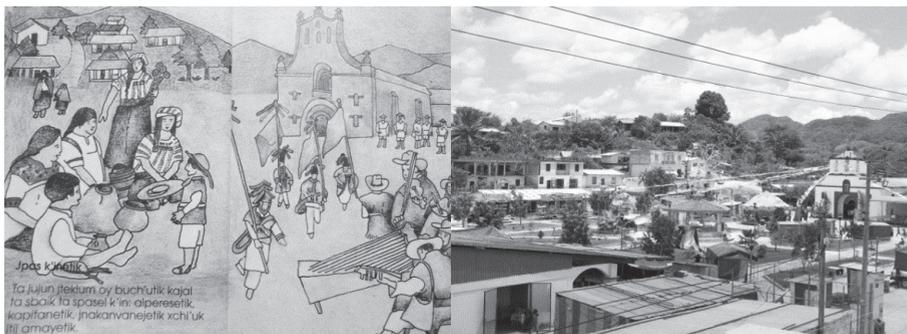


Fuente: fotografía tomada del libro *Bats'i k'op. Lengua tsotsil Chiapas*, pp.15 y 71.

La imagen 1 nos puede remitir a la categoría de “bárbaros” aludida por Alicia Barabas (2000), una construcción del indígena desde el México colonial, y que aún prevalece en la actualidad, mediante la cual 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; Barabas, 2000). Se sigue palpando el componente estructural del racismo aún vigente en las aulas (Baronet, 2011). En otras palabras, el modo de vida de “nosotros” (*jo'tik* o *ju'unikutik*) ilustrado en el libro no corresponde al “nosotros” histórico ni al contemporáneo.

Por otro lado, se presenta también la realidad étnica contemporánea con su identidad religiosa, sus costumbres y tradiciones, vestimenta, salud, producción agrícola, ganadera y de comestibles, el procesamiento de productos como el maíz a través del uso del metate, las prácticas tradicionales de curación a través del *j'ilol* y el uso de juguetes tradicionales, así como 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.

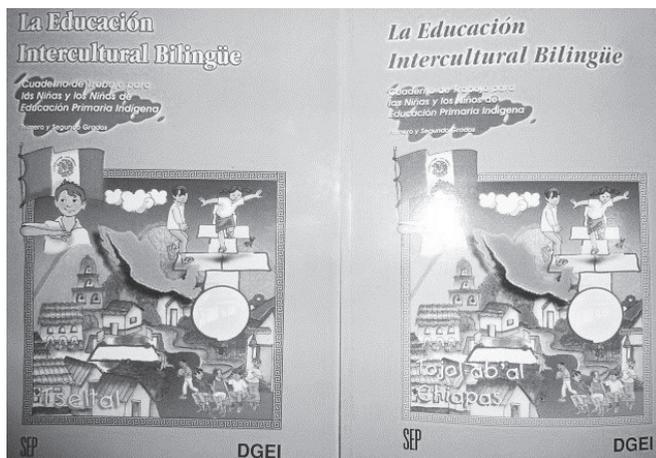
**Imagen 2. A la izquierda, el modelo de organización y el carnaval de San Juan Chamula en el libro de texto; a la derecha, algunos componentes de la feria de Nuevo San Juan Chamula**



Fuente: fotografía tomada del libro *Bats'i k'op. Lengua tsotsil Chiapas*, pp. 16 y 17, y archivo personal, junio de 2011.

No obstante, algunas imágenes parecen estancarse en el tiempo. Por ejemplo, el carnaval y el festival del día de San Juan Bautista —como se muestra en la imagen del libro— no se reproducen de forma igual en San Juan Chamula que en Nuevo San Juan Chamula, ya que en este último pueblo el sistema de cargos ha desaparecido y en la feria tiene mayor 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 es cierto 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).

Imagen 3. Cuaderno de trabajo para las niñas y niños de educación primaria indígena. Primero y segundo grados. Libro de texto gratuito en tseltal y en tojolab'al



Fuente: fotografía tomada del libro: *La educación intercultural bilingüe. Cuaderno de trabajo* (2002).

En la imagen 3, donde presentamos juntos los libros en tseltal y en tojolab'al, es importante el contraste de las imágenes: son iguales. Ambos libros presentan las mismas imágenes,<sup>117</sup> los mismos textos —aunque en diferentes lenguas— con marcadas categorías mestizas, y la misma estructura. En ellos no se encuentra 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 libros de texto gratuitos 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 que se distribuyó por única vez en 2001— y un *Fichero escolar para la educación inicial y básica*, fueron 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

<sup>117</sup> Las fotografías fueron tomadas del archivo de la DGEI y las ilustraciones fueron elaboradas por Forcom S.A. de C.V. y un equipo de diseñadores gráficos.

identidad étnica por un lado y la ciudadanía nacional por otro” (2008: 132)— a partir de situaciones locales concretas que les 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 con las características del modelo de educación intercultural bilingüe, es decir, lo importante no es el juego en sí mismo, sino el modo de emplearlo dentro del tiempo de clases. Se justifica de manera similar el último material, es decir, se incita en los niños la reflexión y se busca que se expresen 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 se efectúa 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 educación intercultural bilingüe 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 de distintos contextos educativos: unos para indígenas, otros para migrantes —para facilitar la alfabetización— y otros más para la población regular —en los que se ofrece educación intercultural—. Los maestros son concebidos como figuras neutras, de tal manera que todos 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 educación intercultural bilingüe, afirma la autora; y añade que, haciendo el contraste, por un lado conviene reconocer que la CGEIB es independiente de la DGEI, y por otro, que la función de la primera solapa y un poco de la segunda tienen funciones diferenciadas y, en consecuencia, se trata de materiales educativos también diferenciados.

Ambas instancias de la SEP producen materiales interculturales que, de acuerdo con Pérez Daniel y Bermúdez (2013), se pueden ubicar en tres niveles de análisis: a nivel discursivo son textos integradores y folcloristas, a nivel de autoría están centrados en un autor solitario o en un grupo de especialistas —no en un especialista comunitario— lo que otorga “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 e 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, de manera contraria 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>118</sup> textos científicos y poemas (Cerde, 2003)—.

Desde el punto de vista de la autoría, ni el texto de la DGEI ni el de la CGEIB contemplan la posibilidad de que el destinatario posea una realidad distinta y se ignora a la mayoría ubicándolos en desventaja, de manera que el enunciador se convierte en instructor y se 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 en que se impartirá la educación indígena a nivel básico y produce material estrictamente educativo, de uso exclusivo en el aula, a través del cual se promueve la alfabetización. Por su parte, la CGEIB tiene la facultad de sugerir qué se impartirá y cómo se impartirá la educación intercultural bilingüe en todos los niveles de estudio, además de que puede determinar los contenidos curriculares y manejar libros recreativos, de literatura, recetarios, videos, textos informativos, etcétera, a través de los cuales, más que alfabetizar, se dignifica el saber indígena se ayuda a la convivencia entre los diversos, entendiendo el modelo de educación intercultural bilingüe como un modelo para todos, afirma la autora.

---

<sup>118</sup> Generalmente son didácticos y su objetivo es inculcar valores como la amistad, el respeto o el amor a la patria (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 libros de texto gratuitos de la SEP, ya que se distribuyen de modo homogéneo en primarias indígenas y generales en todo el país sin distinciones culturales, por lo tanto, son los que tienen mayor distribución.

En el libro de *Exploración de la naturaleza y la sociedad* (p. 75) y *Formación cívica y ética* (p. 18) de segundo grado, se indica 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, esta última 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 de que la educación se ha dado a la tarea de difundir la historia de los pueblos indígenas del país a través de los libros de texto gratuitos, su labor 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 con 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, se utilizan como 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, sino que están elaborados bajo criterios editoriales de los mestizos y bajo procesos de producción occidental (Corona Berkin, 2007).

No obstante, los libros de texto gratuitos 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 y debe ser respetada y valorada 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 libros de texto gratuitos tratan 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 animales a veces incomprensidos por los humanos (pp. 36-39); sin embargo, desde la visión de los ancianos, el lenguaje de la naturaleza no se reduce sólo a la emisión sonora producida, sino que 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 temporada de sequía, la llegada de la lluvia, un peligro, la muerte... Por ejemplo, el viento que 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. Estas primeras lluvias son la sangre que corre por las venas —las raíces— de las plantas y proporcionan vida a todos los seres vivos; los relámpagos son 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 ante cualquier otro tipo de accidente; 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 los presenta el libro de texto—, sino que forman parte de un conjunto de emisiones sonoras que vinculan hombre-naturaleza-Dios, es decir, el lenguaje de la naturaleza es el lenguaje que Dios utiliza para anunciar un conjunto de situaciones a los hombres.

“La naturaleza habla”, es cierto, vincula al 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 chon-bolometik* (Dios de los animales), *yajval vo’* (Dios del agua), etcétera. Se trata de un politeísmo explícito en el concepto de Dios que es un elemento identitario de los pueblos indígenas contemporáneos, aunque 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...”, se prioriza el tratamiento de la identidad desde el punto de vista de la documentación oficial para identificarse como mexicanos y 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” (p. 15). Esto alude a los derechos como mexicanos, pero no necesariamente como indígenas. Además, acentúa las diferencias físicas —color de la piel, de los ojos, etcétera—, pero concluye que “todos nos *parecemos* como seres humanos” (p. 17, cursivas añadidas), expresión evolucionista poco acertada ya que no nos “parecemos”, sino que “somos” seres humanos con diferencias.

En *Exploración de la naturaleza y la sociedad* de segundo grado, en el bloque I se presenta el tema “A quién me parezco”, donde se analiza la identidad individual del alumno en relación con su familia y basándose en los rasgos físicos o fenotípicos, y en el baúl<sup>119</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, 2011b: 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 sugiere el libro de texto— para analizar comparativamente a 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, “Costumbres y tradiciones”, aunque el tema es muy amplio, el libro aborda lo 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, 2011b: 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); es decir, se tratan los elementos exteriores de la cultura y el folclore, pero no en su sentido más amplio.

En la práctica se termina haciendo un listado de fiestas populares o de la música tradicional. A modo de ejemplo, en la escuela indígena de estudio en septiembre de 2013, como parte de la actividad artística, se formó un grupo para representar la danza y la música tsotsiles: con el *chamarro* (atuendo tradicional tsotsil) hecho de papel, el tambor hecho con un bote de pintura y las maracas con botes de refresco.

---

<sup>119</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, p. 7).

Se realizó el simulacro mientras se escuchaba la música verdadera o *bats'i vo'm* de fondo, y los alumnos bailan y avanzaban en círculo, pero hacerlo de esta forma —en círculo— era algo 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, “Los trabajos de hoy y ayer”, la actividad consiste en observar y contrastar “cómo han *cambiado* los trabajos a lo largo del tiempo [cursivas añadidas]”, a partir de dos imágenes: la primera es una pintura que presenta a 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 sitúa el hoy; así representa la CGEIB los *cambios* de los trabajos a lo largo del tiempo. Además, para complementar este análisis, desde el punto de vista de la identidad étnica contemporánea la pintura esencializa la cultura relegándola al pasado, pues se presenta como una obra de arte convertida en un objeto 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 —aunque es importante reconocer que el metate, en algunos casos, ha sido sustituido por molinos eléctricos<sup>120</sup> o de motor—; asimismo, en lugar de hacer la tortilla a mano utilizan la prensa —generalmente de madera y de fabricación local—, con lo que el 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. Así, 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 que los trabajos, los procesos y los materiales se han resignificado, elementos que no están presentes explícitamente en el libro de texto sino sólo la transformación, pues alude a la pérdida del “acto de hacer tortillas a mano”, es decir, prescinde de los nuevos significados de dicho acto.

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”

---

<sup>120</sup> Los molinos tradicionales, que eran manuales, han sido transformados y adaptados por muchos tsotsiles en máquinas eléctricas.

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 la diversidad cultural en orden jerárquico descendente: primero aparecen 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, se considera a los indígenas como los grupos minoritarios que hay que integrar a las mayorías, pero esto puede conducir a su absorción por 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 puede encontrarse en el libro 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 citadinos 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 libros de texto gratuitos, 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 verlos como depositarios de un currículo 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*)?

Investigaciones recientes (Saldívar et al, 2004; Gutiérrez Narváez, 2005; Corona Berkin, 2007; Sántiz, 2008; Baronnet, 2009, 2013; Bermúdez, 2010; Cruz, 2010; Gómez Lara, 2011a, 2011b) demuestran que la educación intercultural bilingüe 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 inculcar a los indígenas aspiraciones diferentes respecto a su identidad, lo que ocasiona pobreza cultural al romper los mecanismos y redes de transmisión de saberes locales e introduce nuevas significaciones en sus pensamientos (*chjel jnop bentik*) y haceres (*chjel jpasbentik*). Como ya indicaba Bruner: “las variaciones culturales producen cambios en los modos de pensar” (1989: 149).

Un problema fundamental aún presente en la educación intercultural bilingüe es la traducción de los textos del español a la lengua indígena. Por ejemplo, la

tierra, con minúscula, se “traduce” en tsotsil 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, como 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 con la distribución de los alumnos dentro del aula, la verticalidad en la relación maestro-alumno, etcétera. 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 libros de texto gratuitos en sí, ni los profesores ni los contenidos educativos, sino los problemas sistémicos a través de los cuales las instancias gubernamentales demuestran desinterés por implantar una educación respetuosa de la diversidad cultural.

Esto significa que el sistema educativo nacional 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.

A pesar de los contenidos con sus diversas manifestaciones, los libros de texto gratuitos deben entenderse como instrumentos en constante proceso de construcción que, más allá de los errores ortográficos reconocidos públicamente en 2014,<sup>121</sup> deben reflejar la identidad étnica histórica y contemporánea de los pueblos indígenas, así como tener una circulación 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 establece previsiones de las políticas editoriales en cada periodo de gobierno, pero falta la

---

<sup>121</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, disponible en: [http://basica.sep.gob.mx/pdf/fe\\_erratas.pdf](http://basica.sep.gob.mx/pdf/fe_erratas.pdf).

presencia de las miradas 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 libros de texto gratuitos, 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).

## **El profesorado como actor de mediación intercultural**

La educación indígena se concibe tradicionalmente como homogénea, sin distinguir 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 porque los docentes buscan estrategias 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 currículo 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. Por ejemplo, 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, entrevista, 2011).

Reconocen los espacios y limitantes de la interculturalidad, pero también se dan cuenta de que esto cambia de acuerdo con las posibilidades de los docentes; por

lo tanto, se realizan esfuerzos dirigidos a una educación intercultural, muchas veces opacada en las investigaciones. Incluso, esta interculturalidad entre los niños aludidos por el profesor no se restringe a ellos, sino que además hacen esfuerzos por insertarlos a los procesos pedagógicos, con lo cual legitiman esta resistencia. Además, los docentes participan activamente en las comunidades y reconocen sus identidades étnicas; incluso, algunos fungen como autoridades comunales, por lo que los profesores son actores tanto de cambios como de continuidades en relación con la identidad cultural comunitaria.

Estas formas de intervención no siempre están claras en la percepción de los docentes, por lo que, según la opinión de una investigadora, “el papel de actores es discutible, tienen un compromiso pero pocas veces cuestionan y autocuestionan su papel de mediación, pero pueden hacer más sobre reivindicación en la historia, en la cultura, etcétera” (Rosa Yáñez, entrevista, 2013). Sin embargo, de acuerdo con otras entrevistas a maestros, ellos se autoconciben como agentes de aculturación y de transformación identitaria:

[En] 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, entrevista, 2012).

Aunque la palabra “transformador” es usada de modo ambiguo, alude a los cambios culturales que impone la escuela en miras de una cultura 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”, se concibe como la causa del fracaso del modelo de educación intercultural bilingüe, es decir, se reconoce la práctica docente como la transformadora identitaria, de ahí la autoconcepción de agentes aculturadores, la cual me resisto a compartir ya que cada maestro imprime características específicas a su labor y enseña a sus alumnos como él mismo comprende los contenidos, empleando para ello los ejemplos que tiene a la mano y

que forman parte de su mundo, de su vida, de manera que esa perspectiva termina imponiéndose y trasciende su acción educativa.

Los profesores son hombres y mujeres que piensan, que actúan como su propia cultura les ha enseñado, porque 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 en él se mezclan historias personales, sociales y profesionales —también sindicales—, los maestros forman parte simultáneamente de dos mundos y se desempeñan en ambos, porque participan en la cultura originaria a la vez que 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 no se puede vivir al margen de la etnicidad, sino que esta 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 por seguir de acuerdo con el modelo económico vigente. La naturaleza de la política educativa se basa en el interés deliberado del Estado por 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, sino que está mediada por la idiosincrasia del profesor y de su identidad cultural.

Desde esta perspectiva, en lugar de adoptar la posición de agentes aculturadores, opino que es más pertinente considerarlos actores de mediación intercultural, ya que, de acuerdo con mis observaciones, esta definición se apega más a una perspectiva dinámica del trabajo docente, pues considera algunos contenidos y elementos de su propia cultura, así como los de los alumnos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, independientemente de si son los propios alumnos quienes toman la iniciativa como una muestra de resistencia a la aculturación en las aulas.

Imagen 4. Dibujo de Edith, q'anjob'al de 6 años, alusivo al día de muertos



Fuente: archivo personal, dibujo realizado el 27 de octubre de 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” (Ornelas, 2005:43, cursivas añadidas). No sólo se reproducen los “otros” conocimientos, sino también los propios. La importancia de este proceso radica en destacar que los contenidos escolares no siempre están dislocados de lo real, sino que hay muestras de realidad en el proceso de enseñanza, por lo que 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” (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 resulta visible y explícito en los procesos de sincretismo cultural que se realizan, por ejemplo, durante los días festivos bajo el nombre de “rescate cultural”. Este sincretismo es legitimado por la escuela y por los padres de familia, de manera que se convierte en un acto deliberado para “reivindicar” supuestamente la identidad étnica por la vía del folclore.

**Foto 13. Identidad étnica, folclorización y escuela. A la izquierda, niñas tojolab'ales bailando Las Chiapanecas (baile zoque); a la derecha, niñas tsotsiles ejecutando el baile de Las Piñas**



Fuente: archivo personal, fotografías tomadas el 10 de mayo en conmemoración del día de las madres y el 7 de julio de 2012 en la clausura del curso.

Estas representaciones sincréticas son comunes en las actividades socioculturales y cívicas, e incluso obtienen legitimidad social tanto de los padres como de los propios alumnos. Esto puede observarse, por ejemplo, en los desfiles de conmemoración de la Revolución mexicana, en los cuales es común vestir con trajes típicos locales a los alumnos tsotsiles, tojolab'ales y q'anjob'ales, con huaraches los varones y descalzas las mujeres, con carrillera y carabina; y en los bailes, donde se utilizan estos trajes y 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. En este último caso, me refiero a los q'anjob'ales que llegaron a México a principios de la década de los ochenta del siglo pasado. Aunque los niños de este grupo étnico ya son mexicanos por nacimiento, a todos los habitantes se les inculca el principio revolucionario como parte de una identidad nacional "obligatoria", sin considerar el hecho de que sus padres y abuelos no la hayan vivido.

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 país natal, 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 que 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 culturas indígenas, 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, acciones en las que 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, este hecho se convierte en una simple folclorización de la identidad cultural, porque no basta con imitar danzando, sino hay que sentirlo y vivirlo con sus significaciones y con las epistemes que ello encierra.

Estas formas de intervención resultan comunes tanto en primarias generales como en indígenas, lo que rompe con cualquier posibilidad de construcción alterna, pues a pesar del interés pedagógico y educativo de los docentes por comprender la interculturalidad, se exageran las ideas de folclore 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. Uno de estos maestros es originario de dicha comunidad (ciclo escolar 2011-2012) y su esposa, *tseltal*, también es maestra de la misma institución; otro, por ejemplo, se integró recientemente al ejido por razones familiares. 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 o de cambios, los docentes son positivamente valorados en medio de un contexto nacional 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, y en ello radica su doble figura, su doble responsabilidad: la de docentes contratados por el Estado para ejercer ciertas funciones que justifican una política indigenista por un lado, y, por el otro, la de 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 atravesada por un proceso de interpretación, y en este sentido se trata de un acto reflexivo

individual construido por cada educador, práctica que 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 es “fiel” 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 y la de sus alumnos, de manera que se resignifica —no reproduciéndose reproduce— la currícula nacional de acuerdo con su identidad étnica, cultural y profesional. Esto convierte al docente en “sujeto-actor” dinámico de su propia práctica y no en “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 considerarlos como sujetos pensantes, ya que esto abre más posibilidades para los cambios profesionales que se avecinan y para reconceptualizar la misma profesión. Es inconcebible estigmatizarlos y culparlos de los problemas educativos.

### **La educación tradicional indígena: la “otra” educación y el *stalel jkuxlejaltik***

La cultura 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, etcétera. Este proceso educativo está en función del *stalel jkuxlejaltik* o el modo de vida de cada pueblo, analizado por Pérez Pérez (2003) y Gómez Lara (2011a) como educación tradicional indígena, y se define 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” (Gómez Lara, 2011a: 36).

La educación tradicional indígena es un proceso de construcción social del conocimiento potencializado en cada familia y en cada comunidad que ha permitido hasta la actualidad la existencia de lo que conocemos como culturas indígenas y sus particulares modos de concebirse en el tiempo/espacio; es decir, se trata de un proceso dialéctico que ha permitido la reproducción de sus particulares formas de vida, cosmovisión del mundo, valores culturales, tradiciones y costumbres (Gómez Lara, 2011a). La educación tradicional indígena también es la que ha posibilitado la construcción y el 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 educación tradicional indígena 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 transmisión 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 mujeres y hombres 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>122</sup> 3) la capacitación física y mental o capacitar cabeza, manos y pies,<sup>123</sup> y 4) la formación de la conducta: enderezar el corazón<sup>124</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, que deben

---

<sup>122</sup> Pérez Pérez amplía la explicación sobre el alma o *ch'ulel*, que 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, 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>123</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 sus hijos son miedosos porque desde su niñez se les induce al miedo (Pérez Pérez, 2003).

<sup>124</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 (Pérez Pérez, 2003).

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 amtelants*. Esta formación está vinculada directamente con el desarrollo de todas las aptitudes necesarias para el trabajo productivo y el proceso de transformación 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 las partes principales de la educación tradicional indígena, por lo que padres, hermanos y parientes son los más importantes educadores y formadores de la infancia (Pérez Pérez, 2003), además de que han participado activamente en el proceso de reproducción cultural al resignificar, rechazar o asumir como dadas 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; no enseña 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.

Desde la definición propuesta de la educación tradicional indígena y sus principios pedagógicos, se corresponde para los tsotsiles con el *bats'i xchano'bil stalel jkuxlejaltik*, que designa el verdadero camino o proceso para el aprendizaje de nuestro modo de vida. Pero ¿qué significa *stalel jkuxlejaltik*?

Este vocablo es una compleja construcción que encierra significaciones del modo de vida tsotsil: *tal* significa “vino”, del verbo venir; y *stalel* —la *s* es un adjetivo posesivo e indica “su”,<sup>125</sup> de él— 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. De este modo, a *stalel* se le agrega *jkuxlejaltik*, en donde la *j* es un pronombre

---

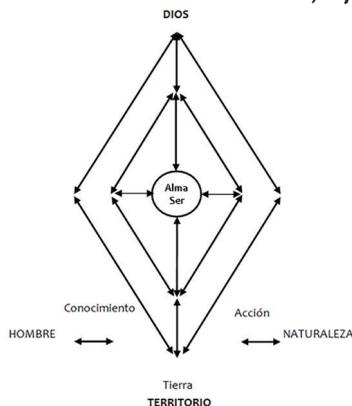
<sup>125</sup> Cuando se refiere a “mi modo de ser” se dice *jtalel*, literalmente significa “así soy”, donde la *j* es un pronombre personal).

personal (primera persona en singular) que equivale a “mi”,<sup>126</sup> *kux*<sup>127</sup> indica por sí mismo “vivir o vida”, toda forma de vida —biótica y abiótica— tiene *ch’ulel* o alma heredada de dios, y el sufijo *tik* significa “nuestro” y es utilizado para pluralizar y expresar una acción colectiva. Aunque denota la mismidad de un grupo étnico, no descarta la otredad para construirse social y culturalmente, sino que está en constante dinamismo con los “otros” étnicamente diferentes.

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 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 mediado por las particulares formas de entender y “conocer” el mundo denominadas *stalel jnopb’entik-statel jb’ijiltik/ ja’ jpensartiki/ ko nab’al*, que significa “nuestro modo de pensar y nuestro conocimiento construido históricamente”. Estas expresiones, a su vez, definen “las pautas de acción individual y colectiva” denominadas *stalel jpasb’entik/ ja’so jk’ultik/ tsetch ko wa’nej*, que significan “nuestro modo de hacer y de relacionarlos con los hombres, la naturaleza y dios”, de modo que 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 en las categorías *tsotsiles*, *tojolab’ales* y *q’anjob’ales*.

<sup>126</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>127</sup> *Kux* significa vivir (*kuxul vok’* indica “nació vivo”), *cha’ kux* literalmente significa revivió.

El “ser” es la manifestación del “conocimiento” y la “acción”, se actúa con base en 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” (*yuninal luna*) se “pica” rápido por la acción del *ch’unuk’ te’* o comején,<sup>128</sup> en consecuencia, cuando tala un árbol (acción) lo hace en luna llena y siempre con el permiso del *jtotik ta vinajel*, porque el árbol posee *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 con 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, el modo de vida es mediado por el pensamiento-conocimiento construido colectivamente denominado *ko nab’al*, que define sus acciones o *tsetch ko wa’nej*. Por lo tanto, la identidad q’anjob’al es el conjunto de elementos socioculturales que se adquieren, que guían colectivamente a una sociedad —como un camino— y que definen las formas de vida de una comunidad.

Aquí el *stalel jkuxlejaltik* y el lenguaje se conjugan y cada pueblo recrea sus códigos lingüísticos de acuerdo con sus características y particularidades y son adaptados conforme a los tiempos y espacios comunicativos. Por ejemplo, el modelo de saludo entre los tojolab’ales de Aquiles Serdán tiene connotaciones étnicas: cuando llega el sobrino de don Juan a la casa de éste, dice: *buenos días, tío Juan, buenos días, tía Lupe, buenos días, Rosy*, etcétera, indicando un modo individualizado de saludo, otorgándole la categoría de sujeto a cada persona, visibilizándola a través del respeto, y es un modo ancestral de saludar. Esto no es propio de los hispanohablantes sino de los pueblos indígenas, y significa que han trasladado el lenguaje a otros contextos lingüísticos.

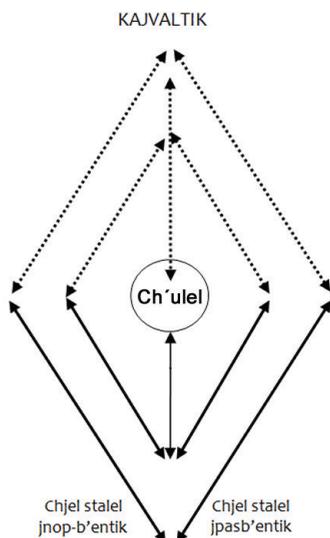
De acuerdo con Bartolomé (2006), en muchos casos el idioma constituye el referente clasificatorio principal para el caso de algunas autodenominaciones grupales que aluden a la pertenencia de una comunidad lingüística, pero aclara que no debe asumirse que la filiación lingüística supone una adscripción totalizadora y homogeneizante, puesto que las normas lingüísticas son variables. Así,, 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).

---

<sup>128</sup> También llamadas termitas, que pertenecen a la orden de los isópteros y se alimentan de madera y otras sustancias que contengan celulosa.

Resignificar los esquemas cognitivos y lingüísticos por introducir otros elementos culturales en el pensamiento indígena significa modificar las relaciones dialécticas entre los componentes identitarios, principalmente en la concepción sagrada del hombre y la naturaleza, y ello redundando en la modificación de las pautas de acción que trae como consecuencia la resignificación en el modo de vida.

Gráfica 2. Resignificaciones de la identidad étnica (con categorías tsotsiles)



Fuente: elaboración propia con base en 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 por la inserción de actividades económicas-financieras no propias de la etnia —a veces alimentadas por la flaqueza económica de los pobladores—. Sin embargo, estos elementos son muestras del dinamismo dentro de este contexto global.

En otras palabras, los grupos étnicos avanzan, no se mantienen idénticos con el tiempo, tienen una ruta definida. Iturrioz Leza escribía, refiriéndose a los huicholes, algo que considero aplicable, en parte, para los grupos étnicos aquí analizados. Pensar en cambiar el modo de vida no significa 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 (Iturrioz, 2002: 17).

No solamente la trayectoria ancestral define el camino. La educación tradicional indígena es un elemento esencial para la continuidad y a partir de ella los grupos étnicos trascienden en el tiempo y en el espacio. Junto a la educación tradicional indígena se encuentran instituciones sociales, como las religiones, la escuela, la familia y la comunidad, que construyen normas sociales. Una de ellas es la asamblea, 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; lo que significa que no solamente nuestros ancestros dictan el camino, sino que también las instituciones contribuyen en su construcción, a veces con inspiración del antepasado.

### ***Xchano'bil spasel* (aprender haciendo), *xchano'bil mantal* (aprender por medio de consejos) y *xchano'bil stalel jkuxlejaltik* (aprender nuestro modo de vida)**

La educación tradicional indígena ofrece dos alternativas pedagógicas muy importantes: *xchano'bil spasel*, que implica el aprendizaje por medio de la acción, y *xchano'bil mantal*, que permite aprender por medio de consejos. Ambos confluyen en el todo superior, en el *xchano'bil stalel jkuxlejaltik* o en el aprendizaje del modo de vida familiar y comunitario.

La acción y la intervención de la niñez en las actividades de los adultos constituyen una estrategia imprescindible para el aprendizaje de los saberes y haceres locales. La relación dialéctica entre el sujeto y la acción, con la mediación del adulto, fortalece la adquisición de los modos de vida familiar y comunitario. Por 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, y sabe venderla porque ha observado atentamente y ha escuchado a su madre interactuar con la clientela. Él *sna' spasel a'btel* (sabe hacer el trabajo) porque ha aprendido haciendo.

La otra estrategia es la oral a través de cuentos, historias o consejos, los cuales funcionan como instrumentos persuasivos para enseñar al niño a “acostumbrar las manos/pies a trabajar”. Esta estrategia a menudo es utilizada 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, de aprender a obedecer y de 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, lo que más tarde redundará 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.

Cuando el ser humano es “criado” pedagógicamente en las tradiciones de su cultura de origen, éste tiende a asegurar su transmisión, porque cultura supone memoria y experiencias comunes. Dichas experiencias pueden ser construcciones de dos ámbitos privilegiados: la familia y la comunidad.

En el primer ámbito, De León Pasquel (2001) afirma que desde antes de empezar a caminar las niñas y niños se socializan en distintos espacios y se familiarizan con ellos, a la vez que interactúan directa o indirectamente con los miembros de la familia. Asegura la autora que antes de los dos años ya manejan una rutina interactiva, por lo que la llegada del alma o *chjul xch'ulel* ocurre en función de las relaciones socioafectivas de la familia (De León, 2005), sin las cuales no se puede ser verdaderamente hombre o verdaderamente mujer.

De León (2001) afirma que los bebés no esperan el momento de aprender a hablar para empezar a pensar, lo que significa que el conocimiento en la comunidad se construye en el momento mismo en que el niño o niña participa en los diferentes espacios domésticos, productivos, religiosos, de esparcimiento, etcétera, que sus padres visitan durante el día, es decir, la identidad étnica se construye: “no se es indio al nacer, se aprende a serlo”.

El niño o niña que va cargado a espaldas de su madre (*kuchb'il nene'*) no es un “simple” acompañante, sino que construye una relación experiencial o simbólica con los objetos y procesos sociales en los que interactúa. Se genera 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.

La milpa y los otros campos productivos constituyen espacios de encuentro didáctico entre padres e hijos, pues en ellos 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 espacios potencializadores de experiencias y aprendizajes (Paoli, 2003).

Los padres y abuelos constantemente vigilan la buena formación de sus hijos para que se hagan conscientes de la pertenencia territorial de su familia, así como del aprovechamiento de los 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 en la vida misma, porque ésta constituye el verdadero espacio de aprendizaje sociocultural cuyos conocimientos son adquiridos directamente y contruidos de “primera mano”, 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).

El otro ámbito de aprendizaje es el comunitario. El espacio social y territorial donde uno vive, trabaja y camina constituye uno de los elementos decisivos para los procesos autonómicos y uno de los “factores definitorios de la identidad” (Paoli, 2003: 47). Desde el punto de vista antropológico, 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).

De acuerdo con Gómez Lara (2011a), la comunidad es la Casa Grande de las familias y es denominada 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” se incluye a todos los miembros. Por lo tanto, esta categoría no significa un espacio físico-geográfico, sino uno 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*) y no contribuye en la construcción de la identidad étnica. Por ejemplo, Las Margaritas no es *jlumaltik* —sino el “viejo” San Juan Chamula— porque el municipio para los tsotsiles y q’anjob’ales de esta comunidad tiene más bien un significado geopolítico y administrativo, lo que confirma 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” porque una comunidad —al igual que la familia— es una institución social conformada 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, se convierte en el principal espacio de educación colectiva.

Rogoff y colaboradores 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’” (2010: 101). Esto es fundamental si contrastamos la adquisición de conocimientos en la sociedad industrial, donde los niños “salen sobrando” y por ello se crearon las escuelas como instituciones especiales para la atención de los infantes.

**Foto 14. Niños y niñas tsotsiles y q’anjob’ales participando en las actividades religiosas de los adultos**



Fuente: archivo personal, fotografías tomadas el 1 de noviembre y 24 de junio de 2011.

Los aprendizajes en los espacios comunitarios son construcciones sociales que permiten otorgar significados a la identidad de acuerdo con cada cultura y comunidad.

Entre los tojolab'ales la identidad étnica se construye a través de la adquisición de valores socioafectivos y de la interacción con los miembros de la familia y la comunidad, y entre la niñez tsotsil y q'anjob'al de Nuevo San Juan Chamula las relaciones interétnicas son fundamentales porque los niños desde temprana edad participan en dichas relaciones, así como en todo espacio público y privado, pues a través de esto van adquiriendo los elementos de la otra cultura. En general:

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 contribuyen a su continuidad y cambio (Cervera, 2008: 57).

En este sentido, 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, 2004: 218)<sup>129</sup> y cada pueblo o grupo de origen tiene sus propias particularidades que define como tales, por lo que 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 los primeros no saben la lengua de los segundos o viceversa—, sino mediante otros códigos lingüísticos para interrelacionarse, como a través del juego o a partir de la observación de lo que el otro hace. Es decir, para pensar no es necesario hablar, sino que ya se piensa antes de hablar, por lo que agrego 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 ésta la razón por la que niños, jóvenes y adultos en esta comunidad son trilingües.

Para concluir, “el niño tsotsil aprende no solamente por medio del trabajo sino también por medio de palabras” (Pérez Pérez, 2003: 74), Así, este modelo educativo

---

<sup>129</sup> Este autor construye el concepto de identidad a partir de una investigación que realiza con los migrantes zapotecos, y argumenta que, aunque hay un grupo zapoteco, no existe una identidad zapoteca, ya que cada pueblo construye la suya propia.

entra en clara confrontación con el modelo educativo oficial, que está centrado únicamente en el aula y donde predomina 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 educación tradicional indígena, 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 de la cual se transmiten los referentes culturales propios de cada familia y de cada pueblo. Una de las premisas fundamentales de la educación tradicional indígena 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, lo que contribuye a la definición de la identidad étnica del aprendiz.





## Capítulo 4

# La identidad del profesorado y del alumnado

La identidad de los profesores se fundamenta en que son indígenas, maestros y sindicalistas. El hecho mismo de la elección de la profesión y las complejidades que implica la labor en las zonas y escuelas “de castigo” conlleva que reconfiguren su identidad étnica y profesional y que se hagan más conscientes de las políticas y prácticas educativas, por lo que se crea en ellos una visión crítica con la cual construirse a sí mismos como actores analíticos. La decisión de ser docentes implica adentrarse en “otro” modo de vida construido por los “otros”, acción que se consolida durante el proceso formativo.

Durante la niñez, a través de la escuela las niñas y niños se construyen como indígenas, como alumnos, por el deseo de ser “otros”. El éxito educativo implica resignificar estratégicamente la identidad étnica para apropiarse de la cultura escolar o adaptarse a ella, es decir, la escolarización implica “ser” identitariamente “otro” para cumplir satisfactoriamente con el conjunto de contenidos culturalmente distintos a los suyos, en un proceso que continúa hasta la vida profesional.

Desde esta perspectiva conviene analizar primero quiénes son los docentes que enseñan, cómo llegaron a ser profesores y qué percepciones tienen acerca de la educación.

### **La identidad étnica del profesorado: indígenas y *jkaxlanes***

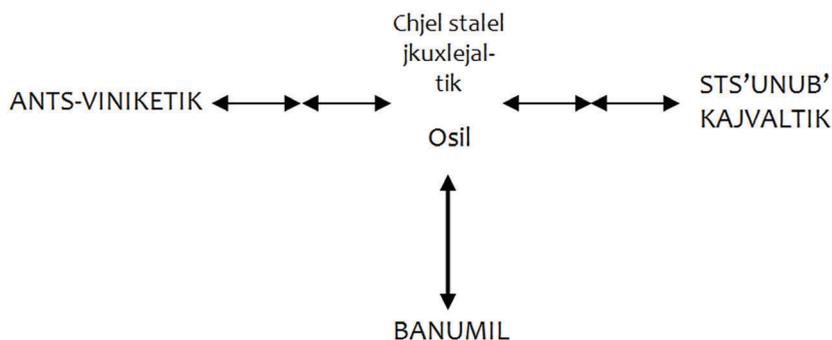
Los docentes son los principales intermediarios para reproducir los planes y programas de estudio mediados por sus identidades culturales, imprimiendo particularidad a sus prácticas educativas. Para comprender la identidad profesional del docente es fundamental comprender primero sus identidades étnicas de origen, quiénes son, de dónde vienen, qué lenguas hablan, cuáles son sus tradiciones y costumbres, qué los motivó a ser profesores y cuáles fueron los obstáculos que

enfrentaron. Estos elementos nos permitirán comprender sus concepciones y prácticas docentes. Pero también es insoslayable su condición de sindicalizados; de hecho, literalmente todos se integran a la profesión sindicalizados, y en el transcurso de la práctica docente se adhieren a la corriente que les conviene: democráticos o institucionalistas.

El hecho es que el profesorado es un sujeto polimorfo y un actor social capaz de intervenir en situaciones y en espacios concretos y de relacionarse con actores políticos y sociales. Es decir, aunque en la literatura tradicional este grupo profesional ha sido descrito como agente político para la aculturación —concebidos como sujetos pasivos y objetos de reproducción mecánica de la currícula oficial—, lo cierto es que no es una concepción determinante, ya que el profesorado es un actor cuya identidad cultural define, en gran medida, sus quehaceres docentes.

En resumen, la identidad del profesorado puede representarse de la siguiente manera:

**Gráfica 3. La identidad del profesorado: indígena/mestizo, maestro y sindicalista**



Fuente: elaboración propia con base en datos empíricos recabados.

Estos tres elementos se analizarán en los siguientes apartados. En el presente trataremos la identidad étnica como una variable de mediación curricular y como elemento central para entender los nuevos desafíos a los que se han de enfrentar los maestros en el ejercicio de su trabajo profesional. Es también un elemento imprescindible en la comprensión de los procesos educativos interculturales, muchas veces negados en los distintos espacios escolares pero reproducidos en forma de currículo oculto en el aula, 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), y tiene un valor fundamental tanto en la práctica docente como en la formación de los alumnos.

Étnicamente, ¿quiénes son los profesores de educación primaria en mi contexto de investigación? Responder esta pregunta no es sencillo, pues cada uno de ellos posee características que lo definen como único, es decir, no existe un concepto de profesor de educación primaria definido en forma genérica, sino en función de los elementos culturales que cada uno de ellos posee.

Para abordar este apartado me limitaré sólo a los aspectos relacionados con el uso de la lengua indígena, las costumbres y las 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 se trata de 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 monolingües tempranos en lengua indígena,
- b) los bilingües tempranos en todos los ámbitos,
- c) los bilingües tardíos.

En el primer caso, la comunicación con-en la familia y con-en la comunidad de origen se produce sólo a través de la lengua indígena: “en mi comunidad todos hablamos la lengua tselal; cada persona, adulto o niño que voy encontrando en el camino lo voy saludando en lengua tselal, [...] llegando en casa de mi mamá puro en tselal, con mis hermanos igual” (Yolanda,<sup>130</sup> maestra de educación indígena, entrevista, 2011).

La familia y la comunidad son instituciones y espacios sociales legítimos para la intercomunicación de sus miembros a través de la lengua indígena, pero también se traslada su empleo al espacio laboral con otros docentes de la misma etnia o en el salón de clases, aunque en este último es más restringido por la incompatibilidad lingüística entre alumnos y profesorado.

La segunda clasificación se presenta cuando uno de los progenitores es mestizo y el otro es indígena. 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

---

<sup>130</sup> Para proteger la identidad de los entrevistados en los textos que amablemente me proporcionaron, he optado por omitir sus nombres cuando pudiera comprometerlos, y en otros casos he mantenido los nombres reales porque considero que no afecta su sensibilidad.

español, por lo que desde temprana edad él aprendió ambas lenguas. A esto se le denomina aquí “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 términos de la relación comunicativa, característica de las familias cuyos padres pertenecen a dos grupos étnicos distintos, lo que les conduce a superar 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 y niega 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, 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 [...] En mi hogar se habla el español y 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 (Profesor de educación indígena, entrevista, 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 que trabajan no se les ha permitido reivindicarla.

En el caso de la vestimenta, un profesor afirma que su uso se ha delegado a los ancianos, mientras que las nuevas generaciones “están con la vestimenta más moderna”; no obstante, esta afirmación no es generalizable ya que depende de la dinámica sociocultural de cada comunidad; por ejemplo, las niñas tojolab’ales de Aquiles Serdán usan la vestimenta tradicional. No obstante, en el caso de los profesores el uso del traje tradicional se legitima sólo en eventos políticos, por ostentar cargos civiles, o en eventos religiosos como acto voluntario, no así en la vida privada ni docente. 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.

Respecto a las costumbres, tradiciones e identidades religiosas, están conscientes del sincretismo y las mezclas culturales explícitas en las comunidades porque también forman parte de este dinamismo local: “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, entrevista, 2012); sin embargo, indígenas y mestizos participan activamente en los eventos religiosos familiares y comunitarios:

En mi casa celebramos el día de muertos, diez de mayo, cumpleaños de familiares, navidad, año nuevo, el *corpus*, [...] a 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 general, entrevista, 2011).

La religión —considerada como una variable identitaria— es reivindicada en los diferentes contextos laborales ya que asisten a las iglesias o los templos de las comunidades donde laboran.

En síntesis, la familia y la comunidad —de origen o laboral— son espacios sociales para la configuración o resignificación identitaria, y 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 en la identidad étnica. Ambas no se excluyen, se complementan, porque el paso de indígena a profesor indígena implica un proceso de resignificación identitaria.

### **La identidad profesional: mi vocación no era ser maestro**

La construcción de la identidad profesional está directamente vinculada, como ya vimos, con la identidad étnica, pero también con las condiciones familiares y económicas para la elección de la profesión, con las condiciones socioeconómicas y culturales de trabajo y, desde luego, con la formación inicial y continua. En este apartado analizaré cómo la familia y su capacidad económica interfieren en la elección de la profesión, y en el siguiente subapartado analizaré cómo la formación inicial y continua contribuye a la resignificación y construcción de la identidad profesional.

¿Cómo será la comunidad y dónde quedará?, ¿habrá transporte o hay que caminar?, ¿habrá luz?, ¿habrá 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?, ¿habrá muchos alumnos? Estas son las primeras preguntas que se hacen los profesores antes de conocer sus comunidades de trabajo lo que, de algún modo, los lleva a especular sobre las respuestas con el solo hecho de saber que prestarán sus servicios profesionales en una zona y escuela “de castigo” y “de paso” —son consideradas así por su difícil acceso, sus condiciones precarias de subsistencia y su lejanía respecto a las cabeceras municipales—.

Esto ha conducido al magisterio a la histórica nomadización de la profesión en los primeros años de servicio profesional, pues muchas “escuelas de castigo” se han convertido en “escuelas de paso” porque los profesores permanecen en ellas generalmente durante un solo ciclo escolar, ya que tienden a acercarse 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 que concierne a la vida privada de cada profesor, y dependerá de las condiciones y oportunidades que ofrecen las mismas comunidades.

La decisión de ser profesor es una cuestión individual-personal y colectiva-familiar, pero cuestionarnos socialmente lo que desde lo político no se cuestiona es importante para comprender la complejidad de una labor tan “valorada” políticamente, pero olvidada de forma sistemática. Este es mi objetivo en el siguiente apartado y parto de la siguiente pregunta: ¿qué elementos intervinieron para que decidieran ser docentes? y ¿cuáles son los desafíos que enfrentan 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 allá en Loma Linda [aldea guatemalteca junto a la frontera], definitivamente aquí digo adiós a la carrera de maestro (indígena q'anjob'al, entrevista, 2012).

Estas fueron 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 docente, ya que estudió para ser maestro en México con el respaldo del Ministerio de Educación de Guatemala.

Una de las decisiones difíciles de resolver es definir la profesión; es más, aunque se haya decidido el camino, no siempre 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 sus motivaciones para elegir la carrera docente.

En un primer caso, los profesores de la primaria “general” mostraron predisposición para la docencia antes de elegir la carrera:

Siempre quise ser maestro. Cuando tenía siete años, mis padres me preguntaron qué quería ser, les contesté que quería ser maestro [...] pero de primarias generales, y hubo un cambio sorpresivo y me quedé en la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe (Apolinar, entrevista, 2012).

Las hermanas de mi mamá y algunos hermanos son maestros, entonces me llamaba la atención. 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, entrevista, 2011).

Estos dos profesores 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, como cambiar de carrera docente o no acreditar el examen de selección.

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 para llevar 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 me decían que hay que ir a batir lodo y en las comunidades donde te van a mandar, no hay luz, no hay carretera, se sufre y *esa idea llevaba en la mente*; pero mi mamá, necia, 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; aunque quisiéramos estudiar otra carrera ya no se podía, [...] tuvimos que entrarle a modo de que nos dieran el trabajo (profesor de educación indígena, entrevista, 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 era estudiar Administración o 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; como *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, [...] y llegué a la conclusión de dedicarme con toda la responsabilidad que implica este compromiso (profesor de educación indígena, entrevista, 2012).

El profesor Yassir sólo pudo terminar el bachillerato empleándose como maestro y capacitador en la Comisión Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) para obtener la beca y estudiar Administración de Empresas, pero por cuestiones de salud no pudo terminar la carrera e ingresó en la Universidad Politécnica Nacional (UPN) para trabajar y estudiar simultáneamente.

Singulares expresiones como: “nunca me imaginé llegar a ser maestro, aunque quisiéramos estudiar otra carrera ya no se podía” o “mi vocación no era eso”, demuestran en primer lugar que tomar la decisión para ser docentes no siempre ha estado mediada por la vocación, sino más bien por factores ajenos; en segundo lugar, observamos una ilusión no alcanzada, reprimida por factores ajenos a ellos, pero en todos los casos la familia influyó motivándolos u orillándolos a la carrera docente por carencias económicas.

Lo descrito anteriormente no significa para los profesores adquirir un falso compromiso laboral en las comunidades, sino que se adquiere responsabilidad con el trabajo cuando existe “conciencia y espíritu de servicio”, como indica el director de la Escuela de Educación Indígena, aun con las carencias y dificultades que implica vivir en las localidades.

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 oscuridad. [...] 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 a muchas comunidades requiere de disposición por parte de los profesores. Ellos van hacia el encuentro de la niñez, tanto a sembrar conocimientos como a cosecharlos junto con ellos, según indica el profesor Braulio.

Las condiciones de vida en cada comunidad son las construidas por los mismos comuneros de acuerdo con sus recursos y condiciones, y 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 —ésta 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 y pasar la noche”, indica un profesor.

En Aquiles Serdán es particularmente más difícil: hay una casa destinada para el maestro compuesta por tres habitaciones con paredes de tablas de ocote y techo de láminas. Cada habitación sólo cuenta con un foco y un contacto y tiene un pequeño corredor, pero no electricidad. La profesora Magdalena tiene una habitación de tres por tres metros cuadrados aproximadamente, en la que 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 hay una mesa y sobre ella una estufa de dos parrillas. A la llegada de su nuevo hijo, y debido a que su horario laboral le obligaba a ausentarse de su domicilio, la profesora contrató el servicio de Florentina, una joven de la comunidad, para cuidar al recién nacido. Para esto, la joven dejó de asistir a la secundaria por ganarse algunos pesos. En temporada de lluvia, uno de los cuartos presenta goteras porque las láminas fueron mal colocadas, y esto ocasionó

que durante algunas noches un profesor tuviera que colocar en su dormitorio unas cubetas en donde cayeran las gotas de agua. 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 acarrear los alumnos y maestros para los sanitarios que están ubicados a treinta metros aproximadamente, cruzando la cancha de basquetbol; algunos de los maestros que están instalados ahí sólo durante una parte de la semana utilizan el agua del tanque para bañarse, cepillarse los dientes, lavar trastes y ropa y trapear el piso.

Cuando escasea el agua, tanto los niños como los maestros suben al tanque para extraer el agua. A un lado del tanque está ubicada una galera donde los maestros se bañan, ésta tiene un techo de lámina y tres lados son de tablas, mientras que el cuarto lado es uno de los costados del tanque. En la época de sequía generalmente hay escasez de agua, así como también cuando “se va la luz”, 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 a doña Elena para que acarrearan su agua en las ancas del burro con que ésta contaba.

**Foto 15. 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 agua y la casa del maestro**



Fuente: archivo personal, septiembre de 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, lo cual obliga a trapear frecuentemente las habitaciones para mantenerlas limpias, además de que acudir al tanque para bañarse, lavar algo o traer agua implica ensuciarse los

zapatos con lodo. Como medida preventiva, los maestros han colocado reglas o tablas sobre el suelo para que se pueda 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, pero no ocurre lo mismo en Aquiles Serdán, donde los maestros tienen que llevar comida para la semana o depender de la alimentación que ofrece la comunidad. Por ejemplo, Apolinar suele llevar comida preparada para varios días, por lo que pide prestado un refrigerador que comparte con una familia; en reciprocidad, él comparte sus alimentos, y esto forma parte del establecimiento de relaciones interpersonales con los comuneros. Cuando a Apolinar se le acaba la comida, ellos le ayudan y él ayuda en la cocina, es decir, se ofrecen mutuamente 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 de tener una actitud profesional que busque la convivencia con la otredad, independientemente de la etnicidad manifiesta; ambas partes 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, una autoridad local; “solamente invitaré a la fiesta [de quince años de mi hija] a los maestros que se quedan”, indica don Margarito. El maestro es parte de una comunidad y la comunidad es parte del maestro.

No obstante lo anteriormente expuesto, 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 donde los maestros se mueven anualmente, de modo que en cada ciclo escolar siempre hay profesores nuevos. Pocos son los que “aguantan” más de un ciclo, y a veces ni lo concluyen.

En esta comunidad no hay muchas posibilidades de transporte —las camionetas salen de la comunidad por la mañana y regresan por la tarde, mientras los profesores necesitarían una ruta inversa—, por lo que los mismos 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 significa evadir las condiciones de vida en la comunidad; sin embargo, estas condiciones son las que explican en parte la subjetividad y las creencias de cada profesor, lo que él cree de la situación. Sin embargo, políticamente lo evidente se invisibiliza y no es prioridad ni asunto de Estado, sino una cuestión personal; ahí radica 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 en un trato recíproco: los maestros suelen llevar comida o pan para consumirlos con las familias, mientras que éstas les ofrecen alimentos, como chayote, elote o cualquier fruta. También intercambian cualquier servicio que puedan ofrecer: prestan el fogón para que el maestro pueda cocinar, le proporcionan agua hervida o le acarrean el agua. Esta actitud es bien vista por los comuneros, ya que para ellos significa ser empáticos, es vivir o experimentar la condición en que ellos viven.

**Foto 16. La familia de don Juan cenando con el profesor Apolinar**



Fuente: archivo personal, octubre de 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 educativa. Toda la responsabilidad se ha delegado en las comunidades, cuyos habitantes hacen lo mejor que pueden bajo las condiciones en que se encuentran. No siempre cumplen las expectativas de los profesores, pero éstos han sabido adaptarse a las condiciones que les impone su labor porque comprenden la situación en la que los pobladores se encuentran.

De acuerdo con el texto de Contreras, *La autonomía del profesorado*, el proceso de “proletarización” de la profesión docente debe observarse 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” (Contreras, 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 autogobernado por los docentes, sino planificado externamente, por lo que 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 contenido 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 2013, tienden a regular y amenazar la seguridad laboral de los profesores, lo que representa explícitamente la concreción de este control y la burocratización referidas por Contreras, porque condiciona la profesión a través de evaluaciones hasta hoy estandarizadas, además de cursos de actualización que deben acreditar porque, de no hacerlo, se anula su contratación sin responsabilidad del patrón. En consecuencia, se busca “debilitar y dismantelar” paulatinamente el sindicalismo magisterial pero, lejos de lograrlo, actualmente los grupos magisteriales institucionales y democráticos han salido 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, etcétera— en que trabajan, valor no sólo 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 éstos, resignificar la identidad profesional.

## *La formación docente como constructora de la identidad profesional*

¿Qué es la formación docente? La formación docente es concebida como un proceso de aprendizaje permanente en el que las 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 (SEP, 2003: 11). A partir de la formación docente 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). 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” (Esteve, 2006: 57, cursivas añadidas). 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 para apropiarse de sus valores y despojarse de algunos elementos de su identidad étnica.

Esta condición ha permeado la estructura cognitiva de varias generaciones de profesores, quienes han interiorizado que la alteridad es sinónimo de atraso, por lo tanto evitable y cambiante, y han adoptado en ocasiones una falsa identidad mestiza, a la vez que han idealizado el concepto de que para ser docente hay que ser, hacer, enseñar, pensar y vivir como *jkaxlan*. *Jkaxlanizar* el pensamiento es colonizarlo, es vivir en la sombra del “otro”, de manera que 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 (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 mencionan los “deberes” pero no los cómo, y al final el docente termina cerrando las puertas de su salón para descubrir por ensayo y error los procesos por seguir. Debido a 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, 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 orientaciones pedagógicas construidas al margen del profesorado son prescripciones por cumplir y posibilitan la reproducción de los planes y programas de estudio, pero la dificultad para cumplirlas está principalmente relacionada con la formación inicial y continua del profesorado, que es homogénea y sin distinciones étnicas, bajo una visión estándar de ser docentes negando la identidad étnica de cada uno de ellos. La DGEI define a los docentes como:

[...] *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 (SEP-DGEI, 1999: s.p., cursivas añadidas).*

Y aunque delega en ellos 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 apegarse a “normas institucionales”, puede limitarlos a ser sólo técnicos pedagógicos hasta convertirlos en reproductores del currículo prescrito.

De acuerdo con lo anterior, y según los *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*<sup>131</sup> (SEP-DGEl, 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 éste como un factor decisivo en la calidad de la educación, lo que ha sido internalizado por los profesores cuando se les pregunta sobre la importancia de su formación.

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 y, en este sentido, analizar cómo conciben su propia formación inicial y continua es una prioridad para definir la identidad profesional docente.

Las fortalezas básicas de la UPN se centran en la formación de profesores en servicio: “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 de la UPN”. Otro profesor afirma:

La UPN me ayudó bastante, cómo poder atender a los niños indígenas, y cómo poder valorar sus culturas, sus lenguas, sus tradiciones, porque

---

<sup>131</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).

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 con el ciclo (maestra de primer grado de educación indígena, entrevista, 2011).

De acuerdo con los profesores anteriores, se priorizó el “cómo poder-cómo trabajar”, es decir, el proceso metodológico para abordar los contenidos escolares, pero analizando el discurso de “nos dan una reflexión muy amplia”, denota generalización u homogeneización, lo cual significa que “la mayoría de las instituciones,<sup>132</sup> si no todas, 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).

Contrastando la formación inicial con la entrada al servicio, hay una brecha entre la teoría y la práctica: “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). Ello indica que la formación inicial puede ser 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 trascendente en la práctica docente.

Respecto a la formación continua —definida como un “proceso sistemático de profesionalización en el 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” (Lineamientos Generales para los Centros de Maestros, 2010: 6)—, una de sus atribuciones es ofrecer servicio de asesoría académica a las escuelas, que consiste en “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).

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

---

<sup>132</sup> El único programa que sigue funcionando en la UPN-Ajusco es la licenciatura en Educación Indígena escolarizada. Sus 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.

por otras razones, según los lineamientos, que no necesariamente garantizan un “servicio especializado”.

En el caso de los cursos básicos de formación continua, los encargados de reproducir los cursos con los docentes son los asesores técnico-pedagógicos de cada zona escolar, pero como los directores técnicos de las escuelas no son suficientes, los apoyan algunos maestros frente a grupo, de forma que con sólo recibir cursos intensivos de una semana se convierten en subespecialistas. Y los especialistas que están en los centros de maestros que ofrecen un servicio de asesoría académica en las escuelas llegan a éstas en limitadas ocasiones porque 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 con un supuesto catálogo de demandas de los profesores, quienes de manera obligatoria seleccionan los cursos según sus necesidades o intereses.

Sin embargo, una profesora de educación primaria general aclaró que los temas no se profundizan, y esto se hace más complicado por la falta de compromiso por parte de los profesores de mayor antigüedad que no comparten sus experiencias, lo que obstaculiza la puesta en práctica de las reformas educativas.

Una de las profesoras entrevistadas reclama su derecho a recibir cursos que estén acordes a sus necesidades, más prácticos y vivenciales. Sin embargo, dice “sentirse confundida por las reformas”, expresión ésta que evidencia la falta de pertinencia de los cursos básicos de formación continua.

Desde este análisis, el profesor Esaú 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 en 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 político-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” (Dietz, 2001: 39, cursivas añadidas). El problema reduccionista analizado por el autor es que restringe el debate de lo normativo y 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 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, 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 del 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; y 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, así como tampoco permite comprender a sus integrantes 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, misioneros, médicos, etcétera, 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 ¿acaso la responsabilidad última está en los agentes-maestros por el hecho de que “no habían aprendido” los conocimientos de las culturas nativas o porque les fue enseñado negar lo suyo? Entonces ¿cómo exigirle al maestro comprender las estructuras económicas, políticas, sociales, etcétera, 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 aportan elementos teóricos y metodológicos en el abordaje de contenidos escolares, pero éstos no gozan de garantías sobre su funcionamiento en las comunidades rurales. Aquí se aprende a resignificar la práctica y a reorientarla de acuerdo con un sinnúmero de factores sociales, culturales, económicos y políticos; por eso, la utopía angelical de la educación intercultural bilingüe y de sus grandes atributos aprendidos durante la formación se enfrenta ahora a una realidad heterogénea.

Por eso se entiende 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 currículo 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 la práctica como un ejercicio constante de reflexión en el que los contenidos escolares deben ser adaptados al contexto. La práctica docente requiere de un análisis constante de la realidad en que se encuentra y de las características socioculturales que dotan de particularidad a la acción educativa, y para ello se requiere que la formación del maestro incluya los problemas a los que se enfrentará en el aula, la vinculación con los padres de familia y la organización de la escuela.

### **La identidad sindical: ¿maestro luchando, también está enseñando!**

Una característica identitaria del profesorado mexicano es su condición de profesionales sindicalizados desde su ingreso a la SEP y, a la vez, de servidores públicos por estar integrados a la administración pública y gozar de un conjunto de derechos laborales “conquistados” por un sindicato afiliado al partido en el poder.

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) se concibe como un “sindicato corporativo que carga 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>133</sup> incluyendo a los “gobiernos del cambio”<sup>134</sup> de 2000 a 2012, que han prolongado sus funciones patronales de control político y de representación de los docentes (Street, 2000), vitalizando a sus dirigentes sindicales<sup>135</sup> y pactando con la SEP para ejecutar sus

---

<sup>133</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 y 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). El STERM fue finalmente destruido, con el saldo lamentable de represión y derrota de las fuerzas clasistas. El 24 de diciembre de 1943, Jaime 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 Luís Chávez Orozco como su primer secretario general (Couoh, 2008 y Rangel, 2011).

<sup>134</sup> Desde la alternancia del poder, la relación SEP-SNTE no ha cambiado de forma significativa, sino que “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 Gordillo es tan sólo una estrategia política del actual gobierno para legitimar las reformas ante el magisterio, “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 de 2013).

<sup>135</sup> “Antes que él [Carlos Jonguitu 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 de 2011). Elba Esther Gordillo ejerció su liderazgo de forma directa o indirecta desde 1989, tras una movilización magisterial, avalada y nombrada por Carlos Salinas de Gortari (1988-1994). Fungió como lideresa vitalicia hasta el 26 de febrero de 2013, tras ser investigada por enriquecimiento ilícito, delincuencia organizada, lavado de dinero y desvío de recursos del SNTE, aunque parece que

diversos planes. Sus miembros se han identificado como *maestros vanguardistas, elbistas y charros*.

El corporativismo del SNTE y la concentración del poder en la cúpula sindical trajeron como consecuencia el nacimiento de una nueva corriente en 1979 llamada Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación<sup>136</sup> (CNTE), a partir de la cual se configuró 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). Se ha identificado a sus miembros como democráticos, con capacidad para crear nuevas identidades y tomar conciencia individual y colectiva de una identidad democrática con diversas posiciones al interior del movimiento, lo que ha creado 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 rechaza ser excluido de las decisiones corporativistas sobre la vida sindical y del goce 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, de manera que se construye un pensamiento crítico capaz de enfrentar las ideologías neoliberales y los procesos privatizadores<sup>137</sup> de las instituciones públicas, hasta formar en el magisterio “la capacidad de interpelación y de interlocución” (Street, 2010: 152).

---

se trató más de una estrategia política de cara a la Reforma Educativa del mismo año.

<sup>136</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, fue continuación de la larga lucha del magisterio mexicano, que desde fines del siglo XIX durante el porfiriato inició el heroico proceso por la construcción de su organización sindical (Couoh, 2008).

<sup>137</sup> Que tiende a la diversificación de las fuentes de financiamiento en todos los niveles y modalidades educativas.

Desde esta perspectiva, y de acuerdo con mis observaciones, la identidad étnica, profesional y sindical se triangula, para muchos maestros, en el ámbito del MMN, ya que en el terreno político se visualiza un 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*” (Street, 2000: 177, cursivas añadidas).

No obstante, si bien hay políticamente “otra visión” del trabajo docente, ello no necesariamente ha generado “otro tipo” de trabajo docente en sentido estricto, es decir, los principios anhelados, como la democracia, el diálogo, el respeto mutuo y el “pueblo manda”, no se vislumbran concretamente como generadores 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. Esto significa un uso político de la etnicidad y de la filiación sindical y, en consecuencia, ha generado cierto grado de tensión en las dos comunidades analizadas, convirtiendo a la escuela en un espacio de contrastes y contradicciones.

Estos principios han servido como banderas de lucha para la democratización de la educación pública, para el rechazo de las reformas provenientes de la SEP y del SNTE y para la construcción de la contrarreforma educativa o el Proyecto de Educación Alternativa. En este sentido, la consigna democrática: “¡maestro, luchando, también está enseñando!” se vislumbra como una estrategia de legitimación política del movimiento ante lo social.

Un actor social importante frente a la legitimación del MMN lo constituyen los pobladores, y las propias dinámicas comunitarias definen las pautas de acción sindical, es por ello que cada escuela tiene particularidades que la hacen diferente de las otras, además de tener distintos procesos de negociación con los padres de familia.

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, en la búsqueda de legitimidad de sus luchas; no obstante, cada comunidad tiene su propia dinámica de interpretación y, por lo tanto, distintos procesos de negociación con los pobladores.

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, esto no siempre es generalizable, pues 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 referente a 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 —de preescolar, primaria y del albergue escolar— de filiación democrática, durante el comienzo de la movilización sindical sólo le notificaron al presidente del Comité de Padres de Familia que irían al paro indefinido: “nos vamos por nuestra propia cuenta, me dijeron los maestros”, indicó el presidente del comité ante una reunión de autoridades locales. Esto significa que no hubo negociación ni diálogo con los comuneros, lo que los orilló a deslegitimar el movimiento.

Por otra parte, la continuidad del trabajo docente por parte de los institucionalistas o charros convirtió a la escuela en un “botín político” con jaloneos entre ambas facciones, cuya trascendencia en la comunidad, más que dividir a la población, ha despertado entre ellos cierta conciencia crítica sobre el presente y el futuro de la educación; mientras tanto, los maestros democráticos son identificados, por parte de los tsotsiles, como *jpas marchaetik* (marchistas) y *jmak beetik* (bloqueadores de carreteras).

En ambas escuelas llama la atención que los profesores buscan convencer a los líderes de las comunidades —no necesariamente autoridades locales— para ser los portavoces en las asambleas, es decir, realizan labores de cooptación de los más influyentes 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, entrevista, 2013), expresando una nueva identidad social como “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” (Street, 2000: 181, cursivas añadidas).

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. Aunado esto a las duras condiciones laborales que han experimentado los propios profesores —interpretado por Contreras (1999) como la proletarización de la profesión docente—, son factores que influyen en la definición de la identidad sindical porque es constituyente de la subjetividad del profesorado:

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 la Reforma Educativa 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” (Street, 2000: 181, cursivas añadidas) y tienden a resignificar la identidad magisterial, por lo que, como cité en el título de este apartado: “¡maestro luchando, también está enseñando!”, enseñar no es sólo una premisa básica del profesorado para la legitimidad social de sus luchas, sino que 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 los procesos pedagógicos 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 interaprender y colaborar para un futuro más plural y democrático.

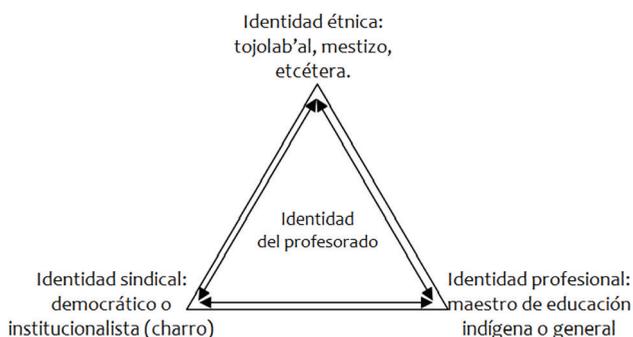
## La identidad étnica del alumnado: tojolab'ales, tsotsiles y q'anjob'ales

La unión entre “indígena”, “alumno” y el deseo de ser “otro” son elementos que configuran la composición de un “ser”, del alumno mismo. Son tres dimensiones/ identidades distintas que pueden configurar la identidad individual, es decir, están conceptualmente separadas, pero son inseparables en el ser.

La mayoría de los niños entrevistados en ambas escuelas quieren ser “otros” — maestros, doctores, licenciados o abogados, hasta pilotos— y pocos se adhieren al “nosotros”, pero en contraste con los indígenas profesionistas en ambas comunidades son también “nosotros” porque continúan con la reivindicación del *stalel kuxlejaltik* propio de su grupo étnico: la profesión es el complemento de la etnicidad.

La construcción de las identidades étnicas es un proceso necesario de cambio y de continuidades, a veces de cambios forzados por los Estados-nación en espacios públicos como la escuela. Además, nos hemos apropiado de elementos de la cultura global para conjuntarlos con nuestra diferencia étnica; en este sentido, el acto de resistencia no se concibe como una “barrera” para rechazar lo ajeno, sino como 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 en datos recabados.

Analizar estas tres dimensiones del ser de la niñez indígena en las escuelas primarias en cuestión es fundamental para comprender el dinamismo identitario, además de que aporta elementos para concebir al alumnado como actor en continua resignificación identitaria.

Los niños indígenas son actores sociales que han construido una identidad étnica de acuerdo con el contexto comunal y sociocultural en el cual interactúan, es

decir, antes de entrar a la escuela primaria ya se han apropiado del *stalel jkuxlejaltik* y se siguen apropiando de él durante y después de la escolarización, aun cuando ésta les represente una identidad distinta a la construida en la familia y en la comunidad. Ya expliqué en el apartado relacionado con la educación tradicional indígena el proceso de aprendizaje de los niños y niñas en el contexto familiar y comunitario, y en éste me interesa exponer quiénes son los niños que asisten a 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 afirman que los niños pequeños aprenden por medio de la escucha y la observación aguda de las actividades y relaciones sociales de los adultos, lo que los lleva no sólo a imitar, sino más bien a “desarrollar un entendimiento del modo apropiado de hablar [...] 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 personas en un intervalo de edad en particular porque 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 y mujeres 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 ([1934]1995), estudioso también del desarrollo cognoscitivo, estableció que la cultura, las creencias, los valores, las tradiciones y las habilidades de un grupo sociocultural perduran de generación en generación al transmitirse socialmente de acuerdo con 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) la primera infancia, de cero a cinco años aproximadamente: *nene'*, *olol*, *bik'it kerem* y *bik'it tseb*; 2) la infancia media y la preadolescencia, de cinco a once años aproximadamente: *kerem* y *tseb'*; 3) la adolescencia, de diez a veinte) *muk'tah kerem* y *muk'tah tseb*, y 4) la etapa adulta, de veinte años en adelante: *winik* o *ants*.<sup>138</sup>

Es importante aclarar que cada grupo étnico etariza el desarrollo y que 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 consensuadas entre los comuneros.

Con respecto a las actividades hay puntos de convergencia, pero también dependen de la composición familiar—un niño que vive sólo con su mamá desarrolla mejor sus competencias laborales porque está expuesto a mayor diversidad de actividades— y de las características étnicas.

En la tabla 3 muestro las etapas de desarrollo de los tsotsiles y q'anjob'ales de Nuevo San Juan Chamula, y de los tojolab'ales de Aquiles Serdán:

---

<sup>138</sup> Las categorías indígenas así aparecen escritas en el texto original.

**Tabla 3. Etapas de desarrollo entre los tsotsiles y q'anjob'ales de Nuevo San Juan Chamula y los tojolab'al de Aquiles Serdán**

<b>Etapas de desarrollo tsotsil</b>	<b>Edad</b>	<b>Actividad</b>
<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, etcétera.
<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'lejal kerem</i> (niño grande) <i>Muk' ta tse'm</i> ó <i>sva'lejal tseb'</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.
<i>Vinik</i> (hombre-señor) <i>Ants**</i> (mujer-señora)	Después de casarse	Todos los trabajos.

Se utilizan otras categorías como *k'ox kerem* (pequeño niño) o *K'ox tse'm* (pequeña niña) para designar que es el último hijo o hija de la familia, al que generalmente se da el nombre de uno de sus progenitores de acuerdo con el 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. La categoría *k'ox* indica también pequeño tamaño físico o bajo de estatura.

Etapas de desarrollo q'anjob'al	Edad	Actividad
<i>Ix Nene'</i> (niña recién nacida) <i>Nak' nene'</i> (niño recién nacido)	0-1 año	Mamar, dormir, llorar, chupar los deditos de sus manos y pies (3-4 meses). Balbucea, sostiene 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)	1-10 años	Aprende a caminar, a hablar, a jugar, a tener amigos, ya come, pelea, grita, corre, salta, busca juguetes, va al jardín, imita 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</i> o <i>naj unin</i>	10 o 12-18 o 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, a los 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 o comprometerse, es <i>isaj</i> (haragán). Puro pasear, sin trabajar, hasta puede ser alcohólico.
<i>Icham wuinaj</i> (señor) <i>Ixnam ix</i> (señora)	40-hasta tener nietos	Todo tipo de trabajo.

Mamin (abuelito) Chikay (abuelita). Depende de cada grupo lingüístico	Hasta tener nietos o 60 o más	Trabajo continuo con actividades más sencillas.
--	-------------------------------	---

Otras categorías como *k'ajol* (mi hijo) o *ixin kut'sin* (mi hija) no son categorías en especial, sino indicadores de pertenencia de los padres, desde el hijo recién nacido hasta los casados.

Etapas de desarrollo tojolab'al	Edad	Actividad
<i>Yawal alats</i> (criatura tierna) (sexo indistinto)	0-40 días	Mamar, dormir, llorar, balbucear, sostener cualquier cosa, mirar las cosas, llevar 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)	A partir de 1.6 meses	Aprende a caminar, mamar, son buenos observadores, sostiene cualquier objeto.
<i>Wan xax bej yi a yal ak'ix</i> (niña que comienza a caminar)	A partir de 1.2 meses	
<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, imita lo que hacen los padres.
<i>Kerem</i> (niño) <i>Ak'ix</i> (niña)	12-15-18 años 12-15-18 años	Trabajan 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, se socializan con los adultos y señores.

Winik (hombre casado)	Casado	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, etcétera.
Ixuk (mujer casada)	Casada	

\* Esta etapa designa que ya llegó a su máximo crecimiento físico (sta xa sva'lejal), e incluso suele decirse que ya está entrando en la etapa de ser hombre: *vinik xa*, sin serlo plenamente.

\*\* *Ants* en términos genéricos es mujer, pero como etapa de la vida significa “señora”, es decir, es *ants* después de casarse, de lo contrario es *muk' ta tsem* (niña grande). Por ejemplo, señoras en plural se dice *antsetik*, y mujeres solteras, *tse'vetik*.

Fuente: elaboración propia con base en observación y en la información proporcionada por 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 sociales, y su uso es 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, o a veces la usan en forma parcial, únicamente la falda, debido a la complejidad de su elaboración y a su costo—. En cambio, la mayoría de los niños utiliza pantalones de vestir, pocos visten pantalones de mezclilla, y los acompañan con camisas o playeras; los hombres mayores, por su parte, 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 ninguna habla la lengua indígena, salvo algunas palabras o expresiones. No obstante, muchos niños y jóvenes aprenden el tojolab'al antes de ser adultos, por lo que junto a la “descaracterización lingüística” también se generan procesos de “reivindicación lingüística”.

En contraste, ninguno de los niños y niñas tsotsiles y q'anjob'ales que asisten a la escuela primaria usa el vestido o traje tradicional, sino el moderno, pero todos hablan la lengua indígena y el español, mientras que esporádicamente usan el vestido tradicional —el *chamarro* en los hombres y el *tsekil* y *chilil* en las mujeres— en la iglesia y en otros espacios públicos. Esto significa que existen distintas manifestaciones de la identidad étnica en función de las características históricas de cada pueblo.

La importancia de comprender estos períodos y categorías gira en torno a dos perspectivas: en primer lugar, ayudan a percibir cómo cada grupo presenta

etnicidades específicas a partir de las cuales manifiestan sus modos de vida; en segundo lugar, 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 importante reconocer su otredad, la que, en definitiva, ayuda a comprender sus procesos y las relaciones de aprendizaje en los contextos escolares. Visibilizar étnicamente al alumnado significa construir escuelas inclusivas.

El tipo y la multitud de experiencias de los niños logran efectos sobre su maduración y explican hasta cierto punto el surgimiento temprano o tardío de una etapa determinada (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 experiencias de su vida personal han guiado sus expectativas escolares; esto significa tratarlos como niños pensantes, sensibles y miembros de un grupo. Los maestros necesitan aplicar una labor integradora la cual requiere de una preparación interdisciplinaria intelectual y emocional —más allá de lo académico y de los cursos—, y de que estén dispuestos a aprender más acerca de lo que le interesa a los niños, no para ser “todólogos”, como indica Cohen (2003: 61). Si algo no se sabe, no debe existir temor a decir: “recurriremos a alguien que sepa”.

## **La identidad escolar: ser alumnos**

La vida de los alumnos transcurre en buena parte en la escuela primaria; de acuerdo con el Plan 93, son doscientos días o mil horas anuales, pero con el Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC)<sup>139</sup> pasarían a mil seiscientas horas anuales, el equivalente al 18.2% del tiempo anual. Esto convierte a la escuela 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, donde se encuentran amigos y enemigos, donde se desata la imaginación o se aprende a inhibirla, donde se resuelven dudas;

---

<sup>139</sup> Es un programa educativo gubernamental que entró en vigor el primero de enero de 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).

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, etcétera. No es sólo un lugar donde los alumnos asisten casi preconfigurados 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 nomás!, etcétera.

Los niños de primer grado de la escuela primaria que entran en el mes de agosto son 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 con el texto de Gloria Ornelas (2005) titulado *Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria*, la escuela 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 utilizarse sobre las masas y cumple una función vital para legitimar y perpetuar la estructura de poder y 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 nacional una conciencia en las formas de actuar, de pensar y de percibir de acuerdo con los parámetros de la ideología dominante. La relación maestro/alumno 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, y crea 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 ese momento cuando la escuela cumple su función de producir una cultura escolar de modo independiente de las diferencias étnicas de los alumnos, y ello, por lo tanto, genera arbitrariedad cultural, es decir, la escuela se convierte en un “espacio de subsistencia de la racionalidad del currículum oficial de destrezas y enseñanzas intencionadas” (Ornelas, 2005: 42) que, a veces, ni son oficiales ni intencionadas porque el maestro suele no reflexionar sobre la profundidad de los contenidos que enseña.

La currícula oficial prescrita es aceptada como algo “normal” por parte de los alumnos, los padres de familia y hasta los mismos docentes. En la educación primaria reina la ilusión de la felicidad: los alumnos corren sin cesar, juegan, cantan, marchan y se educan al ritmo de *Cri Cri*, aprenden la cultura nacional y universal —difícilmente la 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 y 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 de la 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, ¡shhht!*, pero la emoción desbordada no entiende límites, siguen jugando a las escondidillas, se corretean, etcétera. Mientras que otros, en su mayoría niñas, colocan todas las flores y frutas que habían traído para ofrendar en el altar, a la vez que encienden también las velas. Luego viene la asignación de tarea: dibujar cómo celebran en casa la fiesta de Todos Santos, induciéndolos con base en preguntas: ¿van al panteón?, ¿qué flores utilizan?, aclara la maestra que no se usa cualquier flor sino la flor de muerto, de nombre *compasúchil* (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 convivir con sus familiares fallecidos, en el aula se celebra de manera distinta. Aunque hay elementos y símbolos triviales, también se insertan otros símbolos culturales distintos a los de la comunidad, por lo que 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 establece la separación entre el maestro como profesional y como persona; ya no es sólo maestro indígena *tsotsil* o *tojolab'al*, sino que 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 que internalizan dichas conjugaciones. Los niños así lo representan en sus dibujos, independientemente de la religión de sus padres. Desde la perspectiva crítica de Cohen esto 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” (2003: 45).

En contraste, ni el modo de celebración comunal en Nuevo San Juan Chamula ni en Aquiles Serdán hay presencia de elementos del *halloween*.<sup>140</sup> Esto significa que la identidad cultural de los docentes y de los alumnos construida 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, estos sí formaron parte de la identidad cultural de sus padres y abuelos.

Este es un solo 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, un entorno en el que convergen los otros y nosotros, en donde los profesores y alumnos expresan su identidad étnica junto a la de los “otros”.

---

<sup>140</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 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 gran parte de España.

Estos simbolismos que se construyen se circunscriben a la escuela como un espacio social 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 inculcan valores como la reproducción, la obediencia y la aceptación del orden social establecido. Todas ellas son 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 educación tradicional indígena se manifiesta de modo extracurricular en la escuela, cuando los alumnos tácitamente les dicen a los profesores: “así quiero aprender”. Durante el receso, los niños aprenden procesos interculturales al interactuar niños tsotsiles con q’anjob’ales. Jugando o platicando desarrollan temas de reivindicación lingüística al comunicar 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 *jch’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, además del concepto de peso y palanca como una máquina simple en el “sube y baja”, etcétera.

**Foto 17. Reivindicando el aprender haciendo de la educación tradicional indígena. A la izquierda, niños atrapando ranas; a la derecha, niños jugando al sube y baja**



Fuente: archivo personal, 7 de septiembre de 2011.

Bourdieu, Spindler, Ornelas y otros tienen razón cuando consideran 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 los alumnos, en especial los varones, tienen dificultades para sentarse y escuchar durante largos ratos, y es entonces cuando los profesores básicamente dan explicaciones verbales. La escuela debería ser un lugar en donde los niños no sólo 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 aun estando ellos en espacios escolares, es decir, la escuela no es absolutamente un espacio de aculturación, de reproducción o de dominación, sino un ámbito de “confluencias étnicas”, aunque la balanza interétnica no esté equilibrada. Sin embargo, subrayo que esta conceptualización nace desde abajo, desde los alumnos mismos, como una forma de oponer 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 educación tradicional indígena. Por eso es necesario preguntarnos por qué la pedagogía escolar entra en la comunidad y por qué no hacer de la pedagogía local un instrumento estratégico de aprendizaje escolar. Dentro de las aulas también se generan procesos de resistencia.

### *Resistiendo la cultura escolar a partir del uso de la lengua materna*

En la escuela, la forma que adoptan las relaciones cambia según el estatus 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. Ejemplo de lo anterior es cuando se impone una lengua en el aula en detrimento de otra, lo que genera presión social entre los alumnos y produce una reacción, ya sea en formas discretas de resistencia o en formas 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, es decir, se obtenía acceso a la sociedad dominante a través de un trabajo asalariado, quizá como maestro, e 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). Se privilegia así el uso del español en las aulas y se producen reacciones de los alumnos hacia el proceder de los maestros.

Aunque del profesorado elogia la diversidad cultural y lingüística a través de expresiones como: “la educación indígena toma en cuenta la lengua materna del niño”, “es necesario 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 y, por ende, la infravaloración de la lengua indígena:

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, entrevista, 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 corresponde, que le encuentren importancia. De esa manera 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, entrevista, octubre de 2011).

De acuerdo con mis observaciones, el proceso de “recuperar las letras” es sólo casual y a veces lo inicia el propio alumno, no es un acto intencional del maestro. Pongamos un ejemplo: en matemáticas el maestro muestra a los alumnos una lámina con números y dibujos y le pregunta a Fabián, un niño tsotsil:

Maestro: A ver, Fabián, dime cuántos dibujos hay aquí.

Fabián: *Oxím* [tres] —contesta en tsotsil, con seguridad.

El profesor tsetal comprende el tsotsil porque 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 la materia Exploración de la Naturaleza, cuando hablan sobre las partes del cuerpo de un animal, un maestro 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: ¿Qué 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, a éste sólo le causó curiosidad.

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 lo ignora y continúa. Es decir, metodológicamente la palabra *chuch* no procede porque la letra inicial de esta palabra, “c” o “ch”, no era el objetivo del día. Incluso, cuando les pidió dibujos de objetos o animales cuyos nombres comenzaran 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 ante el uso de otra lengua distinta a la suya, porque, de algún modo, reclaman el uso de sus propios códigos lingüísticos como elemento importante de su identidad cultural.

En la relación entre el maestro y el 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 un uso subversivo del lenguaje como arma de defensa de manera

intencionada para visibilizar dicha relación asimétrica. Para el autor, aunque aplicada en otros contextos de dominación y servidumbre, la resistencia surge de la sistemática humillación personal que caracteriza la explotación, por lo que 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 atrae intrínsecas formas de resistencia, de modo que los grupos subordinados se encuentran constantemente construyendo espacios de resistencia al margen del poder.

Desde mi perspectiva, los alumnos construyen cotidianamente espacios de resistencia no con enfrentamientos, sino con sutiles negociaciones entre los dominantes-maestros y los dominados-alumnos. Esto es fundamental en las relaciones pedagógicas que se presentan 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), y los niños contribuyen a esta reivindicación en la escuela creando y recreando el conocimiento a través de sus propios códigos lingüísticos.

El uso de palabras y expresiones en tsotsil no es frecuente y es minimizado en el aula, mientras que del uso de la lengua q’anjob’al no se obtuvo ningún registro por dos razones: porque no hay ningún profesor que hable dicha lengua y porque a algunos niños “les da pena” hablarla en la escuela, no así en otros espacios y tiempos, como en la casa y en los juegos durante el receso escolar, donde a veces tienden a reunirse por afinidades para formar grupos en los que se encuentran niños con raíces culturales comunes. De esta manera tienden a hacer más rígidas sus diferencias (Camilleri, 1985). Esto significa que “el contacto entre sí no mejora necesariamente las actitudes interétnicas” (Camilleri, 1985: 91), es decir, el hecho de converger alumnos tsotsiles y q’anjob’ales con sus profesores tojolab’ales no hace intercultural la escuela, sino que ello 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 7 años, en primer grado de primaria, 2011). Desde su subjetividad, Juana deja en la casa su idioma para entrar al salón de clases con el fin de no sufrir la burla o la discriminación; aunque con esto limita la relación comunicativa con el profesor, la reivindica en otros procesos y espacios sociales.

Esto significa que una educación primaria en donde casi se excluye la identidad étnica de uno o más grupos genera una nueva conciencia social, y contribuye a crear seres sin identidad real, confundidos, divididos por una falsa conciencia 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 se produce una manifestación de la identidad étnica en las aulas tanto por parte de los maestros como de los alumnos; es la etnicidad del docente la que se convierte en mediadora de la identidad profesional, lo cual indica que hay retazos identitarios en las aulas, aunque se observa una tendencia dominante de la identidad mestiza a través de los propios profesores.

La educación intercultural bilingüe 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, entrevista, octubre de 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 último también es necesario hacerlo con la lengua indígena. Nosotros no rechazamos la educación oficial, lo que hay que hacer es adaptar ese conocimiento oficial, pero también revalorar esas ciencias que hicieron nuestros antepasados”. Este es el reto de una educación intercultural bilingüe respetuosa de la educación tradicional indígena.

### **La prospectiva identitaria del alumnado: ser otro**

La identidad no se deja en casa cuando se acude a la escuela. La escuela es una extensión del espacio de expresión de la identidad étnica al interactuar los compañeros durante el juego o en los pasillos, al platicar con el maestro, e incluso al resistir contestando en la lengua materna a las preguntas del profesor. Sin embargo, la escuela contribuye a la mezcla o sobreposición de unos elementos culturales sobre otros. Por ejemplo, cuando Anayeli (niña tsotsil 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 el gramema de cantando, es decir, la palabra está compuesta por dos partes, una en tsotsil y otra en español.

Esto es común entre los niños tsotsiles que se forman como bilingües desde temprana edad. Entonces, ¿cómo interpretar *k’ejineando* en un espacio intercultural? Puede entenderse 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, mas 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 locales de ambos grupos étnicos. Esto ha permitido que los niños se apropien de elementos de ambas culturales y, a la vez, la continuidad de la cultura de cada grupo étnico:

Mi papá me enseñó a jugar fútbol, 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 César, niño tsotsil de siete años en primer grado, 2011).

La familia y la comunidad, como ya afirmé en el tercer capítulo, son espacios sociales donde se transmiten los 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 una mera reproducción mecánica, sino 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 que 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. 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, pues los propios niños dinamizan la identidad cultural en los diferentes espacios 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 a los niños se les inculcan o imponen otros saberes y haceres; así, la escolaridad simboliza un espacio de reconstrucción identitaria al integrar en los alumnos en forma de *habitus* otras significaciones culturales que les son ajenas, aspectos que los ubican 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 7 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 anterior, también dinamizan la identidad cultural con sus intervenciones espontáneas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los alumnos, tanto 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” (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, de modo que 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 con menor aprecio por su propia cultura. La sustitución de la vestimenta tradicional por la ropa mestiza o escuchar rock o música electrónica cerca de donde se desarrollan 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, sino que más bien han aprehendido elementos culturales de los “otros” para ser sí mismos, es decir, indígenas que han resignificado su *stalel skuxlejal*. Por ello, la escuela significa un espacio dinámico y de resignificación identitaria; por muchos contenidos de los “otros” que se les impongan ahí, son los propios alumnos quienes 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 con las características históricas de las comunidades en que vivan. Entonces, podemos afirmar que no hay una identidad infantil tojolab’al, tsotsil o q’anjob’al de modo genérico, sino que cada contexto define sus peculiaridades étnicas.





## Conclusiones

### *La construcción y resignificación de las identidades culturales y étnicas en los diferentes tiempos y espacios*

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 reconstrucciones 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 —este último con mayor énfasis entre los q’anjob’ales—, es posible entenderlos 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 constructivista contribuye mejor a su comprensión ya que las identidades étnicas son dinámicas y han sido construidas con base en las relaciones interétnicas que cada grupo entreteje con los otros, además de que permite explorar una educación que desarrolle mecanismos propicios para alcanzar una vinculación de los conocimientos culturalmente valorados y necesarios según las metas sociales del grupo (Gasché, 2001, en Núñez, 2005: 49). En consecuencia, la antropología constructivista 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 con sus propias dinámicas sociales, culturales, étnicas, políticas, económicas y educativas.

En el mismo hecho de aceptar el término indígena como referencial se está admitiendo un proceso de cambio y continuidad. Los procesos históricos que han atravesado los indígenas son definitorios de sus identidades étnicas porque han influido, como ellos dicen: en “nuestras formas de pensar” (*stalel jnoph’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 que cambian constantemente en el tiempo y en el espacio.

El tiempo es definitorio de la identidad. La identidad de los indígenas en el municipio de Las Margaritas se redefine en función de los procesos históricos y coyunturales que han vivido, y con esto se alude al hecho de que no hay identidades inamovibles en el tiempo y en el espacio, sino que éstas son construcciones individuales y colectivas que se reconfiguran frente a las exigencias sociales.

Los indígenas tojolab’ales, tsotsiles y q’anjob’ales ya no son los indígenas prehispánicos ni los de la colonia, o del cardenismo o del indigenismo, como tampoco son los mismos que fueron esclavizados en las fincas ni aquellos que fueron 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” (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, educativa, etcétera.

El espacio cumple una función similar cuando se estudia la identidad étnica en contextos concretos, porque es en los contextos de la etnicidad y de la 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, sino que es simbólico ya que designa el contexto donde se generan las interacciones sociales y culturales.

El desplazamiento geográfico de los grupos étnicos 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 con las características sociales, culturales y ambientales del nuevo espacio, así como manifestar otras etnicidades aun siendo del mismo grupo étnico.

Los grupos étnicos en Las Margaritas entretienen relaciones intra e interculturales dentro y fuera 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. Hay relaciones socioafectivas entre los grupos étnicos, pero también se generan procesos objetivos y subjetivos que redundan en las asimetrías entre ellos y que, al parecer, están relacionados con luchas de poder interétnico y con el control territorial, demográfico e identitario. Esto significa que las relaciones de poder definen la asimetría entre las culturas: al final "sólo hay un poco de igualdad", como aseguraba públicamente un indígena q'anjob'al de Nuevo San Juan Chamula.

Las construcciones y resignificaciones identitarias están en función de las características socioculturales en que se circunscribe cada grupo étnico, en este caso de la composición pluricultural de Las Margaritas, en especial la región Selva; aquéllas 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 cuya 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, situación que ni siquiera se presenta entre los tojolab'ales porque, aunque están asentados en la región desde hace varios siglos, mantienen vínculos religiosos con la región de San Mateo Ixtatán, en Guatemala, lugar de donde proceden.

La religiosidad, al igual que otros componentes de la identidad, entre los tres grupos étnicos es sincrética y sustituyó el sistema de cargos, por ejemplo, pero continúa siendo la constante en la definición de la identidad étnica, aunque con diferentes concepciones de la vida y del ser. El cristianismo ha permeado la estructura simbólica de las comunidades indígenas al implantar un sincretismo en la religiosidad, lo que modificó el reconocimiento de sus derechos como ciudadanos (Bermúdez, 2010: 143) y junto a ello se resignificaron las identidades étnicas.

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. Asimismo, son procesos de reivindicación, reafirmación, invención y reinención de los símbolos culturales que se tienen que dar para adaptarse a un mundo cambiante.

### *La educación tradicional indígena y la educación intercultural bilingüe como espacios de construcción y resignificación de la identidad étnica*

Los indígenas tojolab'ales, tsotsiles y q'anjob'ales construyen sus identidades étnicas de acuerdo con la educación tradicional que subyace en el seno familiar, en la comunidad y en el modelo de sociedad vigente.

Los tsotsiles están en constante redefinición de su *stalel jkuxlejaltik*, lo que les permite trascender en el tiempo y en el espacio como indígenas. Esta trascendencia requiere de una identidad cultural flexible para adaptarse a los cambios que exige el mundo globalizado, lo que es interpretado en tsotsil como *chjel stalel jnopb'entik* (cambio de nuestro modo de pensar), cambios que no implican trans-significación, sino re-significación de sus marcos de acción, y que son potencializados 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 es importante conocer 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” individual, grupal y comunitario.

Cada contexto elabora su mismidad y su diferencia de acuerdo con los procesos y dinámicas familiares y comunitarias: si en Nuevo San Juan Chamula ya no se utiliza cotidianamente el *bats'i k'uil*, esto no significa que han dejado de ser indígenas. Hay procesos diferenciados de etnicidad y de construcción de la identidad, por lo que no hay una identidad tsotsil, sino múltiples identidades tsotsiles de acuerdo con los tiempos y espacios en que se han construido.

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 se presentan diferencias fundamentales entre familias, comunidades y grupos étnicos, es decir, hay procesos diferenciados de etnicidad. La educación tradicional indígena 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, lo que permite en muchos casos una práctica ecléctica de diferentes actividades y a su vez constituye la riqueza sociocultural de una familia, de una comunidad o de un grupo étnico.

Esta educación significa concebir la milpa, el cafetal, la cocina o el comercio como espacios socioculturales de aprendizaje 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 al participar en su proceso de transformación, desde sus competencias y aptitudes, aprovechando las redes psicoafectivas de su comunidad y familia. 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, y aprenden a construirse como tojob’ales, tsotsiles o q’anjob’ales en el contexto mismo donde suceden las cosas.

Un elemento fundamental para la educación tradicional indígena 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 tojob’al en edades tardías, o los q’anjob’ales, que en gran número son trilingües y cuyo reto no es sólo el habla, sino la comunicación dialógica con los tsotsiles. También existe la voluntad de mantener la especificidad cultural desde temprana edad, reteniendo, desarrollando y recreando los idiomas en los distintos espacios, incluso en la escuela, como elementos fundamentales y como símbolos de la cultura maya. Pero, ¿qué pasa cuando el niño acude a la escuela, que funciona de un modo muy distinto al de la familia y la comunidad?

En este caso, el profesorado y el alumnado adquieren otros significados de la identidad étnica durante la escolarización. A indígenas y no indígenas que se forman para la profesión docente esto 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.

Los maestros son visibilizados para la reproducción curricular, pero no así para el diseño de la política educativa, la elaboración de planes y programas de estudio y el diseño de materiales educativos —con pocas excepciones para la elaboración

de los libros de texto gratuitos—, de ahí su convicción de la sindicalización y de la construcción de la alternativa educativa. Dentro de estas contradicciones, los maestros se “mueven” estratégicamente a partir de varias identidades de acuerdo con las circunstancias educativas y políticas en que se encuentren. Indígenas, maestros y sindicalistas son tres identidades en un mismo ser que no se excluyen, sino se complementan, y que a veces emergen simultáneamente en situaciones específicas.

Por su parte, 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 del currículo prescrito; en contraste, también son invisibilizados étnicamente por sus diferencias culturales. Frente a esta dicotomía han construido y resignificado sus identidades culturales desde varias instituciones sociales y gubernamentales, y a partir de ellas han construido sus modos de identificación como indígenas, alumnos, y con el deseo de ser “otros” para adaptarse a la dinámica macrosocial. Han construido otras visiones del mundo más allá de la propia y 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 pluriidentidad contenida en sus actores no necesariamente está presente en los procesos pedagógicos. Por ejemplo, el maestro prioriza en el aula su identidad profesional, y pocas veces aplica la étnica y la sindical.

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 percibe las asimetrías interculturales, 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 todas las correspondencias socioafectivas entre ellos y con sus profesores, lo que se traduce en un encuentro intercultural. Estos elementos son fundamentales para comprender el cruce de varias identidades en el espacio áulico y cuestionan, 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 ambos modelos —educación intercultural bilingüe y educación tradicional indígena— es una marcada desvinculación entre la escuela y la comunidad, fomentada por una formación docente con carencias metodológicas interculturales para facilitar dicha vinculación; la foraneidad de los docentes y la incompatibilidad lingüística entre maestros y alumnos explican también, en parte, la exclusión de la cultura local.

La educación intercultural bilingüe sigue siendo una construcción política y cultural de corte neoliberal tendiente a la “absorción” de la diversidad cultural y lingüística, así como a la monoidentificación. “Mexicanos primero, indígenas después” es el eslogan vigente en las prácticas educativas, como una continuación de las políticas indigenistas y neoindigenistas surgidas en el siglo pasado a imagen y semejanza del ideal civilizatorio colonial.

En contraste, existe una incompatibilidad entre la política institucional, centrada en seguir modelos neoliberales de capital humano en la educación —la educación intercultural bilingüe, por ejemplo— y las construcciones étnicas que enarbolan modelos educativos reivindicatorios —la educación tradicional indígena, por ejemplo—. Esto significa que el concepto de “nación pluricultural” sigue siendo jurídicamente la gran tarea pendiente en materia educativa. Es un problema de carácter político que atraviesa al Estado y sus instituciones educativas y obliga a repensar el concepto de nacionalidad que se gestó tras el triunfo de la independencia y que prevalece hasta nuestros días.

Por su parte, y en contraste, la educación tradicional indígena es un modelo educativo gestado en las familias y en las comunidades y ubica a los indígenas como sujetos epistémicos, 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 la continuidad y la resignificación de las identidades étnicas, de modo que los miembros de una familia o comunidad adquieran el *stalel jkuxlejalitik* que los caracteriza como grupo étnico.

Tanto la educación tradicional indígena como la educación intercultural bilingüe son modelos educativos donde se construyen los sujetos sociales contemporáneos, y son dos mundos de vida diferentes que se encuentran en un mismo ser: el alumno. Son dos proyectos de sociedad con objetivos diferenciados y, sin embargo, se trata de procesos entrecruzados en la sociedad mexicana; no se aísla uno del otro, sino que en algunas prácticas pedagógicas se complementan. Por lo tanto, la indianidad promovida por la educación tradicional indígena y la mexicanidad defendida por la educación intercultural bilingüe se encuentran en el “ser” y en la subjetividad de los indígenas-alumnos. Ambas modalidades educativas 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

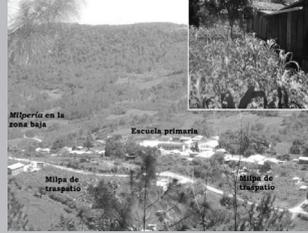
conocimiento. Sin embargo, la pertinencia real de cada uno de estos modelos educativos obedece al paradigma que lo sustenta, lo que deja en claro que todo modelo educativo está mediado por la ideología que defiende: no hay educación neutra, sino que cada una construye un tipo de *viniketik* o *antsetik* ya que le imprime un conjunto de elementos identificadores y una identidad a sus miembros.

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, pues son encapsulados de una manera colonizada y estigmatizada, y son marcados como el sector “atrasado” de la sociedad que necesita ser rescatado de este “supuesto mal cultural”.

### *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 que 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 ubique a los alumnos en un contexto social más amplio, será la alternativa. Promete además 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’unkutik* (nosotros) y 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, y nunca favorecer la hegemonía de una cultura sobre otra, porque nosotros los tojolab’ales, los tsotsiles y los q’anjob’ales trascenderemos siempre en el espacio y en el tiempo.



Milperío en la zona hila

Escuela primaria

Milpa de zapalote

Milpa de chupatío



## Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, Inés y Cecilia Braslavsky (2003). *Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro*. Argentina: Papers Editores.
- Aguirre Baztán, Ángel (1997). “Émica, ética y transferencia”. En Ángel Aguirre Baztán (ed.), *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. México: Alfaomega.
- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1973). *Regiones de refugio*. México: INI.
- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1982). *El proceso de aculturación*. México: CIESAS.
- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1992). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: SEP.
- Ávalos, Beatriz (2006). “El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua”. En Emilio Tenti Fanfani, *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barabas, Alicia M. (2000). “La construcción del indio como bárbaro: de la etnografía al indigenismo”. En *Alteridades*, vol. 10, núm. 19, pp. 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*. México: CONACULTA.
- 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 Bonifacio Barba y Margarita Zorrilla, *Innovación social en educación. Una base para la elaboración de políticas públicas*. México: Siglo XXI.
- 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, México, y Universidad de la Sorbona, París.
- Baronnet, Bruno (2013). “Racismo y discriminaciones en el sistema educativo mexicano”. En Gabriel Ascencio (coord.), *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*. México: PROIMMSE-IIA-UNAM, pp. 63-79.
- Barth, Fredrik (comp.) (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México: FCE.
- Bartolomé, Miguel Alberto ([1997]2006). *Gente de costumbre y gente de razón*. México: Siglo XXI.

- Bartolomé, Miguel Alberto (2004). “Movilizaciones étnicas y crítica civilizatoria. Un cuestionamiento a los proyectos estatales en América Latina”. En *Perfiles Latinoamericanos*, núm. 24, junio, pp. 85-105. México: FLACSO.
- Bartolomé, Miguel Alberto (2008). *Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Bartolomé, Miguel Alberto y Alicia Mabel Barabas (1996). *La pluralidad en peligro*. México: INAH, INI.
- Bastiani Gómez, José (2006). “La educación intercultural universitaria: situación actual y desafíos”. En Toni Vilá (ed.), *Lengua, interculturalidad e identidad*. Girona, España: Edicions a Petició.
- Bauman, Zygmunt (2001). *Modernidad líquida*. México: FCE.
- Béjar, Raúl y Héctor Capello (2000). “Bases teóricas y metodológicas en el estudio de la identidad y el carácter nacionales”. En SEP (ed.), *Cultura e identidad. Antología temática*. México: SEP.
- 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, México.
- Bermúdez Urbina, Flor Marina y Kathia Núñez Patiño (2009). *Socialización y aprendizaje infantil en un contexto intercultural*. México: UNICACH.
- Bernstein, B (1998). *Pedagogía, control e identidad*. Madrid: Morata.
- 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, siglos XIX y XX*. México: CIESAS.
- Bertely Busquets, María (2007). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Blat Gimeno, José y Ricardo Marín Ibáñez (1980). *La formación del profesorado de educación primaria y secundaria. Estudio comparativo internacional*. Barcelona: TEIDE, UNESCO.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1988). “La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos”. En *Anuario Antropológico*, núm. 86, pp. 13-53.
- Bonfil Batalla, Guillermo (2008). *México profundo. Una civilización negada*. México: De Bolsillo.
- Bouché Peris, Henri et al. (2002). *Antropología de la educación*. Madrid: Síntesis.
- Bourdieu, Pierre (1991). *El sentido práctico*. España: Taurus.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (1970). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Bracho, Teresa (2009). *Innovación en la política educativa. Escuelas de calidad*. México: FLACSO.
- Bronkard, Jean-Paul (1985). *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* París: UNESCO.
- Bruner, Jerome (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1998). “Posmodernidad, globalización y utopías”. En Armando Alcántara, Ricardo Pozas Horcasitas et al. (coords.), *Educación, democracia y desarrollo en el fin del siglo*. México: Siglo XXI.
- Caballero, Juan Julián (2005). *Educación y cultura. Formación comunitaria en Tlazoyaltepec y Huítepec, Oaxaca*. México: CIESAS.
- Calvo Sánchez, Angelino et al. (1989). *Voces de la historia*. Chiapas, México: DESMI A.C., CEI, UNACH.

- Camilleri, Carmel (1985). *Antropología cultural y educación*. París: UNESCO.
- Cardoso de Oliveira, Roberto (1976). *Identidad, etnia y estructura social*. Sao Paulo: Pioneira.
- Cardoso de Oliveira, Roberto (2007). *Etnicidad y estructura social*. México: CIESAS-UAM-Ibero.
- Castanedo, Celedonio et al. (s.f.). *Seis enfoques psicoterapéuticos*. S.l.: Manual Moderno.
- Castells Manuel, (2001). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, t. II y III. México: Siglo XXI.
- CDI (2005). *Índice de Reemplazo Etnolingüístico*. México: CDI.
- Cerdá Michel, Alma (2001). *Nosotros los maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer*. México: UPN.
- Cerda Muños, Alfredo (2003). *La enseñanza de la literatura infantil en México. Un estudio diagnóstico*. México: UPN.
- Cervera Montejo, María D. (2008). “La construcción cultural de los niños mayas de Yucatán”. En Jesús Lizama Quijano (coord.). *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas*. México: CIESAS Peninsular.
- Clifford, James (2003). “Sobre la autoridad etnográfica”. En Clifford Geertz, James Clifford et al. (coords.), *El surgimiento de la antropología posmoderna*. España: Gedisa.
- Cohen, Dorothy (2003). *Cómo aprenden los niños*. México: FCE.
- Comboni, Sonia (2009). “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 *Casa del Tiempo*, núm. 24, octubre. En: [http://www.uam.mx/difusion/casadel tiempo/24\\_iv\\_oct\\_2009/casa\\_del\\_tiem po\\_eIV\\_num24\\_26\\_32.pdf](http://www.uam.mx/difusion/casadel tiempo/24_iv_oct_2009/casa_del_tiem po_eIV_num24_26_32.pdf).
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2006). México: Poder Ejecutivo Federal.
- Contreras, J. (1999). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Corona Berkin, Sara (2007). *Entre voces. Fragmento de educación “entrecultural”*. México: Universidad de Guadalajara.
- Corona Berkin, Sarah (2008). Políticas educativas y libros de la SEP para indígenas. En *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación del ITESO*, febrero. 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 Luis A. Guadarrama Rico (coords.). *Culturas en comunicación*. México: Estudio Sagahón.
- Corona Berkin, Sarah y Olaf Kaltmeier (2012). “En diálogo: metodologías horizontales en ciencias sociales”. En Corona Berkin, Sarah y Olaf Kaltmeier (coords.). *En diálogo: metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Barcelona: Gedisa.
- Couh 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 Lourdes de León Pasquel (coord.). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: CIESAS.
- Cruz Burguete, Jorge L. (1998). *Identidades en fronteras, frontera de identidades*. México: COLMEX.

- 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 autónoma*. México: ITESO.
- De la Fuente, Julio (1990). *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*. México: CONACULTA, INI.
- De León Pasquel, Lourdes (2001a). “¿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*. México: UNAM, CIESAS.
- De León Pasquel, Lourdes (2001b). “Lenguas minorizadas, justicia y legislación en México y en Estados Unidos”. En Lourdes de León Pasquel (coord.). *Costumbres, leyes y movimiento indio en Oaxaca y Chiapas*. México: CIESAS, Porrúa.
- De León Pasquel, Lourdes (2005). *La llegada del alma: lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*. México: INAH, CIESAS.
- De León Pasquel, Lourdes (2010a). “Hacia los espacios de interculturalidad: dos décadas de estudios interdisciplinarios sobre socialización, aprendizaje y lenguaje infantil”. En Lourdes de León Pasquel (coord.). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: CIESAS.
- De León Pasquel, Lourdes (2010b). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: CIESAS.
- De Sousa Santos, Boaventura (2009). *Una epistemología del Sur*. México: CLACSO, Siglo XXI.
- De Vos, Jan (1988). *Oro verde. La conquista de la selva lacandona por los madereros tabasqueños, 1822-1949*. México: FCE.
- Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos*. Comité de seguimiento (1998). Barcelona: Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona.
- Del Castillo, Ernesto (2002). “La transculturación de los indígenas”. En José Luis Iturrioz Leza et al. (coords.). *Reflexiones sobre la identidad étnica*. México: Universidad de Guadalajara.
- Delgado-P, Guillermo. “El espacio de las epistemologías indígenas” (2003). En José Manuel Valenzuela Arce (coord.), *Renacerá la palabra. Identidades y diálogo intercultural*. México: COLEF.
- DGEI (1995). *La lengua indígena y el español en el curriculum de la educación bilingüe. Documento de apoyo para el personal docente*. México: DGEI.
- Díaz Couder, Ernesto (2000). “Diversidad sociocultural y educación en México”. En Ernesto Díaz Couder y David López (coords.), *Antología temática. Cultura e identidad*. México: SEP.
- Díaz-Polanco, Héctor (1991). “Cuestión étnico nacional y autonomía”. En Arturo Argueta y Arturo Warman (coords.). *Las etnias indígenas en México*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Díaz-Polanco, Héctor (2010). “Identidades múltiples en la globalización”. En Gutiérrez Martínez, Daniel (Coord.) (2010). *Epistemología de las identidades. Reflexiones en torno a la pluralidad*. México: UNAM.
- Díaz-Polanco, Héctor (2006). *Elogio de la diversidad*. México: Siglo XXI.

- 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*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Dietz, Gunther (2001). “Del multiculturalismo a la interculturalidad: un movimiento social entre discurso disidente y praxis institucional”. En Javier de Prado Rodríguez (ed.). *Diversidad cultural, identidad y ciudadanía*. España: Instituto de Estudios Transnacionales.
- Dietz, Gunther (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: FCE.
- Echeverría, Bolívar (1997). *Las ilusiones de la modernidad*. México: UNAM, El Equilibrista.
- Erikson, Erik (1993). *Infancia y sociedad*. Argentina: Ediciones Hormé.
- Erikson, Erik (1994). *Un modo de ver las cosas. Escritos selectos de 1930 a 1980*. Compilado por Stehen Schlein. México: FCE.
- Estefanía, Joaquín (2002). *Hij@, ¿qué es la globalización?* Madrid: Santillana.
- Fabila Meléndez, Antonio (2002). “Perspectiva histórica del refugio guatemalteco en México y los retos para su integración”. En Edith Kauffer Michel (comp.). *La integración de los exrefugiados guatemaltecos en México*. México: ECOSUR.
- Fábregas Puig, Andrés (2006). *Chiapas antropológico*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Secretaría de Educación. Gobierno del Estado de Chiapas.
- Fábregas Puig, Andrés (2008). *Chiapas. Culturas en movimiento*. Guadalajara: Editorial Culturas en Movimiento.
- Fadiman, James y Robert Frager (2001). *Teorías de la personalidad*. Oxford: Oxford University Press
- Fornet-Betancourt, Raúl (1996). “Interacción y asimetría entre las culturas en el contexto de la globalización. Una introducción” [documento inédito].
- Freedson González, Margaret Julia y Elías Pérez Pérez (1999). *La educación bilingüe bicultural en los Altos de Chiapas. Una evaluación*. México: SEP.
- Freire, Paulo (1973). *¿Extensión o comunicación?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freyermuth Enciso, Graciela y Nancy Godfrey (1993). *Refugiados guatemaltecos en México. La vida en un continuo estado de emergencia*. México: SEP, CIESAS.
- Galeano Marín, María E. (2007). *Estrategia de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Colombia: La Carreta.
- Galindo Blanco, Adán y Elioth Gálvez Avilés (1986). “La región de Origen: Huehuetenango y Quiché”. En Miguel Messmacher et al. (comps.), *Dinámica maya. Los refugiados guatemaltecos*. México: FCE.
- 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 (coords.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya Yala.
- García Canclini, Néstor (1989). *Culturas híbridas*. México: Grijalbo.
- García Segura, Sonia (2004). “De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa (COMIE)*, vol. 9, núm. 20, enero-marzo. México.

- Garciadiego, Javier (2011). "Vasconcelos y los libros: editor y bibliotecario". En Rebeca Barriga Villanueva (coord.), *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*. México: El Colegio de México, CONALITEG.
- 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 (coords.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya Yala.
- Gasché, Jorge (2010). "De hablar de la educación intercultural a hacerla". En *Mundo Amazónico*, núm. 1. Iquitos, Perú: Instituto de Investigaciones de la Amazonia Peruana.
- Gaskins, Suzanne (2010). "La vida cotidiana de los niños en un pueblo maya: un estudio monográfico de los roles y actividades construidos culturalmente". En Lourdes de León Pasquel (coord.). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: CIESAS.
- Geertz, Clifford ([1973]2005). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, Clifford, James Clifford et al. (1991). *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Giménez Montiel, Gilberto (1996). "La identidad social o el retorno del sujeto en sociología". En Leticia Irene Méndez y Mercado (ed.). *Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad*. México: UNAM.
- Giménez Montiel, Gilberto (2002). "Paradigmas de identidad". En Aquiles Chihu Amparán, *Sociología de la identidad*. México: UAM.
- Giménez Montiel, Gilberto (2004). "Materiales para una teoría de las identidades". En José Manuel Valenzuela Arce (coord.). *Decadencia y auge de las identidades*. México: COLEF.
- Gobierno del Estado de Chiapas (2003). *Enciclopedia de los municipios de México*. Chiapas, México: Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal. En: <http://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)*. Chiapas, México: FAEIB.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez Hernández, Antonio y Mario Humberto Ruz (1992). *Memoria baldía. Los tojolabales y las fincas. Testimonios*. México: UNAM.
- 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 *Pueblos y Fronteras Digital*, vol. 6, núm. 11, junio-noviembre, pp. 273-298.
- Gómez Lara, Horacio (2011b). *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en Los Altos de Chiapas*. México: UNICACH, Juan Pablos Editor.
- Gómez López, Paula y José Luis Iturrioz Leza (2002). "La investigación lingüística y el apoyo a la educación en el área del lenguaje". En José Luis Iturrioz Leza et al. (coords.), *Reflexiones sobre la identidad étnica*. México: Universidad de Guadalajara.

- González Poinciano, Jorge Ramón (1996). "Identidad y frontera en la Selva México-Guatemala". En Carmen Murillo Chaverri (ed.). *Antropología e identidad en Centroamérica*. San José, Costa Rica: Oficina de Publicaciones de la Universidad de Costa Rica.
- Gossen, Gary (1990). *Los chamulas en el mundo del sol*. México: INI, CONACULTA.
- Gramsci, Antonio (1975). *Cuadernos de la cárcel. Los intelectuales y la organización de la cultura*. México: Era.
- Greaves Laine, Cecilia (2011). "Los libros de texto gratuitos en lenguas indígenas. Su trayectoria, prácticas y desafíos". En Rebeca Barriga Villanueva (coord.). *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*. México: El Colegio de México, CONALITEG.
- Grosfoguel, Ramón (2008). "Hacia un pluri-versalismo transmoderno decolonial". En *Tabula Rasa*. Bogotá, Colombia, núm. 9, julio-diciembre, pp. 199-215.
- Gruzinski, Serge, (2000). *El pensamiento mestizo*. Barcelona: Paidós.
- Guellner, Ernest (1983). *Naciones y nacionalismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gutiérrez Chong, Natividad (2001). *Mitos nacionalistas e identidades étnicas*. México: Plaza y Valdés, CONACULTA.
- Gutiérrez Martínez, Daniel (coord.) (2010). *Epistemología de las identidades. Reflexiones en torno a la pluralidad*. México: UNAM.
- Gutiérrez Martínez, Daniel y Helene Balslev Clausen (coords.) (2008). *Revisitar la etnicidad: miradas cruzadas en torno a la diversidad*. México: Siglo XXI.
- 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*. México: Editormex Mexicana.
- Haviland, John (2001). "La invención de la 'costumbre': el diálogo entre el derecho zinacanteco y el ladino durante seis décadas". En Lourdes de León Pasquel (coord.). *Costumbres, leyes y movimientos en Oaxaca y Chiapas*. México: CIESAS, Porrúa.
- Hernández Castillo, Rosalva Aída (2012). *Sur profundo. Identidades indígenas en la frontera Chiapas-Guatemala*. México: CIESAS.
- Hernández Castillo, Rosalva Aída (1995). "De la Sierra a la Selva: Identidades étnicas y religiosas en la frontera sur" En Mario Humberto Ruz (coord.), *Los rumbos de otra historia*. México: UNAM.
- INALI (2008). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales*. México: INEGI.
- INEGI (2004). *La población indígena en México*. México: INEGI.
- INEGI (2005). *II Conteo de Población y Vivienda 2005*. México: INEGI
- INEGI (2009). *Perfil sociodemográfico de la población que habla lengua indígena*. México: INEGI
- INEGI (2010). *Censo de Población y Vivienda*, México: INEGI.
- INEGI (2011). *Censos de Población y Vivienda, 2000 y 2010*. México: INEGI.
- Iturrioz Leza, José Luis (2002). "Cultura nacional versus culturas indígenas". En José Luis Iturrioz Leza et al. (coords.). *Reflexiones sobre la identidad étnica*. México: Universidad de Guadalajara.
- Jacorzynski, Witold (2004). *El crepúsculo de los ídolos de la antropología social: más allá de Malinowski y los posmodernistas*. México: CIESAS, Miguel Ángel Porrúa.
- Juliano, Dolores (1993). *Educación intercultural. Escuelas y minorías étnicas*. España: Eudema.
- Kauffer Michel, Edith F. (2002). *La integración de los exrefugiados guatemaltecos en México*. México: ECOSUR.

- Korsbaek, Leif y Miguel A. Sámano Rentería (2007). “El indigenismo en México: antecedentes y actualidad”. En *Ra Ximhal*, año/vol. 3, núm. 1, enero-abril. Universidad Autónoma Indígena de México.
- Krotz, Esteban (1991). “Viaje, trabajo de campo y conocimiento antropológico”. En *Alteridades*, vol. 1, núm. 1, pp. 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*. Barcelona: Paidós.
- Lenkersdorf, Carlos (2008). *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales*. México: Siglo XXI.
- León Portilla, Miguel (1976). *Culturas en peligro*. México: Alianza Editorial.
- León Trujillo, Abraham (1999). *Comunidad y educación bilingüe intercultural en Chiapas*. Chiapas, México: CONECULTA:
- Ley de Derecho y Cultura Indígena en el Estado de Chiapas* (1999). Periódico oficial, decreto núm. 207.
- Ley de Educación para el Estado de Chiapas* (2009). En *Diario Oficial del Estado de Chiapas*. México.
- Ley General de Educación* (2006). México. Poder Ejecutivo Federal.
- Ley General del Servicio Profesional Docente* (2013). México: Poder Ejecutivo Federal, 10 de septiembre. En: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSPD.pdf>.
- Lizama Quijano, Jesús (2008). *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas*. México: CIESAS Peninsular.
- Lomelí González, Arturo (s.f.). *Algunas costumbres y tradiciones del mundo tojolabal*. México: Gobierno del Estado de Chiapas.
- Loyo Brambila, Aurora (2011) “Camino entreverados: cultura y educación en Jaime Torres Bodet”. En Rebeca Barriga Villanueva (ed.). *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*. México: COLMEX, CONALITEG.
- Marcus, George y Dick E. Cushman (2003). “Las etnografías como texto”. En Clifford Geertz et al. (coords.). *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Mariscal Hay, Beatriz (2004). “Cultura nacional e identidad cultural en el contexto neoliberal”. En José Manuel Valenzuela Arce (coord.). *Decadencia y auge de las identidades*. México: Plaza y Valdés, COLEF.
- Martin del Campo, Julio L. y Antonio Camou (2007). *Globalización, identidad y democracia*. México: Siglo XXI.
- Martínez Luna, Jaime (2004). “Comunalidad y desarrollo”. En *Culturas populares e indígenas. Diálogos en la acción. Segunda etapa*. México: DGCPI.
- Martínez Olivé, Alba (2010). “La construcción del programa nacional para la actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio”. En Bonifacio Barba y Margarita Zorrilla (coords.). *Innovación social en educación. Una base para la elaboración de políticas públicas*. México: Siglo XXI.
- Martuccelli, Danilo (2010). “Los tres ejes de la identidad”. En Daniel Gutiérrez Martínez (coord.). *Epistemología de las identidades. Reflexiones en torno a la pluralidad*. México: UNAM.
- Mead, George H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.

- Medina Melgarejo, Patricia (2007). “Configuración de fronteras, interculturalidad y políticas de identidad”. En *Tramas*, núm. 28, pp. 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*, septiembre-diciembre, pp. 3-14. 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 Patricia Medina Melgarejo (coord.), *Epistemologías de la diferencia. Debates contemporáneos sobre la identidad en las prácticas educativas*. México: UPN, CONACYT, Plaza y Valdés.
- Merino Fernández, José y Antonio Muñoz Sedano (2002). “Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural”. En *Educación intercultural bilingüe. Antología temática*. México: SEP.
- Mignolo, Walter (2006). “El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial”. En Catherine Walsh, Álvaro García Linera y Walter Mignolo (eds.), *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Argentina: Signo.
- 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 Jesús Lizama Quijano (coord.), *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre el sistema de educación formal dirigido a los mayas*. México: CIESAS Peninsular.
- Modiano, Nancy (1974). *La educación indígena en los Altos de Chiapas*. México: INI, SEP.
- Monclús Estella, Antonio (2004). *Educación y cruce de culturas*. México: FCE.
- Montemayor, Carlos (2003). “La afirmación de la identidad en el exilio”. En José Manuel Valenzuela Arce (coord.), *Renacerá la palabra. Identidades y diálogo intercultural*. México: COLEF.
- Montoya Avecías, Jorge (2007). “Resiliencia en la niñez chiapaneca: guerra y desastre”. En Raúl Miranda Ocampo y Luz María Espinoza Cortés (eds.), *Chiapas: la paz en la guerra*. México: UNAM, ECOSUR, COMUNA.
- Morin, Edgar (2010). “La complejidad de la poli-identidad”. En Daniel Gutiérrez Martínez (coord.), *Epistemología de las identidades. Reflexiones en torno a la pluralidad*. México: UNAM.
- Muñoz Cruz, Héctor (2007). “Políticas del lenguaje y pluralismo sociocultural”. En *Diálogo Andino*, núm. 29, pp. 9-18. Arica-Chile: Universidad de Tarapacá.
- Muñoz Cruz, Héctor (2009). *Reflexividad sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas: concepciones y cambio sociocultural*. México: UAM.
- 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*. Quito: FLACSO Ecuador.
- Nolasco, Margarita y Marisol Melesio (1986). “Principales grupos étnicos: indígenas y ladinos”. En Miguel Messmacher et al. (coords.), *Dinámica maya. Los refugiados guatemaltecos*. México: FCE.
- Núñez Patiño, Kathia (2005). *Socialización infantil en dos comunidades ch’oles. Rupturas y continuidades: escuela oficial y escuela autónoma*. Tesis de Maestría. CIESAS Sureste, México.

- Ochs, Elinor y Bambi B. Schieffelin (2010). “Adquisición del lenguaje y socialización: tres historias de desarrollo y sus implicaciones”. En Lourdes de León Pasquel (ed.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: CIESAS.
- OIT (1989). *Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales*, número 169.
- Olivé, León (1999). *Multiculturalismo y pluralismo*. México: Paidós.
- Olivé, León (comp.) (1993). *Ética y diversidad cultural*. México: UNAM, FCE.
- Olivé, León (2004). *Interculturalismo y justicia social*. México: UNAM.
- Ornelas, Gloria (2005). *Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria*. México: UPN, Porrúa.
- 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 Edith Kauffer Michel (comp.). *La integración de los exrefugiados guatemaltecos en México*. México: ECOSUR.
- Osnaya Alarcón, Fernando (2007). “Política educativa en México”. En Alejandro Carmona León et al. (coords.). *Las políticas educativas en México*. México: Ediciones POMARES, UPN.
- Paoli Bolio, Antonio (2003). *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales*. México: UAM.
- Paradise Loring, Ruth (2010). “Contexto sociocultural y significado en el estudio de la interacción”. En Lourdes de León Pasquel (ed.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: CIESAS.
- Pérez-Daniel, Miryam 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. (2009). “El discurso intercultural en dos textos educativos oficiales, mexicanos y contemporáneos”. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, Veracruz, septiembre de 2009.
- 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, núm. 3, enero-junio.
- Pérez-Daniel, Myriam R. y Flor M. Bermúdez Urbina (2013). “Los libros de texto interculturales en escuelas primarias de Chiapas: formatos, valoración y usos”. Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guanajuato, México, noviembre de 2013.
- Pérez Pérez, Elías (2003). *La crisis de la educación indígena en el área tzotzil*. México: UPN, Porrúa.
- Pérez Pérez, Elías y Margaret Freedson González (1999). *La educación bilingüe-bicultural de Los Altos de Chiapas. Una evaluación*. México: SEP.
- Pérez Ruiz, Maya L. (1991). “Reflexiones sobre el estudio de la identidad étnica y la identidad nacional”. En Arturo Argueta y Arturo Warman (coords.). *Las etnias indígenas en México*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Pérez Ruiz, Maya L. (2005). “La comunidad indígena contemporánea, límites, fronteras y relaciones interétnicas”. En Miguel Lisbona Guillen (coord.). *La comunidad a debate. Reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo*. México: UNICACH, COLMICH.

- Pineda, Luz Olivia (1993). *Caciques culturales. El caso de los maestros bilingües en los Altos de Chiapas*. Puebla: Altres Costa-Amic.
- 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 (eds.). *Chiapas: los rumbos de otra historia*. México: UNAM, CIESAS, CEMCA-Universidad de Guadalajara.
- Prawda, Juan y Gustavo Flores (2001). *México educativo revisitado. Reflexiones al comienzo de un nuevo siglo*. México: Océano.
- “Programa Sectorial de Educación” (2013). En *Diario Oficial de la Federación*, 13 de diciembre. 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*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 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*. México: Universidad Iberoamericana.
- Ramírez de la Cruz, Julio (Xitakame) (2002). “De una escuela para los huicholes a la escuela huichola”. En José Luis Iturrioz Leza et al. (coords.), *Reflexiones sobre la identidad étnica*. México: Universidad de Guadalajara.
- Ramírez de la Cruz, Julio (Xitakame) (2002). “Nosotros los huicholes”. En José Luis Iturrioz Leza et al. (coords.) *Reflexiones sobre la identidad étnica*. México: Universidad de Guadalajara.
- Rangel Guerra, Alfonso (2011). “La impronta de Torres Bodet en la creación de los libros de texto gratuitos”. En Rebeca Barriga Villanueva (coord.). *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*. México: COLMEX, CONALITEG.
- 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 Lourdes de León Pasquel (coord.). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: CIESAS.
- Rockwell, Elsie (2007). *Hacer escuela, hacer estado*. México: COLMICH, CIESAS, CINVESTAV.
- Rogoff, Bárbara et al. (2010). “El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades”. En Lourdes de León Pasquel (coord.). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: CIESAS.
- Ruiz Lagier, Verónica (2008). “Nuevas comunidades en Chiapas. Identidad y transnacionalismo”. En *Contribuciones: Comunidad e Identidad*, año 2, núm. 4, marzo.
- Ruiz Ruiz, Lucas (2006). *El jch'iltik y la dominación jkaxlan en Larráinzar, Chiapas*. Chiapas México: CONECULTA.
- Rus, Jan (1995). “La comunidad revolucionaria institucional: la subversión del gobierno indígena en los Altos de Chiapas, 1936-1968”. En Mario Humberto Ruz y Juan Pedro Viqueira (coords.). *Chiapas: los rumbos de otra historia*. México: UNAM.
- Rus, Jan (2012). *El ocaso de las fincas y la transformación de la sociedad indígena de Los Altos de Chiapas, 1974-2009*. Chiapas, México: UNICACH.
- Ruz, Mario Humberto y Juan Pedro Viqueira Albán (coords.) (1995). *Chiapas: los rumbos de otra historia*. México: IIF-UNAM.

- Ruz, Mario Humberto (s.f.). *Savia india, floración ladina*. México: CONACULTA.
- 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*, vol. 9, núm. 20, enero-marzo.
- Saldívar Moreno, Antonio (2005). "Educación e interculturalidad: Retos de la educación indígena en México y Guatemala". En Hugo Ángeles et al. (coords.). *Actores y realidades en la frontera Sur de México*. México: COESPO, ECOSUR.
- Salgueiro Caldeira, Ana M. (1999). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. España: Ediciones Octaedro.
- 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 José M. Valenzuela Arce (ed.), *Decadencia y auge de las identidades*. México: Plaza y Valdés.
- Sántiz López, Emiliano (2008). "*Ch'i'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*. México: Grijalbo.
- Schmelkes, Sylvia (2001). "La autonomía y la evaluación en México". En *Perspectivas*, vol. XXXI, núm. 4, diciembre. 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*, vol. 9, núm. 20, enero-marzo. 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". Ponencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Curriculum y Competencias, ciudad de México, enero.
- Schmelkes, Sylvia (2011). "Los libros de texto gratuitos en lengua indígena para la educación primaria en México". En Rebeca Barriga Villanueva (coord.). *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*. México: COLMEX, CONALITEG.
- Scott, James (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. México: Era.
- SEDESOL (2010). *Cálculos propios a partir del II Censo de Población y Vivienda 2005*. México: SEDESOL.
- SEP (1996). *Chiapas. Monografía estatal*. México: CONALITEG.
- SEP (1999). "Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas". México: SEP-DGEI. 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*. México: CONALITEG.
- SEP (2010). *Formación cívica y ética. Segundo grado*. México: CONALITEG.
- SEP (2011a). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México: CONALITEG.
- SEP (2011b). *Exploración de la naturaleza y la sociedad. Segundo grado*. México: CONALITEG.
- SEP (2012). *Cuaderno de ciencias, tecnologías y narrativas de las culturas indígenas y migrantes*. México: DGEI.
- SEP (2013). *Bats'i k'op. Lengua tsotsil Chiapas. Primero y segundo grados Lecturas*. México: DGEI.
- 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*. México: SEP.

- 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'al Chiapas*. México: Editorial Siquisirí.
- SEP-DGFCMS (2010). *Lineamientos Generales para los Centros de Maestros*. México: SEP.
- Serrano Ruiz, Javier (2002). “El papel del maestro en la educación intercultural bilingüe”. En *Educación intercultural bilingüe. Antología temática*. México: SEP.
- Sierra, María T. (1997). “Estado nacional, autodeterminación y autonomías”. En *Alteridades*, año 7 núm. 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 Fredrik Barth (comp.). *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México: FCE.
- Solá, Donald y Rose-Marie Weber (1983). “La planificación educativa en países multilingües”. En Nemesio Rodríguez, Elio Masferrer y Raúl Vargas Vega (coords.). *Educación, etnias y descolonización en América Latina*, t. II. México: UNESCO.
- Stavenhagen, Rodolfo (1996). “La educación para un mundo multicultural”. En Jacques Delors (coord.). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI*. España: UNESCO.
- Steve, José (2006). “Identidad y desafíos de la condición docente”. En Emilio Tenti Fanfani (coord.). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Street, Susan (1994). “Cultura política del movimiento magisterial chiapaneco (1978-1992)”. En Jorge Alonso (coord.), *La cultura política y educación cívica*. México: CIIH, UNAM.
- Street, Susan (2000). “Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México. Entre estructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas”. En Pablo Gentili y Gaudêncio Frigotto (comps.), *La ciudad negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Street, Susan (2010). “Contribución del movimiento magisterial democrático al cambio educativo en México”. En Bonifacio Barba y Margarita Zorrilla (comps.). *Innovación social en educación. Una base para la elaboración de políticas públicas*. México: Siglo XXI.
- Subsecretaría de Planeación, Presupuestos y Egresos (2011). *Municipio de Las Margaritas*. México: Secretaría de Hacienda de Chiapas.
- Tank de Estrada, Doroty (2011) “El primer libro de texto gratuito en México: la biografía de una mujer indígena publicada en 1784”. En Rebeca Barriga Villanueva (comp.). *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*. México: COLMEX, CONALITEG.
- Taylor, Charles (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: FCE.
- Tenti Fanfani, Emilio (2006). “Profesionalización docente: consideraciones sociológicas”. En Emilio Tenti Fanfani (comp.). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Touraine, Alan (2001). *¿Podemos vivir juntos?* México: FCE.
- Treviño, Ernesto (2010). “Las escuelas primarias en México: ¿orientadas al aprendizaje?” En Bonifacio Barba y Margarita Zorrilla (coords.). *Innovación social en educación. Una base para la elaboración de políticas públicas*. México: Siglo XXI.
- UMR (2012). *Plan de Trabajo 2012. Nuevo San Juan Chamula*. Las Margaritas, Chiapas: UMR.
- UNEM (2009). *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe*. México: CIESAS.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. México: UNESCO.

- Valenzuela Arce, José M. (2003). “Guelaguetzta, cultura y relaciones transfronterizas”. En José M. Valenzuela Arce (coord.). *Renacerá la palabra: identidades y diálogo intercultural*. México: COLEF.
- Valenzuela Arce, José M. (2004). *Decadencia y auge de las identidades*. México: Plaza y Valdés.
- Van der Haar, Gemma (1992). “En la cuerda floja. Un estudio acerca de los maestros bilingües en Las Margaritas, Chiapas” [documento inédito].
- Varese, Stefano (1983). *Indígenas y educación en México*. Oaxaca, México: SPP, SHCP, SEP.
- Varese, Stefano (2003). “Las diásporas indígenas en Latinoamérica”. En José M. Valenzuela Arce (coord.). *Renacerá la palabra. Identidades y diálogo intercultural*. México: COLEF.
- 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”. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. UANL, noviembre. 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*. Morelia: Jitanjáfora.
- Villa Lever, Lorenza (2011). “Reformas educativas y libros de texto gratuitos”. En Rebeca Barriga Villanueva (coord.). *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*. México: COLMEX, CONALITEG.
- Vigotsky, Lev S. ([1934]1995). *Pensamiento y lenguaje*. S.l.: Fausto. En: <http://biblioteca.iesit.edu.mx/biblioteca/Lo0947.PDF>.
- Walsh, Catherine (2006). “Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial”. En Catherine Walsh, Álvaro García Linera y Walter Mignolo (eds.). *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Argentina: Signo.
- Wells, Gordon (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wieviorka, Michel (2010). “Los infortunios de la integración”. En Daniel Gutiérrez Martínez (coord.). *Epistemología de las identidades. Reflexiones en torno a la pluralidad*. México: UNAM.
- Wolton, Dominique (2004). *La otra mundialización. Los desafíos de la cohabitación cultural global*. Barcelona: Gedisa.
- Zemelman, Hugo (2011). “Globalización e identidades culturales”. Ponencia presentada en el Segundo Encuentro Universitario de Estudiantes Indígenas PAAEI-UNICACH, 30 de mayo, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Zúñiga Castillo, Madeleine y Juan Ansión Millet (2002). “Interculturalidad y educación en el Perú”. En *Educación intercultural bilingüe. Antología temática*. México: SEP.

## Entrevistas realizadas

### 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 de 2011.  
Roberto Juan Nicolás (q'anjob'al), 27 de octubre de 2011, 2012.  
Juan Álvarez Álvarez (tojolab'al), 12 de octubre de 2011.  
Silverio Méndez Velasco (tojolab'al), 12 de octubre de 2011.  
Cándido García Jiménez (tojolab'al), 12 de octubre de 2011.  
Florencio Méndez Velasco (tojolab'al), 12 de octubre de 2011.  
Gregorio Álvarez López (tojolab'al), 12 de octubre de 2011.  
Lorenzo (tojolab'al), 12 de octubre de 2011.  
Salvador (*Xalik Nona*) (tsotsil), 12 de agosto de 2012.  
Salvador (*Xalik K'uxk'ul*) (tsotsil), 12 de agosto de 2012.  
Mateo (*Mateo K'avix*) (tsotsil), 12 de agosto de 2012.

### Profesores

José Luis Alfaro Rodríguez, director de la escuela primaria indígena, 14 de febrero de 2012.  
Yolanda Méndez Sántiz, profesora de educación primaria indígena, 10 de noviembre de 2011.  
Esteban Román Román, profesor de educación primaria indígena, 15 de noviembre de 2011.  
Braulio Gómez López, profesor de educación primaria indígena, 4 de junio de 2012.  
Sergio Adrian Cruz Torres, director de la escuela primaria general, 2011.  
Janeth Ballinas Flores, profesora de educación primaria general, 11 de noviembre de 2011.  
Apolinar Martínez Cruz, profesor de educación primaria general, 30 de junio de 2012.

### Autoridades

Margarito Álvarez López (tojolab'al), 29 de julio de 2012.  
Matías García Álvarez (tojolab'al), 2012.  
Felipe López Hernández (tsotsil), 2012.

### Padres de familia

Juan Gómez Hernández (tsotsil), 26 de octubre de 2011.  
Manuel Cruz López (tsotsil), 28 de octubre de 2011.  
Manuela Gómez Hernández (tsotsil), 28 de octubre de 2011.  
Agustín Pérez Ruiz (tsotsil), 2011, 2012.  
Francisco Mateo Pablo (q'anjob'al), 25 de octubre de 2011.  
Pastor, Francisco (q'anjob'al), 27 de agosto de 2012.  
Cirilo Jiménez López (tojolab'al), 27 de septiembre de 2011

Vicente López Jiménez (tojolab'ál), 27 de septiembre de 2011

Nicasio López Jiménez (tojolab'ál) 29 de julio de 2012

### **Alumnos de primer grado**

Edith Gómez Caño (q'anjob'ál), 2011.

Viviana Mateo Mateo (q'anjob'ál), 2011.

Brenda Arely Cruz Gómez (tsotsil), 2011.

Flavio César Ruiz López (tsotsil), 2011.

Gerson Alexis Hernández Díaz (tsotsil), 2011.

Víctor Juan Felipe (q'anjob'ál), 2011.

Juana Mateo Virbes (q'anjob'ál), 2011.

Luz Verónica Jiménez López (tojolab'ál), 2011.

Jesús López Méndez (tojolab'ál), 2011.

Agradezco a los autores del informe del proyecto *Los abuelos y la abuelas dicen*, del Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias (PACMyC) realizado en 2003, en especial al responsable Eleuterio Hernández Gómez, al director del Albergue Francisco I. Madero y al profesor Caralampio Alfaro, ya que todas las referencias citadas de 2003 se obtuvieron de dicho material, escrito o audio. En cuanto al resto de las entrevistas, expongo las fechas cuando fueron únicas, o solamente el año, cuando los datos fueron obtenidos durante varios encuentros formales e informales.

### **Investigadores**

Dr. Héctor M. Capello, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., 1 de marzo de 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 de 2013.

Dra. Rosa H. Yáñez Rosales, Departamento de Estudios Mesoamericanos y Mexicanos, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco, México, 22 de octubre de 2013.

Dra. Sussan Street Naussed, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS Occidente), Guadalajara, Jalisco, México, 29 de octubre de 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 de 2013.





Anexo 1. Ruta de migración q'anjob'al, tsotsil y tojolab'al



## Anexo 2. Dimensiones y categorías de análisis para el estudio de la identidad étnica

La resignificación cultural e identitaria en la escuela								
Contemporánea-coyuntural Conformación socio-espacial y educativo-escolar de las comunidades								
Educativo y escolar						Constitución del espacio comunitario		
Espacio educativo-escolar y sus actores						Organización social y los actores educativos comunitarios		
Elementos simbólicos	Cultural	Organización	Formación docente	Aspecto político	Aspecto material	Económica	Cultural	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Subjetividades en torno a la escolarización</li> <li>- Construcción de la alteridad</li> <li>- Significaciones y apropiaciones del espacio escolar, esparcimiento y socialización</li> <li>- Prospectivas educativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades culturales y escolares</li> <li>- Relaciones comunicativas interétnicas en el aula</li> <li>- Continuidades y cambios y etnicidad en la escuela/aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La educación primaria indígena (EPI) y general y los significados socioculturales</li> <li>- Identidad cultural de los profesores (indígenas/mestizos, maestros y sindicalizados)</li> <li>- Identidad cultural de los alumnos (indígenas, alumnos y otros)</li> </ul>	<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>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivación y elección de la formación</li> <li>- Significados socioculturales de la formación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educación escolarizada y leyes internacionales, nacionales y locales</li> <li>- La naturaleza política de programas, contenidos y libros de texto gratuitos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Infraestructura -Mobiliario</li> <li>- Recursos didácticos -Materiales didácticos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La identidad agrícola y los cafeticultores</li> <li>- Las actividades económicas</li> <li>- La reconversión productiva</li> <li>- Condiciones materiales de la vivienda</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Costumbres y tradiciones</li> <li>- Relaciones interétnicas e intraétnicas regionales y transnacionales</li> <li>- Espacios culturales y de esparcimiento</li> </ul>
-Observación participativa y participante, registro etnográfico, entrevistas, historia oral/de vida y revisión bibliográfica								

Dimensión		Subdimensión		Categorías		Subcategorías		Estrategia			
Histórico-procesual		Cambio espacial y resignificación identitaria después del desplazamiento		<ul style="list-style-type: none"> <li>- La Ley de Reforma, territorio indígena y migración en México</li> <li>- Las condiciones sociopolíticas en Guatemala antes de la migración</li> <li>- Pobreza, esclavitud y resignificación identitaria</li> <li>- Organización religiosa y costumbres</li> <li>- Educación y escolarización</li> <li>- Espacio y territorio</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- El proceso migratorio</li> <li>- La adaptación y resignificación identitaria en el nuevo espacio territorial: continuidades y cambios</li> <li>- Significado de territorio y <i>Junta'tik</i>:</li> <li>- El <i>stief</i> <i>Junx'ést'ik</i> e Identidad étnica</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Civiles -Educativas -Políticas -Religiosas -Económicas</li> </ul>		-Entrevistas, historia oral, historias de vida (ancianos y adultos de las comunidades) y revisión bibliográfica	
		Ciudadanización		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educación comunitaria y escolarización</li> <li>- Política educativa y aculturación</li> <li>- La inserción q'anjob'al en Nuevo San Juan Chamula y la mexicanización</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- La asamblea ejidal y las autoridades</li> <li>- Las normas de convivencia social</li> </ul>					
		Política		<ul style="list-style-type: none"> <li>- La educación tradicional indígena y los significados socioculturales</li> <li>- Los espacios familiares y comunitarios de aprendizaje</li> <li>- La resignificación identitaria de los niños</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las organizaciones religiosas</li> <li>- La reivindicación identitaria y religiosidad</li> </ul>					
		Educativa									
		Religiosa									

### Anexo 3. Glosario de siglas y acrónimos

ACE	<i>Alianza por la Calidad de la Educación</i>
ACNUR	<i>Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados</i>
ANPIBAC	<i>Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües A. C.</i>
BANCRISA	<i>Banco de Crédito Rural del Istmo, Sociedad Anónima</i>
BID	<i>Banco Interamericano de Desarrollo</i>
BM	<i>Banco Mundial</i>
CDI	<i>Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos indígenas</i>
CEMCA	<i>Centro de Estudios sobre México y Centroamérica</i>
CGEIB	<i>Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe</i>
CIESAS	<i>Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en</i>
CNTE	<i>Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación</i>
COBACH	<i>Colegio de Bachilleres de Chiapas</i>
COMAR	<i>Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados</i>
COMECSO	<i>Consejo Mexicano de Ciencias Sociales</i>
CONAFE	<i>Consejo Nacional de Fomento Educativo</i>
CONALITEG	<i>Consejo Nacional de los Libros de Texto Gratuitos</i>
CONAPO	<i>Consejo Nacional de Población</i>
CONVAL	<i>Comisión Nacional de Evaluación Educativa</i>
COPLAMAR	<i>Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados</i>
DAAC	<i>Departamento de Asuntos Agrarios y Colonización</i>
DGEI	<i>Dirección General de Educación Indígena</i>
ECIDEA	<i>Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo</i>
EMSAD	<i>Educación Media Superior a Distancia</i>
ENLACE	<i>Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares</i>
EZLN	<i>Ejército Zapatista de Liberación Nacional</i>
FMI	<i>Fondo Monetario Internacional</i>
IMSS	<i>Instituto Mexicano del Seguro Social</i>
INED	<i>Innovación Educativa, A.C.</i>
INEGI	<i>Instituto Nacional Estadística, Geográfica e Informática</i>
INI	<i>Instituto Nacional Indigenista</i>
INMECAFE	<i>Instituto Mexicano del Café</i>
ITESO	<i>Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Occidente</i>
OCDE	<i>Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico</i>

OIT	<i>Organización Internacional del Trabajo</i>
OMC	<i>Organización Mundial del Comercio</i>
ONU	<i>Organización de las Naciones Unidas</i>
PECI	<i>Proyecto Educativo Comunitario Indígena</i>
PRONIM	<i>Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes</i>
SEDESOL	<i>Secretaría de Desarrollo Social</i>
SEP	<i>Secretaría de Educación Pública</i>
SNTE	<i>Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación</i>
UDG	<i>Universidad de Guadalajara</i>
UMR	<i>Unidad Médica Rural</i>
UNACH	<i>Universidad Autónoma de Chiapas</i>
UNAM	<i>Universidad Nacional Autónoma de México</i>
UNEM	<i>Unión de Maestros para la Nueva Educación</i>
UNESCO	<i>Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura</i>
UPN	<i>Universidad Pedagógica Nacional</i>



## Sobre el autor

Ramón Pérez Ruiz es originario de Nuevo San Juan Chamula, municipio de Las Margaritas, Chiapas. Es profesor de educación primaria desde 1998 y de educación superior desde 2006; es Licenciado en Educación Primaria, maestro en Desarrollo Educativo Regional y en Educación con especialidad en Administración Educativa. Obtuvo el Doctorado en Ciencias Sociales y Humanísticas en el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA) de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), con una estancia doctoral en la Universidad de Guadalajara. Además ha cursado varios diplomados en distintas universidades y centros de investigación; ha sido ponente en diferentes congresos nacionales e internacionales y es autor de artículos en diversas revistas de circulación nacional.



## Sobre la Colección Thesis

Tras la investigación, la segunda tarea sustantiva del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas es la formación de docentes e investigadores en el campo de las Ciencias Sociales y las Humanidades.

Desde el año 2002, cuando inició el primer programa de posgrado en el CESMECA, hasta la actualidad, con los programas de maestría y doctorado en Ciencias Sociales y Humanísticas, se han titulado en este centro de estudios más de cincuenta maestros y doctores cuyos trabajos de tesis han tenido como objetivo fundamental ofrecer un aporte a la investigación social y humanística de México, particularmente de la región sureste, y de Centromérica.

La Colección THESIS surge como una muestra del interés que el CESMECA tiene en impulsar las carreras académicas de sus egresados y en ella se desea hacer un reconocimiento explícito a los maestros y doctores que se distinguieron por haber realizado un trabajo de calidad que ameritaba su publicación de acuerdo con la recomendación de los integrantes del jurado examinador.

Con esta colección se espera también difundir resultados de investigación que pueden ofrecer respuestas para contribuir a la solución de problemáticas sociales contemporáneas.

