

172

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
Unidad Iztapalapa

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

NOPTESWANEJ:
HACIA UNA UTOPIA DE LA EDUCACIÓN

TESINA QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LA LICENCIATURA
EN PSICOLOGÍA SOCIAL

PRESENTAN:

LILIANA DEL RAYO FARFÁN RODRÍGUEZ
JUANA NOEMÍ MARÍN MIJANGOS
EVA MIREYA PÉREZ RUIZ ESPARZA

ASESOR:
CÉSAR ANTONIO OSNEROS PUEBLA

LECTORAS:
ALICIA CASTELLANOS GUERRERO
ELSIE ROCKWELL RICHMOND

Alicia Castellanos
Elsie Rockwell

DICIEMBRE DE 1996

A los Sin Rostro

*Para hacer algo hay que querer mucho. Para querer
apasionadamente hay que creer con locura.*

REGIS DEBRAY

ÍNDICE

Introducción	4
Capítulo 1. De escuela indígena y otros cuentos	11
1.1 Realidades (las de afuera y la de adentro)	
1.2 Historia de una escuela que se convirtió en tradición ¿o maldición?	
1.2.1 Comité de escuela: pasado, presente y futuro	
1.2.2 Promotores de educación, “el nopteswanej”: necesidad o necesidad	
1.2.3 Junta de padres y ¿madres de familia?: “...es la costumbre”	
1.2.4 El ayer oficial	
1.3 Construcción de una escuela en “ruinas”	
1.3.1 El hoy: en busca de una alternativa	
1.3.2 Actividades y metodología	
1.3.3 Continuidad y discontinuidad	
Capítulo 2. Encuentros y desencuentros de la familia indígena tzeltal.	42
2.1 La pareja: “Yaj Kanat tas picil co’tan”	
2.2 El permiso: “acordando el gusto”	
2.3 Matrimonio: “una cadena que une a dos y los hace ser uno”	
2.4 Prácticas de crianza	
2.5 Familia extensa	
2.6 El “es” y el “deber ser” familiar	
2.7 El “acostumbramiento” y el respeto	

Capítulo 3. Historia de una comunidad rebelde	59
3.1 La historia comienza	
3.1.1 La Selva Lacandona: y llegó el “caxlán”	
3.1.2 Colonización: “Los meros fundadores”	
3.2 Vida comunitaria	
3.3 Iglesia	
Capítulo 4. La construcción de la pluriculturalidad	77
4.1 Identidad	
4.2 Identidad local	
4.2.1 Los de la “finca” y los del “ejido”	
4.2.2 Las mujeres	
4.2.3 “Zapatista” o “aric”	
4.3 Identidad étnica	
4.4 Identidad india	
4.5 Identidad mestiza	
4.6 Identidad nacional	
4.7 Identidad zapatista: el ser pluricultural	
Conclusión: Notas para una escuela nueva	111
Bibliografía	119
Anexos	I

INTRODUCCIÓN

El EZLN fue lo que empujó a seis estudiantes universitarios a soñar, mas no a soñar como un fin en sí, sino a concretar nuestro sueño a través de lo que podíamos dar: universitarios de psicología social y sociología, que podemos asegurar ante cualquiera que es momento de que la universidad rompa la muralla que le impide establecerse verdaderamente en el mundo, en México, en las realidades que se viven afuera; como estudiantes debemos exigir, evitar que la universidad se convierta en una constructora de realidades imaginadas desde el escritorio, desde el salón de clase. Sabemos que no somos los primeros en luchar por ello, pero aun así nuestra experiencia en la institución nos gritaba constantemente que aún faltan más golpes a la muralla, más intentos por derribarla. Esperanzadoramente, creemos que no seremos los últimos.

Así empezamos, seguros de que ya era hora de salir como siempre quisimos hacerlo, como siempre luchamos por hacerlo, aunque en la universidad no había nada: ni proyectos, ni apoyo, ni la conciencia del vacío que implica un estudio que no toca jamás la realidad. No queríamos salir con nuestro título a cuestas a enfrentarnos por vez primera al mundo exterior, utilizándolo quizá como escudo para no recibir golpes fuertes.

Una invitación a trabajar en la comunidad¹ Francisco Gómez, (antes La Garrucha), de Ocosingo, Chiapas, fue la oportunidad de trabajar en campo. Se trataba de una comunidad

¹ El concepto de comunidad, en el sentido eurocentrista, se ha diluido entre el individuo, el grupo y la sociedad. Se habla de una agrupación organizada de personas que se perciben como unidad social situados en una área geográfica determinada, en donde los miembros tienen rasgos e intereses comunes, tienen conciencia de pertenencia e interactúan más intensamente que en cualquier otro contexto. Esta concepción fue retomada por los Pueblos Indios de su cosmovisión; en éstos no hay objetos porque todos en algun momento somos sujetos, formando una comunidad que podemos considerar cósmica. Dicha concepción está además intimamente relacionada en la forma en como se viven la democracia: las desiciones son tomadas por consenso, si no hay consenso no hay acuerdo porque no esta representada la voz y el pensar de todos. De este

zapatista, altamente organizada, inmersa en un contexto de guerra de baja intensidad, con el ejército federal a unos metros de distancia y sometida, por ello, a una fuerte tensión. Ya que el estallido de la guerra es en la región una amenaza constante, requerimos que todo lo presentado en este trabajo de investigación se ubique en dicho contexto.

De cualquier forma, decidimos trabajar en la comunidad con o sin el apoyo formal de la institución, ya que nuestro verdadero objetivo era participar en la construcción de un mundo para y con el hombre nuevo. La justificación que encontramos para llevar la universidad al campo fue el “año de investigación” del nuevo plan de estudios de Psicología Social; se trata del primer intento de que los estudiantes dediquen un año a la investigación y concluyan con un reporte en forma de tesina. Contradictoriamente, a lo largo del año se tiene que permanecer en el aula porque hay que acreditar cuatro materias en cada uno de los tres trimestres, lo que implica investigar desde el salón.

Otro medio de acercarnos al campo fue a través del servicio social, que en teoría tiene como objetivo “resolver problemas socialmente relevantes...” (Legislación Universitaria).

Ahí empezó la lucha. Al presentar nuestra propuesta de trabajo a algunos profesores, su respuesta fue la negativa al trabajo en campo, al trabajo en Chiapas y, en general, a las iniciativas de los estudiantes que no se enmarquen en sus proyectos. Afortunadamente, en la institución aún existen catedráticos que comparten la idea de que es necesario que los alumnos salgan a enfrentarse con la realidad armados con el cúmulo de teorías aprendidas, para así aprehenderlas en el proceso dialéctico de teoría y práctica. El trabajo en campo supone ciertos conocimientos teóricos que, a un año de terminar la carrera, deberíamos tener; sin embargo, se

modo, ha pasado de ser un medio de control que instauró la colonia a un medio de resistencia indio. (Lenkersdorf).

nos negó la posibilidad de salir, argumentando nuestra no preparación para ello. En efecto: no estábamos preparados, pero, ¿cuándo lo estaríamos? Con todo, permanecemos en la universidad un trimestre más y, aunque trabajamos con elementos que nos ayudarían con el trabajo en campo, seguía la argumentación de que aún no estábamos preparados, y entonces ¿cuándo lo estaríamos?...

Ahora, tras seis meses de permanencia en la comunidad, durante los cuales efectivamente nos dimos cuenta de que no estábamos preparados, sabemos cuándo lo estaremos como estudiantes: cuando exista un vínculo real entre la teoría y la práctica durante los años que se pasan en la escuela.

Un obstáculo más se nos presentó al formar un equipo interdisciplinario: a pesar de pertenecer a carreras mutuamente relacionadas, la formación académica no permite ver que algunos puntos de vista diferentes son complementarios y no excluyentes, como se presentó al interior del grupo, pues, aunque en discurso existan vínculos entre ambas disciplinas, no hay en la realidad espacios para ello dentro de la universidad.

La educación fue nuestro motivo. Todos y cada uno de nosotros quisimos sumarnos al grito de “Ya basta” y responder a la demanda zapatista de educación, no resolviéndola, pero sí brindando nuestros pocos conocimientos y formando parte de la solución, no de la que tiene que dar el Estado, sino de la que, como sociedad civil que empieza a tomar en sus manos el rumbo del país, tenemos que dar. Decimos junto con los zapatistas “Ya basta”; “Ya basta” a la educación que domestica, que conforma; a la educación que enmascara las desigualdades bajo la idea falaz de que todos somos iguales, de que todos tenemos las mismas oportunidades; “Ya basta” a la educación que se presenta fantasiosamente como peldaño para elevar el status,

los ingresos; a la educación que nos quiere homogeneizar; “Ya basta” a la educación que no nos respeta como seres culturalmente distintos, que pretende hacernos creer que México es un país con una sola cultura; “Ya basta” a la educación que nos individualiza, que nos deshumaniza. Y qué mejor lugar para trabajar que esas tierras que vieron germinar la lucha que hoy nos anima y que acoge al sujeto crítico, reflexivo y transformador.

Surgió así el proyecto “Nopteswanej”: “el oficio del que acerca”, llamado de esta manera con la intención de retomar la cultura tzeltal desde la concepción de educación transmitida en su lengua. “El oficio del que acerca” no implicaba conectar, por tanto, una relación de desigualdad, sino una relación pedagógica en la que el oficio del maestro es abrir el mundo para que el otro lo descubra. El objetivo del proyecto es contribuir a la formación, junto con la comunidad, de un modelo de educación no formal² alternativo a partir de la lectura de su vida cotidiana, en el cual la teoría y la práctica se unifiquen para que el sujeto social continúe desarrollando su capacidad crítica, reflexiva y transformadora de su medio social.

Pero ahora, después de la estancia en la comunidad, el objetivo, aunque permanece, adquiere nuevos matices, porque desde la universidad nos construimos la imagen de un indígena zapatista “superhombre”, y ello nos impidió ver al hombre de comunidad con sus niveles de discusión, de crítica, de reflexión, de transformación desarrollados a partir de su contexto. Para lograr un avance en este replanteamiento del sujeto de estudio, la investigación

² Llamamos educación no formal a aquella que retoma la vida cotidiana en la escuela pero que no es reconocida institucionalmente a diferencia de la educación formal que se conforma a partir de la institución sin retomar la vida cotidiana.

fue realizada con la metodología de la “Teoría Fundamentada”³, que se basa en la construcción de teoría a partir de la experiencia.

Tratábamos también de llevar la *Pedagogía del Oprimido* de Freire a la selva, esto por nuestra convicción de respetar a la comunidad y su cultura. Sin embargo, en el enfrentamiento con la comunidad se nos presentó una premisa que parecíamos haber olvidado: “el oprimido lleva siempre dentro a su opresor” (Fanon). Además, intentábamos llevar como marco a una cultura india una pedagogía occidental realizada en zonas rurales y que, en su esencia, no recoge -y no tendría porqué hacerlo, si la pensamos desde la realidad en la que fue construida- los elementos culturales dentro de los cuales habrá de aplicarse. Freire, a través de su metodología, surgió de alguna manera en nuestra experiencia cuando recuperamos la vida cotidiana, pero en el trabajo con el “educando” (que en este caso eran niños y niñas de la comunidad) se hicieron presentes algunas contradicciones de dicha metodología; la más importante es que fue creada pensando en la concienciación de adultos, y que en ella el “educador” se borra, dejando que emerja la problematización de la vida cotidiana. Así, poco a poco fue desapareciendo Freire y su realidad y fueron apareciendo los tzeltales y su realidad.

Nuestra inserción en comunidad comenzó con una petición de ésta que obedecía a sus necesidades en la escuela: no había maestros; los niños llevaban más de un año sin asistir a clase y no había condiciones para que una persona de la comunidad fungiera como promotor, así que se nos pidió trabajar como maestras; a pesar de que nos preparamos por si se daba esta posibilidad con el PEA (Programa Emergente de Alfabetización), nos enfrentamos a un mundo escolar desconocido, pero aun así, esta era nuestra oportunidad de no llegar como

³ Dicha teoría implica que el investigador este dispuesto a descubrir a “el otro” (mirando, escuchando, preguntando y preguntándose) Haciendo registro de sus observaciones, para nosotras en los diarios de campo y en las entrevistas, con los cuales, al irlos depurando, se va construyendo la teoría.

investigadores que se limitan a cumplir con sus objetivos de estudio, sino de partir de la acción concreta, del trabajo en la escuela para vivir en carne propia la realidad educativa. El trabajo con el PEA reducía el espacio de creación con los niños, no nos permitía descubrir sus potenciales ni los nuestros, así que la dinámica en la escuela rompió con el método único que parecía la receta a seguir para la lecto-escritura sin tomar en cuenta los niveles de los niños y sus propias necesidades.

De esta manera, la escuela, el trabajo con los niños, fue lo que nos abrió en verdad las puertas de la comunidad. Aunque nos estuvieran esperando, aunque se haya aceptado de hecho el proyecto de educación, éste, en principio, sólo se concretizaba para la gente de la comunidad con un trabajo directo en la educación, es decir, con un trabajo en la escuela; las otras partes del proceso de investigación, como el estudio de la vida cotidiana, eran invisibles, difíciles de atrapar y entender como parte del trabajo educativo. No obstante, se fueron concretizando en la medida en que avanzábamos en el proceso e íbamos comprendiendo juntos la utilidad de recuperar los elementos de la educación informal:⁴ organización, trabajo, Iglesia, relaciones, crianza, normas y valores; éstos se englobaban en dos grandes elementos: su familia y su comunidad que, entrelazados, conforman al sujeto responsable, próximo padre o madre y miembro activo de la comunidad.⁵

La construcción de una educación que respete el quehacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su espacio cultural, que no implique la negación de conocimientos o elementos culturales ajenos que le resulten útiles y compatibles con su matriz cultural pasa por una línea primordial: las relaciones entre las culturas, el diálogo intercultural, la

⁴ Entendiendo por educación informal aquella que se da dentro de la vida cotidiana

⁵ Hablamos de miembro activo ya que implica adquirir la responsabilidad de un cargo, como autoridad de la comunidad.

posibilidad de escuchar al otro. Esto nos dio la oportunidad de conocer la identidad de la comunidad y reconocer la nuestra, además de los fragmentos que de ella se desprenden. El estar en la comunidad, el compartir con los niños en la escuela, el compartir con el resto de la comunidad lo que son y lo que somos, nos abrió su mundo, ya no tan desconocido pero sí en muchas, muchísimas ocasiones, incomprensible. La incomprensión y las dudas que de ella surgían fue nuestra herramienta para comprender al “otro” distinto y, al mismo tiempo, infinitamente no comprenderlo.

En la búsqueda de un mundo nuevo y, en ese sentido, en la construcción de un proyecto alternativo de educación en donde se respete lo distinto, se debe tomar en cuenta que las relaciones pluriculturales (relaciones que se fundamentan en el respeto y la valoración del otro), se establecen en la vida cotidiana y que el establecimiento de éstas por sí mismas o por buena voluntad, es demasiado complejo de llevar a cabo. Nuestra experiencia como grupo de trabajo culturalmente distinto a la comunidad nos brinda algunos elementos de reflexión que nos llevan a pensar que, para la construcción de un Estado Pluricultural, no se necesitan normas que establezcan la “convivencia pacífica, productiva, respetuosa y equitativa de lo diverso” (Mesa 1 de San Andrés Larráinzar: Derechos y cultura indígena), sino que se da a partir de un proceso de desaprendizaje y aprendizaje de nuevas formas de relación en todos los niveles y en todas las culturas.

CAPÍTULO 1

DE ESCUELA INDÍGENA Y OTROS CUENTOS

REALIDADES (LAS DE AFUERA Y LA DE ADENTRO)

El deseo de participar, al lado del EZLN, en un cambio nos empujó a formar un equipo de estudiantes-investigadores que buscaban espacios donde se pudieran anclar la teoría y la práctica con un interés común: la educación, vista como un elemento importante en cualquier proceso de cambio; como una herramienta que pudiera, desde abajo, participar en la transformación de las formas de relación; transformar la visión pesimista de que no se puede transformar nada; posibilitar desde ella la emergencia de un sujeto que tomara en sus manos la historia; una educación que responda a las necesidades de los sujetos, que no domestique, que no conforme, que no convierta en mueble todo lo que toca, que no niegue, que no oculte.⁶

Nuestra oportunidad de recuperar el proceso que formó a hombres y mujeres transformadores estaba en Chiapas, en los territorios rebeldes. Ahí, aun con una educación

⁶ Más allá de ver a la escuela sólo como la reproductora de la cultura dominante y ver a los sujetos como simples informadores, creemos que la escuela también es un lugar no sólo de reproducción socio-cultural, sino también un lugar involucrado con la contestación y la lucha. “Ni los maestros ni los estudiantes se parecen a la imagen del “títere social” que emerge en los trabajos de los teóricos de la reproducción. Tanto los estudiantes como los maestros demuestran formas de resistencia en el contexto de la hegemonía cultural [Se] han realizado investigaciones de cómo la cultura informal [...] rechaza consistentemente la suma de mensajes y valores implantados en la currícula”. Giroux, Henry. *Teoría y resistencia en educación*. p. 252

domesticadora desde el aula, emergieron sujetos reflexivos, críticos y transformadores, que se presentaron ante el mundo en enero del '94, exigiendo ser reconocidos como sujetos históricos y, en virtud de ello, luchando porque se reconociera su derecho como pueblo indio a recorrer el camino que su proyecto civilizatorio les marcara. Había entonces que recuperar los procesos de su cotidianidad que permitieron ese surgimiento; claro, sabíamos que esta situación específica tenía que ver con todo un proceso de organización política pero ésta tenía que estar empapada de la cotidianidad de la vida indígena.⁷

“El fundamento que legitima un pensamiento propio, no occidental, es la continuidad histórica del pueblo indio. No hay ni hubo conquista, sino invasión. Ante la invasión el indio ha resistido y luchado, su permanencia es la prueba absoluta de que no ha sido conquistado.”⁸

Su resistir, su permanencia lograda, ha dependido de la educación indígena tradicional, que han venido impartiendo, antes y después de la “conquista”, la familia y la comunidad; ha dependido de su vida cotidiana, de ahí la importancia de su lectura. Cuál era, entonces, esta educación informal y cómo transportarla al espacio escuela para que la institución dejara de permanecer “indiferente” al proceso de cambio. Nuestro objetivo era dar respuesta a estas preguntas y contribuir así a la formación de un Modelo de Educación No Formal Alternativo (MENFA) que no se redujera al espacio indígena, sino que se extendiera a otros ámbitos culturales.⁹

⁷ La cultura, como forma de resistencia simbólica, para ser más efectiva tiene que ampliarse a ser una forma de resistencia vinculada con la acción política. Ibid. p. 253

⁸ Bonfil Batalla, G. *Utopía y Revolución*, p. 36

⁹ Dentro de occidente hay culturas que tienen con la cultura indígena como común denominador un sistema que, además de querer desintegrarlas, modernizarlas, manipularlas, busca extraer de ellas los máximos beneficios. Se han llamado culturas populares que junto con las culturas indígenas “comparten una situación de subordinación y opresión por parte de la cultura dominante-oficial” (Podestá, p. 43). Éstas tendrán que buscar juntas, acciones liberadoras que pongan en cuestión y rompan con la hegemonía cultural e ideológica

La realidad educativa de las comunidades indígenas, donde la mayoría de los integrantes son analfabetas, y la petición directa de la comunidad en este sentido, nos hizo ver la necesidad de trabajar, de manera paralela con la investigación, en la escuela, así que construimos un Programa Emergente de Alfabetización (PEA). No pretendíamos con ello adelantarnos al MENFA, más bien considerábamos que esta experiencia escolar sería importante para su construcción trabajándola desde el principio como alternativa,¹⁰ basándonos en la palabra generadora de Freire, en “En el nombre de...” (técnicas que profundizaremos más adelante) y en la lengua materna para reafirmar la cultura e identidad de esa comunidad. La propuesta, al no manejar nosotras la lengua, era que compañeros de la comunidad participaran de manera activa en este proceso de alfabetización, específicamente los compañeros que serían parte de lo que en ese momento llamamos comité de escuela, del cual nosotras también formaríamos parte. Éste tendría como función la promotoría de alfabetización que implicaba: 1) planificar y organizar las actividades del PEA; 2) evaluar e informar a la comunidad las actividades a realizar y sus resultados; 3) gestionar la obtención de recursos materiales, económicos y humanos indispensables para la realización de las actividades, y 4) desempeñar el papel de asesores en las diferentes actividades de la alfabetización. Para la iniciación del PEA requeríamos de un sondeo de alfabetización que realizaría (como propuesta) el comité de educación, esto permitiría organizar los grupos, horarios, días, materiales y espacios.

de subordinación y opresión por parte de la cultura dominante-oficial” (Podestá, p. 43). Éstas tendrán que buscar juntas, acciones liberadoras que pongan en cuestión y rompan con la hegemonía cultural e ideológica dominante y, por tanto, desarrollar una educación alternativa que las incluya se hace necesario sin perder de vista que hay que tomar en cuenta los requerimientos educativos diferenciados para cada una de las culturas.

¹⁰ Dicha metodología la considerábamos alternativa porque concibe a la educación como transformadora de la realidad y del ser mismo.

La escasa información que teníamos de la comunidad y la información de los zapatistas que nosotros interpretamos nos llevó a tener una visión de cómo era la gente de allá, de cómo querían y cómo sería la escuela. Así, partimos de que ahí se encontraba el superhombre con su cultura como escudo, buscando fortalecerla en todo momento, por lo que la escuela tendría que ser manejada por ellos, en su lengua, dentro de su cultura, sin descartar nuestra participación con elementos culturales propios, los cuales serían valorados retomando aquellos que fortalecerían este proceso sin afectar su identidad cultural.

La propuesta de actividades y la metodología (ver anexo núm.) a llevar a cabo en la escuela, partía de la necesidad de trabajar las dimensiones socio-espaciales y la psicomotricidad fina¹¹ como un primer tópico de la lecto-escritura, recuperando en ambas actividades aspectos relacionados con su cosmovisión y vida cotidiana. En un segundo momento se aplicaría la técnica “En el nombre de...” que consiste en la identificación visual y auditiva del alfabeto, en este caso, tzeltal. Una vez identificado, éste se continuaría con el descubrimiento de palabras significativas para ellos relacionadas con su comunidad; así, el niño elegiría la palabra a descubrir y trataría de escribirla hasta encontrarla. Posteriormente, se aplicaría la técnica de la palabra generadora, en la que a partir de la palabra generada se encontrarían nuevas palabras significativas para ellos; en esta técnica se utilizarían dos formas: una conceptual, en la que a partir de la palabra generada se escriben nuevos conceptos relacionados con ésta, y otra de división silábica, en la que la palabra es dividida

¹¹ En el trabajo de las dimensiones socio-espaciales se pretendía que los niños logaran ubicarlas relacionándolas con términos que ellos propusieran: luna-arriba, cancha-abajo, árbol-derecha, sol-izquierda, para posteriormente manejarlas en el papel. En un segundo momento la psicomotricidad fina, por medio de dibujos, daría las habilidades para tener un primer acercamiento a la lecto-escritura.

en sílabas, a partir de las cuales se descubren nuevos conceptos. Este es el marco que, aunque flexible, nos disponíamos a aplicar en la comunidad.

Nuestro primer contacto fue la comisión de educación de la CONPAZ (coordinadora de organismos no gubernamentales por la paz). Sabíamos que nuestra iniciativa de trabajo en la región no era la primera, ni la única, así que, en todo momento, nuestra intención ha sido coordinarnos con todos aquellos que estuviesen trabajando en la región para unir esfuerzos en el fortalecimiento del proceso educativo. Ellos nos presentaron su percepción al respecto y un panorama de las formas de organización regionales en torno de la educación: se desea -nos dijeron- una educación tradicional y clases en castilla, no en tzeltal porque esta lengua *“ya la saben y no quieren que sus hijos sufran lo mismo que ellos”*¹², además, *“ahí aún no hay un trabajo en educación como proyecto, sólo hay experiencias educativas con campamentistas”*¹³.

En las cañadas de Ocosingo, desde mayo de 1995 existen muchos campamentos civiles debido a la excesiva presencia del ejército mexicano. Su función principal es contribuir -con su estancia en las comunidades- a la distensión. Aparte de eso, muchos campamentistas hacen un servicio dando clases en la escuela, lo que, según la comisión, ha aminorado la inquietud de las comunidades por buscar solución al problema educativo porque, de alguna manera, sienten satisfecha esta necesidad. De este modo, la presencia de los campamentos *“ha sido determinante para una falta de interés en la organización propia”*¹⁴ en torno de la educación.

¹² Palabras dichas por la responsable en Ocosingo de la comisión de educación de la CONPAZ (24/01/96).

¹³ Ibid.

¹⁴ Ibid.

Así llegamos a la comunidad, con la diferencia entre el discurso de la comisión de educación de la CONPAZ y el nuestro. Esta diferencia nos permitió abrir ojos y oídos para escuchar la propia voz de la comunidad y dejar emerger la realidad de los de “adentro”, lo que minimizó la explicación dada al proceso educativo desde “afuera” y puso en juego otros elementos que habían permanecido invisibles en ella.

La realidad educativa es otra: los campamentos no satisfacen la necesidad educativa: “*están poco tiempo y no es su trabajo*”¹⁵. Satisfacerla a partir de promotores educativos de las mismas comunidades no es una propuesta rechazada; hay una preocupación por el nivel de preparación de los que podrían ser los promotores, que “*no llegan ni a tercer grado*”.¹⁶ Esto, aunado a la falta de discusión acerca del apoyo a los posibles promotores para su manutención, hace que no se les perciba como la solución al problema educativo; por tal motivo, la solución aparente a esta problemática se presenta con la llegada de gente “de fuera” que se dedique a impartir clases. La solución no estaba, entonces, ni en los campamentistas ni en los promotores, porque se quiere para los niños “*buenos maestros*”.¹⁷ La petición de “*personal*”¹⁸ gira alrededor de esta exigencia, ya que no se quiere que aún “*con certificado de primaria [no se pueda] ni escribir una carta*”,¹⁹ es decir, se exige una educación digna, de calidad.

Parte de una educación digna consiste en aprender “*la castilla*”.²⁰ “*¿Para qué vamos aprender si es el mismo tzeltal*”,²¹ y tienen razón desde su punto de vista: ¿para qué

¹⁵ Palabras dichas por el compañero Leo (27/01/96).

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Los representantes de la comunidad nos decían que no sólo esta comunidad necesitaba apoyo y en ese sentido, nos pidieron que viéramos la posibilidad de traer a más gente, más estudiantes como nosotros que pudieran trabajar en otras comunidades de la región (27/01/96).

¹⁹ Palabras dichas por el compañero Leo (27/01/96).

²⁰ Ellos, para referirse al español como lengua, dicen “la castilla”.

aprender una lengua que por excelencia es oral?, ¿para qué comunicarse a través de ella con otros, si esos otros no la saben?. Lo útil, lo necesario, es la castilla; así deben ser las clases, eso deben aprender los niños. Además, el querer las clases en castilla no significa para ellos un debilitamiento de su cultura: “*queremos aprender español sin perder nuestra lengua*”.²² En ese momento, esto se nos presentaba como incomprensible, pero ahora lo entendemos: la escuela nunca se ha percibido como un espacio implícito en su cultura, como un espacio suyo: siempre ha sido manejada por otros, por gente de fuera, por “*caxlanes*”.²³ El aprendizaje de la castilla en la escuela, no viola, por tanto, su espacio cultural, su defensa cultural, porque su lengua permanece y permanecerá por siempre en sus verdaderos espacios, en los construidos por ellos.

Se nos presentan tres realidades distintas: 1) La nuestra, la de afuera, con toda una imagen de “supercomunidad”, con los hombres y mujeres nuevos, sujetos críticos, reflexivos y transformadores, pero vistos desde nuestro contexto; imagen que validaba en todo momento y en todo lugar nuestro proyecto; imagen que presentaba al proyecto como el espacio para dar únicamente respuesta a las dos preguntas fundamentales: qué elementos de educación informal se iban a recuperar y cómo traspasarlos a la escuela, porque todas las demás condiciones necesarias para la creación de una nueva escuela ya estaban dadas. 2) La de la comisión de educación de la CONPAZ, la de afuera, con su imagen de espacios vividos con una gran posibilidad de debilitamiento cultural, falta de organización, desinterés. 3) La de los tzeltales, la de adentro, la de ellos, la de los representantes, la de los

²¹ Palabras del compañero Leo(27/01/96).

²² Ibid

²³ Es una palabra utilizada por ellos para referirse al mestizo, al extranjero, al no indígena.

hombres y mujeres de carne y hueso, son sus propias problemáticas, con sus múltiples necesidades, con sus recursos, con su pasado, con su presente.

Las tres imágenes iban y venían; las veíamos tan separadas, tan diferentes, tan caóticamente sentidas, que terminamos por escucharlos y no escucharlos del todo. Creímos ciegamente, sin dudar por un minuto, en su voz, pero aún con la imagen de hombres y mujeres nuevos, hombres y mujeres perfectos; quedándonos en un estado de fascinación ante el “otro”; olvidando, en un primer momento, nuestra propuesta de trabajo y, a partir de nuestra aceptación del proceso que la comunidad marcaba, cedimos en muchos sentidos en cómo se iba a organizar el trabajo en la escuela, esto a pesar del “*bastón de mando*”²⁴ que ellos nos otorgaron. En realidad, no entendíamos en ese momento lo que implicaba: se contraponía con nuestra propuesta de trabajo conjunto al llevarnos a trabajar solas en la escuela y colocarlos a ellos como supervisores de nuestro trabajo. Cuando dejamos emerger al “otro”, al hombre y mujer de carne y hueso, nos fue posible retomar y reconstruir nuestra propuesta.

HISTORIA DE UNA ESCUELA QUE SE CONVIRTIÓ EN TRADICIÓN

¿O MALDICIÓN?

Comité de escuela: pasado, presente y futuro

Toda una propuesta de trabajo para el comité de escuela fue olvidada. La lectura que hicimos de su “*sí, así se tiene que hacer*”,²⁵ cuando propusimos la conformación de éste,

²⁴ Reunión con el comité de escuela (04/02/96).

²⁵ Palabras del compañero Leo (27/01/96).

fue que la organización ya estaba dada, así que ya no dijimos más. Efectivamente, ellos habían trabajado ya con comité de escuela, pero cómo, y cuáles eran sus funciones, no lo preguntamos. Dimos por aceptada la organización, quedando sobreentendido para nosotras que participaríamos en la escuela de manera conjunta y para ellos que participarían sólo supervisando el trabajo. Fue así como inició el trabajo. Dos compañeros de la comunidad fueron los elegidos por la asamblea para conformar el comité. ¿Y nosotras?: sólo las maestras. Nuestra propuesta de formar parte del comité nunca fue planteada, nos dejaban ver que comité y maestros eran instancias distintas. Eso significaba el “bastón de mando”; no nos lo dieron a los dos (comité-maestras), nos lo dieron a nosotras, pero nunca lo tomamos (lo cual nos agrada). Sin otorgárselo abiertamente, lo hicimos, y no sólo al comité, sino también a la comunidad.

Ahora sabemos que, si bien la postura de un investigador es escuchar a la comunidad, dirigirse por los caminos que ella marca, éste no debe -cuando se traen proyectos de trabajo- abandonar sus propias propuestas y dejarse llevar por la corriente, como un náufrago. No nos dejamos ahogar, nadamos y nadamos solas, sin el “otro” con el que queríamos hacerlo. Hicimos el sondeo, organizamos los grupos, evaluamos e informamos a la comunidad (por medio del comité) de las actividades y sus resultados. Reorganizamos los horarios (se nos presentó una propuesta de la comunidad), en fin, permanecemos en la escuela solas, aun cuando, al ya no ceder más, intentamos reconstruir el significado del comité de escuela, partiendo de conocer el que ellos le otorgan. Entonces, ¿qué era el comité de escuela?: *“verlo si trabajan bien o no los maestros, que los salones estén limpios y verlo que cumplan los niños”*²⁶; es *“para que el maestro no hable con toda*

²⁶ Reunión con el comité de escuela (11/03/96).

la comunidad, tiene que mirar qué falta en la escuela o si no cumple el maestro”²⁷; “va a ver lo que necesitan en la escuela, bancas, cosas”²⁸; “su trabajo es programar necesidades en la escuela y de informar avances del maestro”²⁹; “cuidaba de la escuela”³⁰; “avisa si un niño es malcriado”.³¹ De esta manera nos dimos cuenta que su función implicaba estar pendientes de las necesidades de la escuela; verificar el trabajo del maestro y el comportamiento de los niños y ser vehículo de comunicación entre el maestro y la comunidad.

Esta percepción del trabajo del comité, ahora lo sabemos, se debe a que, desde la primera experiencia escolar en la comunidad (en los años setenta), el profesor “caxlan” se encargó de organizar todo, de indicar cuáles eran las actividades del comité, de explicar cuál era su trabajo: “él nos dijo todo, nosotros no sabíamos organizar lo de la escuela, formó el comité...”.³²

La ausencia del comité en la escuela y su aparente falta de interés no existe bajo su mirada: para ellos su participación ha cumplido. Había entonces que reconstruir el significado de comité de escuela, así que decidimos no callar más y dar nuestro punto de vista de lo que debería ser un comité. Las dos posturas estaban sobre la mesa; no se trataba de que una quedara sobre la otra, sino de retomar ambas y construir una, así que el comité:

- 1) no dejaría de ser intermediario entre nosotras y la comunidad, lo que implicaba necesariamente hacernos de estrategias que nos permitieran la total comprensión del mensaje del otro (comité-maestras), y 2) no dejaría de verificar nuestro trabajo, pero sin

²⁷ Obtenido en entrevista con el compañero Efrén (13/07/96).

²⁸ Obtenido en entrevista con el compañero José (13/07/96).

²⁹ Obtenido en entrevista con el compañero Leo (16/06/96).

³⁰ Obtenido en entrevista con el compañero José (13/07/96).

³¹ Obtenido en entrevista con la compañera Cata (13/07/96).

³² Obtenido en entrevista con el compañero Leo (16/06/96).

limitarse a checar que respetásemos el horario de clases, sino verificándolo a partir del trabajo real en el aula. Esto implicaba una participación activa de ellos en la reconstrucción del espacio escuela. La idea fue entonces trabajar en reuniones y tener visitas por parte de ellos en la escuela que nos permitieran orientar y enriquecer las actividades escolares. Sin embargo, sólo un día trabajamos de manera conjunta y después todo siguió igual, pese a nuestro constante intento de retomar el acuerdo. ¿Qué sucedía?; ¿qué impedía que se involucraran?; ¿qué impedía incluso que las funciones que aceptaban desde su percepción, no se cumplieran, como el no avisar a la comunidad en varias ocasiones de los eventos que íbamos a llevar a cabo con los niños?; ¿qué hizo que aun percibiendo la organización de la fiesta del 10 de mayo como obligación suya hayan dejado todo en nuestras manos?: “*organizan la fiesta del 10 de mayo, ven qué se necesita para la fiesta*”.³³ Problemas de coordinación como este se presentaban en cada momento; sin embargo, se hicieron evidentes para ellos en cuanto comenzaron a tener problemas con la comunidad.

Pese a lo anterior, la reconstrucción del significado del comité de escuela aún no fue posible. Tuvimos que preguntarnos qué estaba atrás, qué decía su pasado: no es falta de interés, saben que necesitan la escuela y les interesa, pero no como un espacio que ellos tengan que manejar, no como un espacio que ellos tengan que construir, no como un espacio suyo. Siguen relacionándose con él a través de su función establecida desde afuera, su “función histórica”. Pero la historia tiene que cambiar, la escuela ocupa un espacio físico en la comunidad y ahora debe ocupar el espacio simbólico que le ha sido negado, no por ellos, sino por los que fueron a implantarla así (léase SEP-política educativa-gobierno).

³³ Obtenido en entrevista con el compañero Efrén (13/07/96).

Promotores de educación “el nopteswanej”: necesidad o necesidad

Esta no apropiación de la escuela como espacio simbolizado culturalmente fue confirmada en cada suceso que alrededor de ella se presentaba, pero sobre todo en la participación de promotores de educación, situación que ya había sido advertida por la comisión de educación de la CONPAZ: “...llevará bastante tiempo, primero en convencer y después en llevarlo a cabo...”³⁴, esto sonaba como presagio, como parte de una de las realidades “de fuera”. Para ellos, la presencia de gente de fuera que trabaja en la escuela no favorece la organización propia de la región para resolver su problema educativo, esto es una realidad, aunque incompleta. Es uno de tantos elementos que forma parte de la realidad educativa, unos conocidos ya por nosotros, otros que, aún cuando permanecen todavía invisibles a nuestros ojos, sabemos que están ahí, esperando ser descubiertos. La escuela como espacio ajeno seguirá siendo así hasta que la comunidad se lo apropie, lo haga suyo, lo pinte de indígena, lo llene de tzeltal. También es cierto que la presencia de gente de fuera seguirá sin favorecer la autogestión si no trabaja para que ese espacio sea apropiado de una vez por todas.

El primer elemento tomado en cuenta en el proceso se presentó sólo como una necesidad de “buenos maestros”; desgraciadamente no se miraba a los promotores indígenas como tales, esto debido al reconocimiento indirecto³⁵ del indignante proceso del que han sido objeto por parte de la educación oficial, el “no saber ni escribir una carta” aunque hayan terminado su primaria, lo demuestra. La desconfianza en sus compañeros no es más que una muestra de desconfianza a la educación que recibieron.

³⁴ Reunión con la comisión de educación de la CONPAZ (24/01/96).

³⁵ Hablamos de reconocimiento indirecto porque, a pesar de las pruebas de una educación deficiente, la reconocen como de los alumnos; no del maestro, pues éste todo lo sabe.

La única experiencia con promotores fue por iniciativa del INEA en 1991: “no fue decisión de la asamblea [...] la enseñanza del adulto fue por gratificación, si encuentra ocho [personas] lo gratifican”.³⁶ El INEA se presentó distinto a la escuela oficial, no había maestros de fuera que pudieran llegar a trabajar en la escuela, por tanto, se requería de promotores de educación de las mismas comunidades, los cuales recibirían capacitación para dar clases. No fue una decisión comunitaria que INEA trabajase ahí, mas no obstaculizaron a compañeros que individualmente decidieron trabajar como promotores, su único requisito era dar clases a ocho personas. La necesidad de promotores de educación no requería, para esta institución, de reflexión y discusión comunitaria que permitiesen el nombramiento de compañeros para ello, dejando al margen de ese nombramiento una gama de reflexiones que edificaran la importancia de la educación en general, y en particular de la educación para adultos. No, lo que importaba era extenderse a más comunidades indígenas aunque éstas no vivieran un verdadero proceso educativo. No funcionó, “fue por gratificación más que por aprender”,³⁷ en efecto, no importaba aprender, lo que importaba era ser alumno para que “mi hermano, compadre, esposo, tío, primo...” pueda cobrar su gratificación; no importaba enseñar, lo que importaba era tener a ocho personas para poder cobrar la gratificación. Los métodos de evaluación y verificación del trabajo, aun sin dar clases “...uno sólo los llena”³⁸. Tampoco funcionó porque “...los promotores es gente de aquí, casi no sabe”,³⁹ una experiencia como esa, cuando se hace por gratificación y no por una verdadera comprensión del problema educativo y de su solución, cuando es una

³⁶ Obtenido en entrevista con el compañero Leo (16/06/96).

³⁷ Ibid

³⁸ Ibid

³⁹ Obtenido en entrevista con el compañero Efrén (13/07/96).

decisión individual y no comunitaria, no permite ver las verdaderas capacidades, habilidades y potenciales de los promotores indígenas de educación, reduciéndolos a un no saber sentido a veces como irremediable.

Hemos hecho algunos esfuerzos en ese sentido; tanto nosotras como la comisión de educación de la CONPAZ, aprovechábamos cualquier incidente para evidenciar la necesidad, y no la necesidad de nuestra parte, de un promotor de educación: palabras, eventos fueron permitiendo la reflexión sobre lo que ha sido y lo que quieren que sea la escuela; palabras, eventos, reflexión, han permitido que se empiece a sentir la necesidad de los promotores en algunas personas de la comunidad “*no queremos maestros oficiales, traen otra idea, hay que trabajar con promotor de la comunidad*”;⁴⁰ “*mejor promotores porque los maestros del gobierno no se dilatan, vienen dos días y se van*”.⁴¹ Las reflexiones y, en este sentido, la preferencia a trabajar con promotores de educación, van desde una crítica a la falta de cumplimiento y responsabilidad de los maestros oficiales hasta el reconocimiento de que éstos son el vehículo que utiliza la política educativa para llevar a los lugares más recónditos toda la ideología a la cual obedece:

[...] como meta preparar al indio para que deje de serlo: facilitar el “pase”, la latinización, la modernización que comienza por devaluar la cultura propia.⁴²

⁴⁰ Palabras del compañero Ernesto (14/05/96). Al igual que Ernesto, muchos teóricos de la educación empezaron a ver a las escuelas “[...] como sitios sociales con un doble currículum -uno abierto y formal y otro oculto e informal-” y a los maestros como el vehículo para que ambas currículas se asumieran. “La naturaleza de la pedagogía escolar se podía encontrar no sólo en los propósitos declarados, en las razones de ser de la escuela y en los objetivos preparados por los maestros, sino también en las innumerables creencias y valores transmitidos tácitamente a través de las relaciones sociales y las rutinas que caracterizan la experiencia escolar [...] los valores, [...] y las creencias que guían y estructuran las prácticas en el salón de clase, no son universales apriori, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos”. Giroux, Henry. *Teoría y resistencia en educación*. p. 70 y 72

⁴¹ Obtenido en entrevista con el joven Rodrigo (17/07/96).

⁴² Bonfil Batalla, G. *Utopía y Revolución*, p. 33

El sentir la necesidad del promotor de educación, por sí mismo, no resuelve el problema. Surgen a partir de ello elementos nuevos, como la manutención del promotor: “no es que no queramos promotor de educación. Cuando hay, hay problema que resolver... la comida... qué va a comer su familia”⁴³; “cualquiera quisiera ser promotor, hasta yo, pero luego, ¿y mi familia...?”⁴⁴. La solución nos pareció sencilla: ¿por qué no se organizan?; esto nos parece lógico al escuchar decir que “la necesidad de uno es la necesidad de todos...”,⁴⁵ y como en este caso la necesidad de todos es la educación, el trabajar juntos en la manutención del promotor es posible, según nosotras, si ellos lo quieren. Sin embargo, los “peros”⁴⁶ se siguen escuchando en distintos tonos: desde la diferencia en ritmos de trabajo colectivo: “lo que pasa es que no todos trabajan al mismo tiempo y los que trabajan mucho pues ya después no quieren”,⁴⁷ hasta la negativa de hacerse responsables de un trabajo: “es muy difícil... Lo que pasa es que nadie se quiere hacer responsable”,⁴⁸ Esto nos lleva a un problema mayor: el trabajo colectivo, la solidaridad, como valores fundamentales del proyecto indio, están siendo desplazados, están encontrando dificultades para florecer. La solución a cualquier problemática que se les presente (como la educativa) será resuelta cuando, sin ninguna dificultad, los valores indios florezcan plenamente.

⁴³ Palabras del compañero Pedro (24/04/96).

⁴⁴ Reunión con padres y madres de familia, palabras del compañero Ignacio (25/07/96).

⁴⁵ Obtenido en entrevista con el compañero Ignacio (08/07/96).

⁴⁶ Les llamamos “peros” a los obstáculos que ponían al trabajo con promotores de educación

⁴⁷ Obtenido en entrevista con el compañero Roberto (17/07/96).

⁴⁸ Palabras del compañero Mauricio (18/07/96).

Ante este panorama, las soluciones inmediatas que vislumbran son “*que sean jóvenes y sin familia... Mejor que le den paga*”.⁴⁹ Se trata de soluciones inmediatas y fáciles que no requieren de la participación de todos. Sin embargo, en la medida en que vayan discutiendo el problema se presentarán otras salidas menos fáciles y más pensadas e irán resolviendo verdaderamente el problema. Así, con el problema-discusión-solución, poco a poco irán haciendo suya “su escuela”.

La necesidad de escuela, de educación, en otras comunidades ha hecho avanzar el proceso de elección de promotores, promotores que tienen el deseo de ser buenos maestros, de formar una nueva escuela, de participar en una educación integral y útil para sus comunidades; ¿qué lo ha permitido en el caso de estas otras comunidades? ¿será que la ausencia de los de afuera permitió el inicio de la apropiación del espacio escuela?

Junta de padres de familia y ¿madres de familia?: “...es la costumbre”

Desde que la escuela llegó, la participación en ella de los miembros de la comunidad había sido meramente receptiva; así la vivió, así la había creído: “*nosotros no sabíamos organizar la escuela*”.⁵⁰ Desde ese momento, se instaló sutilmente la política educativa, no sólo físicamente, sino también simbólicamente: la relación vertical del maestro “que sabe” y la comunidad “que no sabe”, formó la estructura y organización de la escuela, limitando la participación de la comunidad a recibir la información que el maestro transmitía a través del comité de escuela, que fungía como vehículo y vigilante; a enfrentar al maestro por el no cumplimiento de lo que implicaba su “estar” (a su hora y diario); es decir, la posibilidad de

⁴⁹ Palabras del compañero Pedro (24/04/96).

⁵⁰ Obtenido en entrevista con el compañero Leo (13/06/96).

diálogo entre comunidad y maestro era nula, rompiendo con la práctica tzeltal de “*si se presenta problema lo vemos en asamblea*”,⁵¹ práctica de diálogo y discusión para participar en la solución de problemas que se relacionen con los espacios propios. Sin embargo, cómo sería esto posible cuando el bastón de mando lo poseían los caxlanes y la comunidad se percibía “de fuera”. La escuela no les había pertenecido; su organización y dirección la llevaban los caxlanes. Esta es la costumbre.

A nosotras, como caxlanes, nos percibían entonces en una relación “del que sabe y el que no sabe”, en la que su participación es inexistente, y por ello también nos entregaron el bastón de mando, la autoridad de echar vara, la autoridad y respeto que daba el título de maestro.

Nosotras, aunque caxlanes, trabajamos en una relación horizontal: “los dos sabemos”, “los dos podemos participar”, “los dos construiríamos”. El enfrentamiento se presentó. Las dos expectativas, la del otro y la nuestra, chocaron. Esto comenzó cuando no recibimos el bastón de mando y buscamos llevarlo juntos para poder “mandar obedeciendo”, pidiendo su participación en problemáticas de escuela a través de los acercamientos con padres y madres de familia, en los que, o bien estaban dispuestos a cooperar y atender el avance de sus hijos, o la indignación llegaba al grado de no querer enviar a sus hijos a la escuela.

Otro medio para lograr la participación era a través de las juntas con padres de familia, situación conocida por ellos, pero manejada literalmente: “*¿También las madres?*”.⁵² Sí, teníamos que ser precisas: junta de padres y madres de familia, situación

⁵¹ Obtenido en entrevista con el compañero Ignacio (13/07/96).

⁵² Reunión con comité de educación (17/03/96).

desconocida, “¿para qué las mujeres?”,⁵³ es la costumbre, se habían realizado juntas informativas con padres de familia, pero nadie se había preocupado por mostrar la importancia y vincular la participación de las mujeres en ello, pese a su papel primordial como transmisora de costumbres y prácticas culturales. Claro, la educación indigenista no se limita a romper con las prácticas culturales que afectan la rápida integración de los indígenas a la cultura nacional, sino que además refuerza las prácticas culturales que discriminan y favorecen la poca participación, no sólo de las mujeres, sino de toda la comunidad. La política indigenista tiene como objetivo la integración de los indios a esta cultura nacional (léase cultura de la clase dominante), esta vocación integradora responde:

[...] a la necesidad capitalista de consolidar y ampliar el mercado interno, pero va más allá: pretende la construcción de una nación en términos (sociales, políticos, económicos, culturales, ideológicos) que se ajusten a los supuestos implícitos de la forma de Estado impuesta a partir de la independencia política. En esta empresa no cabe el indio.⁵⁴

Las mujeres, nuevas participantes en un espacio que no consideraban suyo, sólo escuchaban, expectantes; su voz se escucha al decir “*no entendemos lo que dicen*”.⁵⁵ La mayoría de las mujeres son monolingües, así que no entendían lo que decíamos y a pesar de haber traducción no es igual que si nosotros habláramos el tzeltal y pudiéramos transmitir nuestras ideas sin intermediarios. La lengua es una condición que limita la participación de las mujeres en las juntas de padres y madres de familia.

⁵³ Padres de familia (17/06/96).

⁵⁴ Bonfil Batalla *Op. cit.* p. 13-14

⁵⁵ Junta con padres y madres de familia (18/06/96).

Nunca antes hubo diálogo maestro-comunidad, ¿por qué tendría que haberlo ahora? Así se presentaron a la junta, llegaron a escuchar las sabias palabras de las maestras, llegaron a escuchar lo que se hacía en la escuela, llegaron a escuchar, llegaron a no hablar. Cuando rompimos con la práctica histórica de las juntas; cuando llegamos no sólo a hablar, sino también a escuchar; cuando presentamos problemáticas de la escuela que requerían una solución de todos; cuando presentamos planteamientos de trabajo que requerían la palabra de todos; cuando rompimos con la idea de cómo dar clases, se empezó a dejar fluir la comunidad en distintos tonos: desde los que mantuvieron un silencio abismal, unos sin ninguna expresión, otros con un mal gesto que reclamaba: “así no son las juntas”; pasando por los que abiertamente nos decían que por qué les preguntábamos si “*ustedes saben, son las maestras*”;⁵⁶ hasta los que por fin vieron la posibilidad de hablar y dejaron fluir su cultura: “*educación es respeto... respeto es saludar como los antiguos*”,⁵⁷ poco, pero algunos lo hicieron⁵⁸, porque aún pesa la costumbre escolar. “Así es la costumbre”, era la respuesta que recibíamos al preguntar el porqué de algo que se nos presentaba incomprendible. Nos parecía que la costumbre pesaba tanto que no permitía el avance educativo, que había un gran miedo hacia lo desconocido, temor a que se les salieran de las manos situaciones que por la costumbre tendrían bien calculadas. La costumbre se nos

⁵⁶ Reunión con comité de escuela (21/04/96).

⁵⁷ Palabras del compañero Pedro (24 /04/96). En la primera reunión con padres y madres de familia se empezó a abordar el tema de educación, ésta no la restringen al ámbito escolar: la ubican como elemento importante en la comunidad, la iglesia y la familia; entendiéndola como sinónimo de respeto. El respeto lleva toda una carga cultural que los remite a formas de relación establecidas en el pasado, reconocidas ahora como ya perdidas.

⁵⁸ Hablamos de poco, porque sólo ubicaron el trabajo del respeto en la escuela entendiéndolo a éste como educación, sin dejar que formaran parte del programa de la escuela otras formas de relación establecidas, conocimientos, organización propia, es decir, su cosmovisión.

presentaba como un verdadero obstáculo, pero sabíamos que en toda su historia la costumbre se ha presentado:

[Es] una actitud profundamente subversiva, que garantiza [y garantizó] la negación radical de la dominación colonial (resisto, luego puedo ser libre) [y esto]... ni implica ausencia de dinámica o incapacidad para el desarrollo... los pueblos indios reivindican su derecho a participar libremente de tales avances en la medida en que sean necesarios y compatibles con su proyecto civilizatorio”.⁵⁹

Así, al saberla como un proceso lento de reconocimiento del “otro” y de sí mismo, de continuidades y cambios según este reconocimiento, la costumbre fue retomando, ante nuestros ojos, su verdadero lugar.

Cuando la escuela salió a los espacios comunitarios, el problema de expectativas se volvió a presentar: “*falta disciplina... tienen vergüenza... con el tiempo se van a acostumbrar*”;⁶⁰ esto habla de experiencias anteriores en las que los niños sí tenían disciplina y no tenían vergüenza. Se esperaba la misma imagen: “*...las niñas se pintaban, hacían sus faldotas con papel.. .bien bonito... hacían rifa para las mamás*”;⁶¹ no se hicieron rifas, no se pintaron las niñas ni se hicieron faldotas. ¿Qué escucharon los niños que, después, en otro festival, ya no quisieron bailar? ¿Por qué la asistencia de los padres fue disminuyendo?

El avance en el sentido de vincular a la comunidad con la escuela es mínimo, lo reconocemos. Cambiar implica un proceso lento y nos enfrentamos a una práctica de años, a

⁵⁹ Bonfil. *Op. cit.*. p.23

⁶⁰ Palabras del compañero Leo (27/02/96).

⁶¹ Palabras de la compañera Marisela (01/03/ 96).

una amnesia provocada. Poco a poco se irá (en el espacio escuela) reconociendo el saber, el conocer de la gente; nos estamos enfrentando a relaciones asimétricas establecidas sutilmente, y para cambiarlas hay que reconocerlas. Es un proceso lento, largo, que permitirá establecer una relación simétrica comunidad-maestro, una relación participativa maestro-mujeres-hombres de la comunidad, donde la lengua ya no sea una herramienta de exclusión, una limitante: el Español para las mujeres de la comunidad y el tzeltal para los maestros.

El ayer oficial

*“...sentimos gusto por aprender”;*⁶² *“...la gente pensaba lo de la escuela, pero no sabía donde solicitar maestro... el maestro llegó y él nos dijo todo, nosotros no sabíamos organizar lo de escuela... formalizó trabajo... desde entonces la escuela se llama Felipe Berriozábal [¿quién es?] Saber”.*⁶³ Su interés por la escuela hubiera permitido la apropiación, pero “él” (la política educativa) lo hizo todo: desde el nombre hasta la organización. *“la escuela la construimos de techo de zacate y tronco”;*⁶⁴ la construyeron, pero sólo la casa; en la construcción simbólica estuvieron sólo como espectadores: *“el primer maestro fue Walter [años setenta] él nos dijo todo...”*⁶⁵

1) El horario, *“entran a las ocho de la mañana, a las once salen una hora a tomar pozol y termina la clase a las dos y media de la tarde”.*⁶⁶

2) Los días, *“de lunes a sábado”.*⁶⁷

⁶² Obtenido en entrevista con el compañero Ignacio (08/06/96).

⁶³ Obtenido en entrevista con el compañero Leo (16/06/96).

⁶⁴ Obtenido en entrevista con el compañero Efrén (13/07/96).

⁶⁵ Obtenido en entrevista con el compañero Leo (16/06/96).

⁶⁶ Reunión con el comité de escuela (04/02/96).

⁶⁷ Ibid.

Se trataba de exprimir a los niños, de hacer creer que la cantidad y no la calidad hará que los niños aprehendan el conocimiento.

3) El programa, *“enseñan a leer y escribir... suma, resta, multiplicación y división... todo en castilla”*.⁶⁸

Una necesidad: leer y escribir en “castilla”, hacer operaciones y así tener las herramientas para enfrentar de manera distinta al otro que lo ha oprimido siempre, herramientas no muy fuertes (trabajaban la lecto-escritura copiando y las operaciones sin entender su significado y uso), pero al fin herramientas. Y ahí, en ese programa, ¿dónde están las otras necesidades de la comunidad?: *“trabajaba con hortaliza, a las seis de la mañana y cuatro de la tarde le echa agua”*;⁶⁹ *“hicieron [hortaliza] pero se van a su viaje y ya no saben cómo está su trabajo, por eso así nomás pierde ya”*;⁷⁰ intento de satisfacer otras necesidades ¿el hambre?, ¿la falta de una buena alimentación?, el trabajo del maestro no reflejaba ningún compromiso real de búsqueda, con ellos, de soluciones. En ese programa, ¿dónde está la comunidad?: *“nos da libro de Ciencias Sociales... historia... no me acuerdo”*;⁷¹ ¿su historia? imposible, *“...los lunes hay que saludar a la bandera y cantar eso que cantan [¿himno nacional?] eso”*;⁷² ¿su cultura? ¿sus valores?, imposible, la cultura “nacional”, los valores “patrióticos” y nosotros nos preguntamos: En ese programa, ¿dónde estaban los mayas, los tzeltales?

4) La forma de trabajo, *“echan chicote si no cumple cuando el alucno puro jugar quiere”*.⁷³

⁶⁸ Obtenido en entrevista con el compañero Efrén (13/07/96).

⁶⁹ Ibid.

⁷⁰ Obtenido en entrevista con la señora Lucía (17/07/96).

⁷¹ Palabras del compañero Pedro (13/02/96).

⁷² Obtenido en entrevista con el compañero Efrén (13/07/96).

⁷³ Ibid.

La letra con sangre entran. Además, jugando no se aprende; en la escuela está prohibido jugar, el juego tiene su espacio: la hora del pozol “... *si se juega, Doña Blanca*”;⁷⁴ “*pero ay Dios, llego un maistro bien bravo, ese Neptalí era bien bravo, alguno se ponía su libro atrás para que no le doliera cuando le pegaba*”;⁷⁵ golpes, castigos infames, eran las herramientas pedagógicas utilizadas por los maestros oficiales: “*Yo ya no quería ir a la escuela porque el maistro pegaba mucho con una varita*”;⁷⁶ claro, su pedagogía aumentaba el nivel de deserción, ya de por sí alto en las comunidades indígenas debido a las responsabilidades del campo que hay que cumplir.

5) Forma de evaluación, “*el maestro nos pasa de grado aunque no sabemos nada [...] cada año pasa de grado, pero como llega una o dos veces en la semana, no aprendemos nada [...] no sé, a lo mejor lo hacía para ganar dinero*”.⁷⁷

¿Qué le importaba al maestro?, tener su plaza, tener su dinero. No le importaba que aprendieran, que aún con certificado de primaria no supieran ni escribir una carta. Toda una política que maneja a la educación indígena, y que algunos maestros llevaban como su piel, haciendo todo lo posible por implantarla, mientras que otros estaban ahí por obligación y como tal se comportaban; en fin, no hay en ninguno de los dos casos verdadera responsabilidad con la comunidad.

La política indigenista oficial, desarrollada desde la fundación del Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1948, que siempre había negado al indio como sujeto de acción, revisó y replanteó sus postulados para reorientar su acción hacia una política de participación de

⁷⁴ Ibid.

⁷⁵ Palabras del compañero Pedro (13/02/96).

⁷⁶ Palabras de la compañera Marisela (11/02/96).

⁷⁷ Ibid.

los indígenas en los años setenta. Su nuevo enfoque fue el de un indigenismo participativo, es decir, un indigenismo no para los indígenas, sino con los indígenas, partiendo de un reconocimiento de la realidad pluriétnica y pluricultural. La educación indigenista, al partir de esa política, tenía que ser bilingüe y bicultural.⁷⁸

La educación oficial en la comunidad fue impartida hasta 1993; un somero análisis nos lleva a concluir que, en discurso, la política indigenista (y, en este sentido, la educación indigenista) habían “revolucionado”, pero su acción continuó y continúa siendo la misma. No puede hablarse de una educación bilingüe si el “castilla” fue la única lengua que se utilizó en la escuela; no puede hablarse de una educación bicultural si la organización, el programa, la metodología y las formas de evaluación fueron establecidas por la cultura occidental, sin que la cultura indígena se hiciera presente.⁷⁹

CONSTRUCCIÓN DE UNA ESCUELA EN “RUINAS”

El hoy: en busca de una alternativa

Así entramos a la escuela, con toda una expectativa de la comunidad para con la escuela y para con nosotras: “*los maestros tienen que cumplir los trabajos que dejó Walter*”,⁸⁰ trabajar letras y números, ¿cómo?, con golpes, sin juegos, haciendo saber a cada momento quién es la autoridad; si no es así, esta no es escuela y estos no son maestros.

⁷⁸ Hernández, Hdz. N. “La nueva política indigenista” en Bonfil Batalla. *Utopía y Revolución*, p.p. 398-400

⁷⁹ “La impresión de la sociedad y la cultura dominantes está inscrita en todo un rango de prácticas escolares, es decir, la lengua oficial, las reglas escolares, las relaciones sociales del salón de clases, la selección y presentación del conocimiento escolar, la exclusión de un específico capital cultural”. Giroux, Henry. *Teoría y resistencia en educación*. p. 95

⁸⁰ Obtenido en entrevista con el compañero Efrén (13/07/96).

Propusimos reorganizar el horario y los días (no era la cantidad, no era la saturación a los niños, sino la calidad de su experiencia escolar, lo que haría que significaran su aprendizaje); no trabajamos con base en golpes y sí en el juego; impartimos la clase en castilla por no conocer el tzeltal, pero jugamos con él; trabajamos con elementos de su cultura; desarrollamos la lecto-escritura enfocándola en conocer otras ideas y expresar las propias, y las operaciones matemáticas, comprendiéndolas, utilizándolas prácticamente en la comunidad. nos convertimos en maestras, pero no en “las que saben” sino en las que quieren aprender. Después de todo esto, seguramente ya no somos para ellos las maestras. ¿Qué maestro pregunta?; ¿qué maestro juega para enseñar?; ¿qué maestro ya no “echa vara”?; ¿qué maestro platica con sus alumnos?; ¿qué maestro no sabe hacer un festival?; ¿qué maestro no sabe lo que es la educación?; ¿qué maestro dice que todos sabemos?. No cabe duda, no somos maestras.

A los niños más grandes, que habían vivido todo un proceso con los maestros oficiales, esta nueva forma de relación les costó y les cuesta trabajo asimilarla; los llevó a confundirse, a no ver a quien daba la clase como la maestra-amiga, sino sólo como la amiga: Esto ocurrió, sobre todo, al principio, cuando llevaban fija la imagen del “maestro”. Con los niños que no habían experimentado la escuela oficial, la relación fue diferente, con ellos logramos establecer una relación maestra-amiga en la que no se confunden términos ni espacios.

Actividades y Metodología

Creimos olvidada nuestra propuesta inicial de actividades y metodología; la seguimos, sí, pero no como la habíamos planteado: algunos elementos fueron retomados de distinta manera en cada grupo de trabajo. Cada una de nosotras trabajaba con dos grupos, dos niveles distintos: Los procesos en cada uno fueron permitiendo retomar o no estrategias de trabajo, pero aun así hubo ciertas características similares en los seis grupos. Nos enfrentamos a un contexto donde no hay acercamiento con la escritura: textos, señales, anuncios etc.; no existe entonces una distinción visual entre lo que son las letras, los números y los dibujos, lo que orilla a los niños a un proceso más largo. En este contexto, donde primero se tendría que trabajar el acercamiento visual a las letras-números, no lo hicimos; la necesidad de la comunidad del aprendizaje de la lecto-escritura nos hizo caer en saturar a los niños de palabras generadas y sílabas retomadas de ellas, esto no les proporcionaba una verdadera aprehensión ni del concepto ni de las sílabas y dificultaba, por su amplitud, la construcción de nuevas palabras.

Dejamos de pisar nuestro acelerador, los niños nos forzaron a ello; los escuchamos y ellos nos decían cómo, cuándo y a qué velocidad caminar. Sin embargo, por la falta de elementos pedagógicos y por la expectativa de trabajo escolar de los niños, quienes insistían en continuar con su forma de trabajo, caímos en prácticas escolares que criticábamos, como las “planas” que en algunos momentos utilizábamos para ejercitar al niño en la escritura reforzando su psicomotricidad fina; pero fuimos cayendo en las “planas” como trabajo mecánico, sin ninguna ejercitación real de la comprensión del contenido. El enfrentamiento crítico con nuestro propio trabajo nos permitió ir desapareciendo esas formas de trabajo de

manera paulatina, haciendo sentir a los propios niños la inutilidad de ellas. Una de las herencias de la escuela oficial es la falta de comprensión en la lectura; los niños la trabajaron de manera mecánica: lo que importaba es que pudieran emitir los sonidos que estaban “leyendo” sin una conexión, sin una estructura que les dijera algo. Esto es más evidente con los niños grandes, pues con los pequeños copiar significaba saber escribir: “sé escribir, pero no leer”.⁸¹

Así, nuestro trabajo en todos los niveles se dirigió a encontrar con los niños la verdadera utilidad de la lecto-escritura, no como emisión de sonidos o copiado, sino como posibilidad de abrir nuevos mundos por conocer y de escribir el propio pensamiento, el propio mundo para abrirlo a los demás (los niños comenzaron a enviar cartas y escribir textos en tzeltal). Para realizar esto, nos ayudamos con la palabra generadora de Freire, donde se descubren las letras no de manera aislada, sino como parte de una estructura que involucra una idea, un concepto. Se entra a una realidad reflejada por los niños que es imposible dejar pasar: el significado que dan a las palabras en “castilla”, se lo dan desde su contexto: “*ya lo apagué*”;⁸² ¿apagar la luz?, ¿el fuego? No, las letras. Apagar, para los niños, es borrar. En su cultura todo tiene tanta vida: sus libros, su lápiz, más aún sus letras, que para borrarlas hay que apagarlas; “[un pasador es]... *un hombre que pasa*, [y lo que se ponen en la cabeza] *es una cuca*”.⁸³ Para hacer cualquier ejercicio hay que saber de qué estamos hablando, si no, pueden ocurrir grandes confusiones. El significado que se da a las palabras en “castilla” es distinto: la escritura es una forma de participar a otros su

⁸¹ Palabras de los niños y las niñas (08y09/02/96).

⁸² Palabras de los niños y niñas.

⁸³ Palabras del niño Daniel (26/03/96).

pensamiento, “su idea”, su cultura, no a partir de lo que se dice en superficie, sino de lo que está detrás de cada palabra.

La estructura de las oraciones también es distinta en las dos lenguas. Al hablar el “castilla”, sus oraciones tienen una lógica de construcción diferente. Cuando uno se acerca al tzeltal, se percata que cuando hablan el Español, hacen una traducción de como lo harían en tzeltal.⁸⁴ Si partimos de que la lengua, con todo lo que conlleva, implica una cosmovisión del mundo, creemos que no podemos, que no debemos, bajo nuestra percepción de correcto o incorrecto, corregir. Esto, claro, sin perder de vista que en algún momento del proceso se tendrá que trabajar con la estructura lógica de cada una de las lenguas, dejando clara la diferencia entre ellas. Así, decidimos trabajar con frases construidas por los niños, con su lógica “...*Es tu mentira*”, “*Carlos mucho carga leña*”.

Las cuentas, una necesidad primordial para que ya no se burlen de ellos, para que ya no les roben cuando van a vender sus animales, para que ya no los engañen en las medidas de su terreno. Suma, resta, multiplicación y división son sus armas, mas se las habrán otorgado inútiles, oxidadas, incompletas y mecánicamente aprendidas si no conocen el porqué, el para qué, el cuándo, el cómo. “*pon mera suma*”. “Mera suma, mera resta, mera multiplicación, mera división”; resolverlas significa “...*ser bien chingón*”;⁸⁵ lo importante era qué tan grande era la suma. Ya no más “mera suma”: ahora, comprensión de ésta, y de las otras operaciones, no aisladas de su contexto, sino a partir de problemas dados en la comunidad: la tienda, la medición de la milpa, la venta de productos, etc.; trabajando sin

⁸⁴ Porque, como diría Whorf: “[...] el lenguaje, y en particular la estructura gramatical de cada lengua, modela en sentido único la aparición de un sistema conceptual mediante el que se aprehende la realidad y se ordena el comportamiento.” en Lakoff. *Metaforas de la vida cotidiana*. p. 12

⁸⁵ Palabras de un joven al pedir “mera división”.

darnos cuenta con lo que Freire llama “tema generador”, sobre el cual, a diferencia de lo que establece en su pedagogía,⁸⁶ ellos y nosotros tenemos algo que decir.

Los niños y niñas ahora se ven a sí mismos en la escuela con la elaboración de un cuadernillo con sus cuentos, canciones, leyendas, adivinanzas, refranes; de un catálogo de plantas medicinales; del uso práctico en comunidad de las matemáticas. Los niños y niñas están aprendiendo y jugando: no les “echamos vara”, no nos dicen maestras. ¿Qué les dice esto?, ¿se están reestructurando la idea de escuela?, ¿es ya parte de ellos, de su vida cotidiana, de su cultura? ¿Es suya?

Continuidad y Discontinuidad

Sí, la escuela es de ellos, de los niños y niñas. Si bien las personas mayores ven a la escuela como un espacio aparte, los niños se la han apropiado, han llevado la comunidad a la escuela, han sido el vehículo que lleva consigo toda una carga de valores culturales que aflora a cada momento.

Hasta nuestra llegada, la escuela había ocupado un espacio físico, era una estructura que albergaba la esperanza de que los niños y niñas que ahí asistieran, aprendieran letras y números, tuvieran respeto; una estructura manejada por caxlanes, donde la comunidad, su cultura, no están presentes; la escuela no era un espacio simbólico de la comunidad (como lo es la iglesia), la escuela es depositaria de expectativas en las que ellos no participan; la historia los había dejado fuera. Así, la escuela era un espacio ajeno, olvidado, negado; un

⁸⁶ Para Freire los contenidos son “[...] sobre los cuales educador y educando, como sujetos cognoscentes ejercerán la cognoscibilidad” Es decir, sólo ve al educado y al educador como capaces de conocer y no como seres que tienen conocimientos y pueden compartirlos.

espacio en ruinas;⁸⁷ ahora es un espacio reconstruido y simbolizado por los niños y niñas como “de adentro”, ahora es un espacio indígena y, llenándolo con todo su ser, se dejan fluir.

Dejan fluir su lengua, el tzeltal, siempre presente en este espacio al querer conocer cómo se escribe; en sus pláticas y discusiones, en su exigencia y necesidad no verbal de que el maestro lo sepa y pueda comprender lo que han decidido escribir. Dejan fluir su organización: la máxima autoridad de la escuela no es el director⁸⁸ ni las maestras, es la Asamblea Escolar, en la que los niños y niñas tienen voz; ésta decide cuándo hacer festivales, qué hacer en ellos; es un espacio donde se pueden vertir propuestas de aprendizaje, críticas de trabajo; es un espacio donde, si hay problemas, se resuelven; así, poco a poco se hicieron de reglas de convivencia: respeto a todos; no decir nunca “no sabe”; pedir permiso, participar, cuidar su cuaderno y lápiz, mantener limpio el salón, mantenerse limpios. El no cumplimiento de estas reglas implicaba un castigo impuesto por ellos a partir del cual se presentó la justicia comunitaria. Al principio fue la “cárcel” (el baño de la escuela) y poco a poco se fue convirtiendo en lo que niños y niñas llamaron “la crítica”.⁸⁹ Dejan fluir su ser colectivo, se ayudan, se copian, trabajan juntos, hacen equipo, colectivamente son. Dejan fluir con su humor parte de sus vivencias “*ahí vienen los soldados y traen balas*”⁹⁰ dijeron dos niños viendo hacia la carretera; después todos se levantaron e iban a salir. Al tratar una de nosotras de verificarlo, soltaron la carcajada y dijeron “*Tenés miedo*”; ¿quién no tuvo miedo?, nos preguntamos. Quizás la forma de

⁸⁷ Se les presentó así a los niños y niñas al llegar nosotras y destruir toda la imagen de escuela.

⁸⁸ En algún momento nos preguntaron quién iba a ser la directora.

⁸⁹ Se refería a plática con el niño y/o su padre y madre, dependiendo del problema, para resolverlo juntos

⁹⁰ (13/04/96).

liberar sus tensiones es reírse de algo que les provoca miedo y angustia, esas son sus bromas.

Dejan fluir sus relaciones. Al igual que en la comunidad, existen espacios que pertenecen a los niños y espacios que pertenecen a las niñas; espacios que hablan de diferencia y relaciones que hablan de jerarquía; relaciones que fueron cambiando, haciéndose horizontales; relaciones que parten de diferencia e igualdad. Ahora comparten (niños y niñas): los niños ya no las descalifican, se divierten juntos. Estas relaciones difícilmente salen del espacio escuela, porque, si bien los niños son un vehículo que llena a la escuela de comunidad, les es difícil hacerlo en viceversa: es difícil que lleven a la comunidad las nuevas relaciones vividas en la escuela.

CAPÍTULO 2

ENCUENTROS Y DESENCUENTROS EN LA FAMILIA TZELTAL

LA PAREJA: "YAJ KANAT TAS PICIL CO'TAN"

"Yaj kanat tas picil co'tan", "Cux c'otan ja at", "Ya val akanon", son las primeras frases que nos acercan a las relaciones de pareja: "Te quiero con todo mi corazón", "Duele mi corazón por ti", "¿Me quieres?", son frases que sólo se pueden decir frente a la persona que se desea como esposa o esposo; desde entonces, nuestra pregunta fue: ¿qué buscan en el otro? "es el gusto", dicen. Lo cierto es que el gusto tiene que ser debidamente formalizado o la pareja tendrá problemas; es decir, el muchacho tendrá que explicar su gusto por una muchacha y con esto el deseo de casarse con ella; de este modo, la asamblea le otorga el permiso de cortejarla: "...antes platicaban solos, pero salió problema, por eso salió con permiso...".⁹¹ El problema evidente para ellos era que algunas parejas, al tener la oportunidad de platicar a solas, salían huyendo y ya no se casaban, incumpliendo así con las formalidades establecidas en la comunidad: "...los papás no saben que están platicando... en el baile no sirve platicar, pueden castigar si platican... pueden estar hablando para huir, no sirve, ni dan regalo a los papás".⁹² El problema real era que al salir huyendo se

⁹¹ Obtenido en entrevista con el compañero Efrén (13/07/96).

⁹² Ibid.

ignora por completo a la comunidad, donde el matrimonio se percibe como la unión de dos familias, que tienen, por tanto, que estar presentes en todo momento y en todo lugar en la construcción de la nueva pareja, de la próxima familia. Romper con esta costumbre significa romper con las normas comunitarias.

La regla es clara: a menos que exista mediación de la normatividad comunitaria, los jóvenes no tienen lugares de encuentro, donde, a la luz pública, puedan hablar, “conocer su pensamiento”; tener un acercamiento en este tipo conlleva el riesgo a sufrir el mayor castigo: la cárcel⁹³.

El testimonio, donde se explicitan el antes y el hoy diferentes (en el pasado sí existían lugares públicos de encuentro: “*antes platicaban solos...*” y ahora el encuentro se halla mediado por las dos familias y el “prencipal”: “*...y por eso salió con permiso*”), y el cambio, orillado por un “*salió problema*”, nos hacen evidente, aunque ya estaba establecido cómo tendrían que ser las relaciones en estos lugares de encuentro y cuál era su finalidad: el encuentro de los jóvenes y su posterior unión en el matrimonio, que las relaciones en estos lugares no siempre estaban inscritas en el “deber ser”.

La negación del “deber ser” (la huida) orilló a convertir los pocos lugares compartidos en prohibitivos para cualquier tipo de acercamiento no reglamentado, llegando incluso a sancionar con la cárcel a los infractores de esta norma.⁹⁴ Si seguimos en esta

⁹³ Es un cuarto de concreto ubicado en el centro de la comunidad que implica la vergüenza. En ella se puede pasar máximo 72 horas y después de esto, sigue cumplir con los trabajos que la región necesita por el tiempo que merezca el delito.

⁹⁴ Por un caso así hubo un problema en la comunidad, un muchacho envió una carta con una prima a otra muchacha diciéndole que la quería, pero la carta llegó a manos del agente, éste mando a reunir a todas las autoridades, como no pudieron resolverlo, hicieron asamblea comunitaria, leyeron la carta y ahí habló la muchacha y dijo que ella no le había contestado, se enteró en ese momento el papá de ella y le dijo al muchacho “*todavía estoy vivo y tu papá también, ¿por qué haces así?, así no sirve, tiene que pedir permiso*”, total, terminaron metiendo a la cárcel al muchacho. Obtenido en entrevista (13/07/96).

lógica, de que aun con la inexistencia de lugares públicos de encuentro para los jóvenes se dejan fluir relaciones que se presentan como imperceptibles, es decir, no se presentan a la mirada de los otros (y al decir los otros nos incluimos), podemos afirmar que los jóvenes buscan la forma de acercarse. El cortejo (de manera informal, claro está) comienza desde el baile, con el acercamiento físico que éste implica, cuando el joven, aún con todas las prohibiciones, se las arregla para hablarle a la muchacha sin que nadie lo note y del mismo modo ella lo mira a los ojos y le contesta; o bien, “*puede mandar [recado] con una hermana... mandar carta, voy a buscar manera*”; o en el río; o cuando la muchacha va por leña; “*...antes era en el potrero [¿y las garrapatas?] mmm...*”;⁹⁵ en fin, se las arreglan para hablarse.

Al afirmar que en estos espacios la relación establecida se da lejana al “deber ser”, no se dice que sus implicaciones continúen en ese tono; una de las formas de continuar su “estar juntos” puede ser la huida. A pesar de que se han tomado medidas para evitarlo, esta costumbre se sigue presentando: “*conta anel*” ¡vámonos en huida!, le dice el muchacho a la joven; si ella acepta, se van de la comunidad. La mayoría de las veces regresan a vivir a la casa de él, cuando consideran que ya no va a haber problema y terminan casándose;⁹⁶ la otra opción es, por supuesto, el matrimonio reglamentado.

⁹⁵ Plática informal con el compañero Emiliano.

⁹⁶ “*primero viví sin casarme, decidí casar porque qué tal si me gusta otra muchacha y dijo me vale [además] si no estás casado no te dan bautizo [a los hijos]*”. Este regresar a la norma comunitaria a partir de un sacramento religioso (el matrimonio) implica obtener derechos para los hijos y la imposibilidad de romper el núcleo familiar.

EL PERMISO: “ACORDANDO EL GUSTO”

*“...los muchachos sacan permiso... el prencipal va a pedir permiso. Si la muchacha está libre, ella dirá si quiere o no; si tiene su trato se lo dice al prencipal... si acepta, son seis meses de novios... cada domingo o cada sábado se van a besar”.*⁹⁷

En cuanto la comunidad otorga el permiso, se tiene que visitar tres veces la casa de la muchacha. La primera vez va el papá del muchacho, el “prencipal”⁹⁸ y algunas autoridades de la comunidad; esta visita es para informar a la familia de ella el sentir del muchacho y la disposición de éste de casarse con la hija; en esta ocasión, ni él ni ella están presentes.

La segunda visita es una semana después. En el transcurso de la semana, la familia ha preguntado a la muchacha si es “su gusto” casarse con el joven: ella es quien lo decide. Antes -nos comentaba la partera de la comunidad-, la costumbre era distinta: “... *estaba muy chamaca, no quería yo, pues... me fui a esconder, pero fueron por mi con chicote...*”;⁹⁹ cuando ella se casó lo hacían muy pequeñas y nunca les preguntaban si querían casarse o no. Ella tenía apenas doce años y el muchacho veinticinco; apenas si lo conocía de vista, pero él la fue a pedir y tuvo que casarse: “... *no sabía si me estaban vendiendo...*”.¹⁰⁰ Ella era huérfana y sus padrinos le dijeron que se casara porque ya no había para comer, una semana después se casó. “*Ahora ya no es ansi*”;¹⁰¹ ahora, si la muchacha no quiere casarse, en esa segunda visita su familia lo comunica al padre del muchacho, al “prencipal” y a las autoridades, les piden “...*que por favor ya no vuelvan*”¹⁰² y los visitantes se tienen que

⁹⁷ Obtenido en entrevista con el compañero Efrén (13/07/96)

⁹⁸ Es el encargado de pedir permiso en los noviazgos.

⁹⁹ Palabras de la partera (12/02/96).

¹⁰⁰ Ibid

¹⁰¹ Ibid

¹⁰² Palabras de la compañera Adela (12/02/96).

marchar con todo y sus regalos. Por el contrario, si la muchacha ha aceptado entregan los regalos¹⁰³ a la familia y comparten un momento. En esta segunda visita los jóvenes aún no están presentes.

En la tercer visita (que se realiza una semana después y sólo si en la ocasión anterior la joven ha aceptado el compromiso), los muchachos ya están “apermisados”. El muchacho se presenta por fin en la casa de la joven con sus regalos: “...ya cuesta pues, hay que regalar pan, refrescos, cigarros, el corte para que la muchacha se haga un su vestido, matar dos cochinos... todo para la familia de la muchacha. [Antes se regalaba] trago, hoy sólo refrescos y chocolate”.¹⁰⁴ Esta tradición tiene dos fines: agradecer y alegrar a la familia de la muchacha y mostrar que tien la posibilidad económica de casarse.

Después de esta tercer visita, el joven ya puede “ir a pasear” a casa de ella. El noviazgo sólo se manifiesta los fines de semana. En sus visitas, él lleva regalos a su novia, siendo el más frecuente el chicle, que se considera un símbolo propio del noviazgo; también discuten, entre otras cosas, los acuerdos propios de la futura pareja: la manera en que se van a relacionar con sus familias, en qué van a contribuir y en qué no con ellos, en dónde van a vivir. Si existe algo en lo que no estén de acuerdo, el noviazgo se puede romper¹⁰⁵, pero esto no ocurre con frecuencia porque los acuerdos están, casi todos, establecidos culturalmente. Los acuerdos finales son dados a conocer a la comunidad cuando se casan. Durante el noviazgo los muchachos no se ven solos a menos que sea a escondidas, lo que no está permitido en lo formal. El rompimiento de estas normas puede ser causa de

¹⁰³ En la segunda y tercera visita, la familia del muchacho le da regalos a la familia de ella; en la última se dan regalos más costosos porque esta visita implica que ya estan “apermisados”.

¹⁰⁴ Palabras de la partera (12/02/96).

¹⁰⁵ Por ejemplo, en alguna ocasión nos comentaron que un muchacho quería que su novia, al casarse, se fuera con él a vivir a su rancho, ella no lo aceptó y se rompió el permiso.

encarcelamiento. La distancia física del noviazgo se rompe, entonces, cuando empieza la distancia de “la costumbre” en el matrimonio.¹⁰⁶

MATRIMONIO: “UNA CADENA QUE UNE A DOS Y LOS HACE SER UNO”

*“El matrimonio es como una cadena que une a dos y los hace ser uno, por eso no se puede uno separar del otro, porque ya eres uno. Cuando engañas a la mujer con otra es una violación a las leyes de Dios”:*¹⁰⁷ la significación religiosa. *“Voy a ver cómo está su costumbre, mi corazón es su corazón... va a ver como está mi costumbre... después tenemos que hacer el trabajo conmigo...”:*¹⁰⁸ la significación tzeltal. El joven, en la época del noviazgo, además de visitar a la muchacha va a ver al papá de ella para irse a trabajar con él. Durante el tiempo que dura el noviazgo, mientras se van preparando para la boda, el padre de ella le enseña al joven cómo se trabaja el campo, y así como el joven se acerca a la costumbre de la familia de su novia, ella hará lo propio cuando se casen: permanecerá un año viviendo con la familia del joven, para aprender de las mujeres de la casa (principalmente de la suegra) la costumbre de él (como le gusta la comida, el tamaño de las tortillas, etc.): “[Haces la tortilla muy grande] ¿*acaso le gustan chicas?* [a su marido]”;¹⁰⁹ ella tiene que hacer suyas esas costumbres para ser una buena esposa. Ambos se acercan a sus costumbres, a las costumbres de las dos familias, para después tener su casa y construir su propia costumbre que será producto de este intercambio.

¹⁰⁶ En los lugares que comparte la pareja de esposos, lo hacen, ante nuestra mirada, con mucha lejanía; casi no se acercan, nos es difícil percibir, sin preguntar, quiénes son pareja.

¹⁰⁷ Palabras del compañero Pedro (28/01/96).

¹⁰⁸ Obtenido de entrevista con el compañero Efrén (13/07/96).

¹⁰⁹ Palabras de la compañera Alicia.

Generalmente, la nueva pareja construye su casa dentro del cerco de la familia de él; cuando ya no hay sitio lo hacen en otro lugar, que piden a la comunidad; cuando esto sucede, la mayoría de las veces ya van con un hijo en brazos.

*“Va a hacer su comida, va a hacer su tortilla, su masa, cuida a los niños, ese no es mi trabajo... si ella va a la milpa no sabe porque no es su trabajo, cada quien tiene su trabajito”.*¹¹⁰ Los nuevos padres se dividen las tareas según la costumbre: él trabaja la milpa y ella se hace cargo de todas las labores que el hogar implica, así como de cuidar a los niños, a quienes mantienen en su regazo durante sus primeros tres años de vida.

*“Es buena la idea de ir a trabajar juntos en la siembra y en la casa, ya platicamos en la asamblea... si no tenemos señora qué voy a comer, si no sé voy a morir de hambre. Y si yo muero quién mantiene mi señora... mi corazón quiere como estoy ahorita, pero si aprendo a tortear es mejor... no hay obligación porque si perdemos la costumbre a lo mejor se nos va la onda”.*¹¹¹

PRÁCTICAS DE CRIANZA

Durante los primeros años de la vida de los niños, la familia forma todo su espacio social, y éste va ampliándose en el transcurso de su vida hasta que llega a abarcar a toda la comunidad. El primer hijo, como en toda sociedad, parece ser el más favorecido: ambos padres están más atentos a él por no haber hermanos mayores que los ayuden en los cuidados del pequeño; por tal motivo, el padre está más cerca de él: ayuda a su esposa a su cuidado cuando ella tiene que realizar alguna tarea. Con los demás hijos no es igual, ellos

¹¹⁰ Obtenido en entrevista con el compañero Efrén (13/07/96).

¹¹¹ Ibid

son cuidados preferentemente por la madre y las hermanas mayores, quienes con esta práctica van siendo educadas para asumir algún día el cuidado de sus propios hijos.

“el que más los cuida cuando están chicos es su mamá. Si están grandes va a estar conmigo”.¹¹² La madre es la principal encargada de transmitir los valores culturales; sin ninguna distinción de sexo, el niño está en constante contacto con su madre en las primeras etapas de su desarrollo. La madre lo lleva, con un rebose, a sus espaldas desde que nace hasta la aparición de un nuevo embarazo (más o menos a los 2 ó 3 años), que es cuando el niño o niña va separándose de su madre y pasea por los alrededores de su casa, ya sea solo o con sus hermanos o primos mayores. *“Como a los seis años ya andan solos, van a pasear, antes están chiquitos, tienen miedo”*.¹¹³ En efecto, desde esa edad los niños empiezan a salir más allá de los alrededores de su casa. Las niñas van a otras casas a visitar a otras niñas para jugar (generalmente van a casas de parientes); los niños, por su parte, van al centro:¹¹⁴ los pequeños acompañando a sus padres y los más grandes, solos.

A medida que va creciendo, el niño, si es varón, se acerca más a su padre y empieza a acceder a otros espacios; si es mujer, la relación más cercana la mantiene con su madre. Durante los primeros años de vida del niño la madre principalmente, pero junto con el padre y los hermanos indican al niño cuál será su papel y éste se identifica, de acuerdo con su sexo, con el padre o la madre: *“mi trabajo tiene que hacerlo [el niño] voy a enseñar cómo voy a trabajar, sólo clase y no va a trabajar se hacen muy jaraganes... [la mamá le enseña a la niña] a hacer su masa, su tortilla”*.¹¹⁵ Los primeros momentos del proceso de

¹¹² Ibid

¹¹³ Ibid.

¹¹⁴ Le llaman centro al lugar donde está ubicada la iglesia, la escuela, la cancha de basket y boli, la clínica, la biblioteca, el auditorio.

¹¹⁵ Obtenido en entrevista con el compañero Efrén (13/07/96). Es claro en este testimonio que las actividades de la escuela se perciben completamente lejanas a las actividades cotidianas de la comunidad, la nueva escuela

identificación consisten en una imitación total de la conducta, palabras, entre otras cosas, del padre o de la madre por parte del niño o la niña sin distinción, entendiendo por imitación la asimilación pasiva de la conducta de otro. En la medida que la cercanía se agranda con respecto al padre si es niño y a la madre si es niña, el referente que ambos dan a los niños y niñas no sólo de lo que deben ser de adultos, sino de lo que “deben ser”, implica para los pequeños ya no una imitación, sino una identificación, entendida ésta como el proceso de compartir patrones de conducta que por ser similares nos corresponden. Los niños y niñas viven en los espacios de los adultos, sus juegos son lo trabajos de los adultos, sus responsabilidades son las que van a mantener a lo largo de su vida.

La niñez es una etapa donde se va aprendiendo a dominar los patrones de conducta, trabajo, derechos, obligaciones que un adulto, miembro de la comunidad, debe tener. Consideramos que se ve al niño como un miembro incompleto¹¹⁶ (en proceso) de la comunidad. El hecho de que en este espacio social los niños y niñas participen desde muy pequeños en las actividades de los adultos y vean su aprendizaje rápidamente utilizado en esta esfera, se transforma en un incentivo que nos explica el deseo de los niños por crecer para alcanzar su plenitud y poder entrar de lleno al mundo de los adultos.¹¹⁷ No estamos diciendo que los niños sean adultos chiquitos, ya que es permisible que el trabajo de los adultos sea su juego, se espera que ese desarrollo los ayude a llegar a ser un “miembro de la comunidad”.

tiene el reto de hacerlas suyas dentro de su programa, para que la escuela cumpla una función primordial en la construcción de la identidad de esos sujetos, en ese sentido, el programa de la escuela tiene que estar contextualizado.

¹¹⁶ Una muestra de esto es el vestir de los niños y niñas, su ropa y arreglo es idéntico a la de los adultos, además se considera que no tiene la misma responsabilidad de un miembro de comunidad.

¹¹⁷ En una experiencia en la escuela en donde trabajábamos sobre si querían seguir siendo niños o querían ya ser adultos, la mayoría de ellos externó que su deseo era ya ser adultos para poder tortear o tener su milpa, tres de los niños varones dijeron que ellos deseaban seguir siendo niños para poder jugar e ir a la escuela.

“...andate Paco, si no cargas a tu hermanita, te voy a dar”;¹¹⁸ la primera vez que escuchamos esto nos permitió ver que no eran las diferencias en el trato familiar lo que provocaba las distancias de género¹¹⁹ desde pequeños, ya que niños y niñas son regañados y tienen que cumplir sus tareas por igual. El “¿acaso quieres mamar?”¹²⁰ de una niña, nos indica que no existe jerarquización (cuando no hay una diferencia grande de edad) entre ella y su hermano, ni porque éste sea hombre, ni porque sea mayor. Juegan juntos cada vez que la niña tiene oportunidad, debido a que regularmente ella pasa más tiempo en casa con la madre cuidando a sus hermanitos; niños y niñas comparten “la casita”, “la guerra”, etc.

Existen también trabajos que los niños y niñas realizan cual si fuese un juego, como la pepena de caracol y de frutos silvestres. Es más frecuente ver al padre jugando con el niño (futbol), que a la madre con la niña.

La importancia que tienen los niños como factores activos de la producción es muy grande y, por lo tanto, cuanto mayor sea el número de hijos con que cuente la familia, mayores ventajas tendrá para llevar a cabo las actividades que permiten su reproducción económica y, consecuentemente, aumentará la seguridad, el rango y el prestigio familiares.¹²¹

Las niñas contraen, desde muy pequeñas, responsabilidades como cuidar a sus hermanitos, moler el maíz, echar la tortilla, ir por agua, en fin: ayudar a su madre en sus labores; Los niños por su parte ayudan a su padre en las actividades que le corresponden,

¹¹⁸ Palabras de la compañera Alicia (15/02/96)

¹¹⁹ Estas se dan por la significación del ser mujer, esta debe ser un ejemplo de castidad y rectitud, la relación directa con los hombres puede romper esta imagen, por tanto, la distancia de género se profundiza y se mantiene cuando los niños y niñas entran a ser jóvenes.

¹²⁰ Palabras de la niña Esperanza dichas a su hermano mayor cuando la estaba llamando, después de tres gritos.

¹²¹ Cisneros Paz, Erasmo. *El proceso de transmisión cultural y la educación formal en las comunidades indígenas mexicanas*. p. 38

como ir a la milpa, hacer arreglos en la casa, cuidar la huerta, etc. Además de estas responsabilidades, ambos, niños y niñas, comparten una responsabilidad propia: ir a la escuela: “*si no quiere ir a la escuela tiene que seguir [yendo a la escuela] porque es su trabajo...*”.¹²² En efecto, la escuela se mira como uno de los trabajos que el niño o niña ha de cumplir, sin embargo, éste debe hacerlo cumplir el maestro (por las razones ya expuestas) “echándole vara al niño”, es decir, con mano dura. Sin embargo, para aprender a usar el machete, hacer la tortilla, para que ayude a su mamá, el niño y niña nunca es presionado a hacer más de lo que pueda; se le deja avanzar a su “paso”. Ésta fue la primera señal que nos indicó la ruptura cultural que la escuela estaba imponiendo. “*No se acostumbra pegarles a los niños... las madres que lo hacen son mujeres enfermas de la mente por tanto trabajo*”;¹²³ golpear a un hijo no es práctica cultural, no es saludable, se enferman además “*porque no pueden divertirse, es que es mucho su trabajo*”,¹²⁴ esto les enferma, les daña su pensamiento, su idea, al grado de tener prácticas que no pertenecen a su cultura. La solución estaría en su esparcimiento, sin embargo, muchas de ellas prefieren la cotidianidad del trabajo, ya que a veces su salud depende de ello.

Los niños y niñas deciden cuándo dejan de ir a la escuela, esta no asistencia a la escuela implica ser joven, regularmente en los niños ocurre de doce a trece años y en el caso de las niñas cuando su busto comienza a crecer. A partir de este momento el joven o la jovencita podrán participar en actividades de la comunidad; además él ya tendrá su propia milpa y ella participará durante todo el día ayudando a su madre y demás mujeres en las actividades del hogar. ¿Qué pasa con estos niños y niñas al irse convirtiendo en *achixetic* y

¹²² Obtenido en entrevista con el compañero Efrén (13/07/96).

¹²³ Palabras del compañero Pedro (24/04/96)

¹²⁴ Ibid

winiquetic, es decir, muchachas y muchachos casaderos?; ¿qué pasa con sus trabajos, con sus juegos, con su compartir como hermanos? Ellos, al convertirse en *achix* y *winic* dejan de trabajar juntos, dejan de jugar, dejan de compartir; aun existiendo una buena relación en lo privado, en espacios públicos nunca aparecen juntos: ellas aparecen sólo en caso de requerirse su presencia en un acto comunitario (misa, asamblea o baile), en caso contrario, sólo ellos estarán presentes.¹²⁵

FAMILIA EXTENSA

La relación de la familia nuclear con las respectivas familias parentales nunca es rota, acercándose primero a partir de la enseñanza-aprendizaje de tareas: el hombre con su futuro suegro en el trabajo de la milpa, la mujer con su suegra en la comida; después en realidad con quien llevan una relación más cercana es con la familia de él, ya que es regularmente en esos terrenos donde se quedan a vivir (familia extensa patrilineal).

Tal patrón virilocal de residencia se relaciona con las necesidades de cooperación en el trabajo y acceso a los recursos en un marco de escasez de tierra y feracidad selvática¹²⁶

Aunque ella sigue visitando a sus padres y hermanas ¿y la relación con sus hermanos? Quizá para ellos, ellas ya pertenecen a una familia distinta (si no es en voz de ellos, pudimos no habernos enterado de quién era hermana de quién), además, resulta más importante ser compadres que hermanos, ya que “*el padrino es el segundo padre*”;¹²⁷ se

¹²⁵ En realidad cercanas a la relación hermana-hermano adolescentes no lo estuvimos, sólo en un caso en el que los dos entablan una relación de mucha cercanía al interior del hogar y fuera de el pareciera no se reconocen.

¹²⁶ Ascencio Franco, Gabriel. “Los tzeltales de Las Cañadas: notas etnográficas”. p. 71

¹²⁷ Obtenido en una entrevista de la señora Cata (16/07/96).

busca como compadre “...uno que tenga juicio, que entre a la iglesia”,¹²⁸ “...que te respete y lo respetes... si es chavito todavía no tiene bien su pensamiento, que tengan bien sus palabras y sepan corregir... ellos son el ejemplo en la educación y si la comunidad dice que no, entonces no... el padrino no apoya económicamente en nada, da orientación, los aconseja, si es un padrino bueno y si no se olvida”.¹²⁹ Son ellos quienes se hacen cargo del niño-niña en caso de orfandad y de inexistencia de la abuela y abuelo. En cuanto a la educación de los niños, quienes más incidencia tienen en ella después de los padres son los abuelos paternos, quienes tienen toda la autoridad de enseñar a los nietos, se consideran como los propios padres “mis nietos son mis propios hijos, enseñan también a hacer tortilla, ayudar en enfermedad”¹³⁰ y si mueren los padres, ellos (los abuelos) se hacen cargo del niño y niña.

El “sitio”, el lugar donde vive toda la familia extensa, el lugar inmediatamente reconocido por estar perfectamente cercado, aquel que acoge a varias familias nucleares que son visualizadas al saber cuántas cocinas existen dentro de él, el “sitio” tiene un lugar especial donde se reúne *toda* la familia: la cocina de los abuelos, que es compartida en su uso por una familia nuclear (generalmente una recién formada o la familia del hijo que se ha hecho cargo de sus padres) y por los solteros, la cocina de los abuelos, lugar de encuentro: el fuego ardiendo; el café sobre el fuego; el olor a ocote; los niños, a veces todavía jugando; los hombres sentados o diciendo a su hijo cosas como: “toma un tu chicle”, “ya no llores y te abrazo”, bromas, historias, leyendas, chismes, hacen reír y unir a todos; las mujeres sentadas, las mujeres calentando café, las mujeres dando el último

¹²⁸ Obtenido en entrevista con el señor José (16/07/96).

¹²⁹ Obtenido en entrevista del señor Roberto (17/07/96)

¹³⁰ Obtenido en entrevista de la señora Cata (16/07/96)

alimento del día, las mujeres y su lugar, las mujeres y el lugar familiar por excelencia: la cocina.

EL “ES” Y EL “DEBER SER” FAMILIAR

El espacio en donde la familia se desenvuelve lo ubicamos como un espacio privado (porque a éste sólo tienen acceso los miembros de la familia). La familia se nos presenta en dos lugares dentro de este espacio: el “es” (adentro) y el “debe ser” (afuera). El “es” nunca se evidencia de manera clara, el “es” estaba ahí en el “*estoy enferma de tanto pensar*”;¹³¹ pensar significa problemas, en este caso específico, problemas familiares; el “ser familiar” casi no presentado; el “ser familiar” que se oculta tras el “deber ser”: la unidad, la armonía, el siempre estar juntos; el lograrlo evitando siempre a toda costa los pleitos entre los miembros, evitando a toda costa la ruptura.

El logro en la mayoría de los casos de la unidad familiar, reflejado en la casi no existencia de separaciones matrimoniales, manifiesta que los patrones culturales de ayuda mutua son muy intensos: todos los miembros son necesarios, todos dependen de todos. La cooperación entre todos los miembros de la familia crea las condiciones para que se desarrollen fuertes lazos de solidaridad y unidad, los cuales se amplían hasta alcanzar a la comunidad entera. La solidaridad es indispensable para su supervivencia.

En la familia todos los miembros cooperan en las actividades productivas y todo lo producido es compartido, los niños-niñas en estas actividades tienen una función muy importante, de ahí su significación social: una familia sin hijos es considerada incompleta; su significación económica: una familia con una mayor cantidad de hijos es una unidad

¹³¹ Palabras de la partera (14/07/96)

económica grande y fuerte. Esto crea en los niños-niñas y demás miembros de la familia una seguridad psicológica y personal muy grande y una dependencia a la familia y a la comunidad. Jamás percibimos dentro del ambiente familiar y comunal que los niños y niñas y demás miembros se expresaran con miedo, fuera de la vergüenza característica de las mujeres, ellas y ellos, cuando tienen algo que decir, lo externalizan sin temor. Habría que distinguir entre las prácticas culturales que han hecho vivir y sentir a las mujeres inseguridad en su acceso a formas nuevas de relación, porque las relaciones establecidas (ellos y ellas, niños y adultos) las viven dejando fluir mucha confianza en lo que dicen y hacen.

[...] la gran solidaridad con la que cuenta la familia y las comunidades indígenas queda de manifiesto en los patrones culturales de ayuda mutua, que se hacen objetivos en la cooperación familiar o comunal y en las formas de repartir¹³²

“Mi necesidad es necesidad de toda la comunidad”; ¹³³ esto nos demuestra el pensamiento colectivo, que no se queda sólo en el discurso cuando vemos las formas de reparto: recibe más quien tiene la familia más grande; en este caso se toma en cuenta hasta a los bebés, porque no sólo en la familia sino también en la comunidad, el niño es visto como miembro importante y como tal se le reconoce, esta forma de reparto es transmitida a los niños y lo vemos cuando hacen trabajos colectivos: su reparto es similar al de los grandes y más aun cuando tienen una fruta: se reparte de manera voluntaria.

¹³² Cisneros Paz, Eramo. *El proceso de transmisión cultural y la educación formal en las comunidades indígenas mexicanas*. p. 57

¹³³ Obtenido en entrevista del compañero Ignacio .

EL “ACOSTUMBRAMIENTO” Y EL “RESPECTO”

“aquí, [en la familia] *qué enseñó, no hay nada*”;¹³⁴ la significación de la palabra educación se ubica en el espacio escuela y es aprender letras y números. No se comparte en toda la comunidad la idea de que la educación (entendemos a ésta, como la transmisión de conocimientos y saberes que hace a un sujeto conformar su identidad) se da en todos los espacios de la comunidad. Cuando nosotras hablamos de que los niños aprenden también en la familia y que en ese sentido la familia lo educa, entonces la educación se simboliza por ellos, sin explicitarlo abiertamente, como respeto: “*enseñamos a que sea respetuoso, a que les digan maestras... respetan a mi mamá y papá, para levantar hay que decir buenos días*”.¹³⁵

El respeto implica una forma establecida de relación con el otro, el otro que por lo que es (adulto), ocupa simbólicamente en el espacio un lugar de mayor jerarquía, que no determina una forma asimétrica de relación, sino que es determinada por la normatividad que establece posiciones generacionales. Hablamos de la relación niño-adulto, los niños crecen en un ambiente de respeto hacia los mayores, se dice que se le enseña al niño a ser respetuoso con su padre-madre-abuelo-maestra-personas mayores. Una de las formas de expresar el respeto es saludar adecuadamente o relacionarte con el otro a partir de la visualización de los lugares que ocupan, de la distinción asumida de que no somos iguales, englobado en una palabra que lo caracteriza, esto se hace más evidente, en la constante petición de que nos digan “maestras” porque si nos relacionamos con los niños y niñas mediante nuestros nombres, el respeto se pierde.

¹³⁴ Obtenido en una entrevista de la señora Lucía (17/07/96).

¹³⁵ Obtenido en una entrevista con el joven Rodrigo, hijo de la sra. Lucía (17/07/96).

Todos los saberes culturales que hacen al sujeto, y la familia y la comunidad transmiten, no los ubican en la palabra educación, para ellos eso es “la costumbre”. La costumbre es lo que algunos autores llaman educación tradicional indígena. En esta educación no se cuenta con una escala rígida para observar el proceso de maduración de los niños y niñas, sin embargo, esperan que estos alcancen su completud al entrar al mundo de los adultos. El sentirse y ser considerado como miembro de la comunidad los impulsa a conquistar su status de adulto. Los padres e hijos son sujetos activos en el proceso de aprendizaje, ambos son mediados por los objetos de conocimiento (instrumentos de trabajo) que no son más que elementos de la realidad que viven, el aprendizaje del niño-niña es un producto de la práctica inmediata y de la manipulación de los objetos. Hablábamos ya de que la imitación es una primera etapa del aprendizaje, el niño-niña aprende midiéndose con las situaciones de la vida cotidiana, poco a poco va identificándose como sujeto distinto a su padre y madre, sujeto inmerso en una familia, en una comunidad; va identificando que a partir de la cooperación aprende y participa, en fin, el niño-niña va acostumbrándose a las situaciones que debe aprender, se va familiarizando con ellas hasta conocerlas y manejarlas a la perfección, esto explica la conducta liberal y permisiva de sus padres, es decir, la no impaciencia por el rápido desarrollo, esperan hasta que esté acostumbrado, ya acostumbrado esperan que actúe de acuerdo con ello.

CAPÍTULO 3

HISTORIA DE UNA COMUNIDAD REBELDE

LA HISTORIA COMIENZA

La Selva Lacandona: y llegó el “caxlán”

La Selva Lacandona tiene una superficie de 18,366 km (1,836,611 Ha.) y se extiende por los municipios de Ocosingo, Palenque, Margaritas, parte de Altamirano, Chilón, Trinitaria, Salto del Agua e Independencia. Se localiza al Este y Noreste del estado de Chiapas, fue llamada así desde 1928 por Enrique Juan Palacios y ha sido llamada de muchas maneras como el “Desierto de los Lacandones” por Ballinas; “Serranía de la Lacandona” por Mullerried; “Montañas de Oriente” por Helbig y “Selva Chiapaneca” por Ascencio Franco.¹³⁶ El nombre de Selva Lacandona:

[...] hace honor a las antiguas comunidades de indígenas lacandones que habitaban en esta zona, y que de acuerdo a las investigaciones realizadas por Jan de Vos [...] fueron prácticamente exterminados durante la colonización española¹³⁷

¹³⁶ De Vos, Jan. *El Desierto de las Soledades*, s.p.

¹³⁷ Rodiles Hernández, Rocio. *La conservación y el desarrollo sostenible en la Región de las Cañadas, Selva Lacandona, Chiapas*. p. 15

En el siglo XVI, existían tres grupos hablantes de lenguas mayenses en la Selva Lacandona: los choles, un grupo que parece estar relacionado con el habla tzeltal (los primeros se retiraron hacia Palenque y Tumbalá y los segundos hacia Bachajón y Ocosingo, para huir de la embestida de los europeos y para escapar de las enfermedades) y los lacandones de lengua chortí.

Pero estos “lacandones” no fueron los que ahora reciben este nombre. Hablaban chol [De Vos] eran choltís [Nations] hoy eliminados por completo por causa y desgracia de las expediciones a la “tierra de guerra” [Selva Lacandona].¹³⁸

La región en la que incursionaron los españoles (la primera se da en 1530 y la última en 1695) fue la del río Lacam tun (Peñón), pronunciado por los invasores como lacandon, de ahí que todos sus moradores recibían el nombre de lacandones.

La tragedia de los “lacandones” fue una excepción, los otros pueblos mayas (tzeltales, tojolabales, choles , tzotziles, etc.) de alguna manera se arreglaron con los invasores y continúan ahora escribiendo la historia de su cultura.

[...] las comunidades de las otras regiones [...] se adaptaron más fácilmente a la dominación española. No sin resistencia y catástrofes demográficas, atendieron al llamado de sus “señores naturales” para tributar su excedente al nuevo vencedor¹³⁹

El proceso de inmigración, las condiciones sociopolíticas del reparto agrario y los decretos de la Comunidad Lacandona en 1972 y la Reserva de la Biosfera en 1978, dieron lugar a la formación de las siguientes regiones: 1) Norte, 2) Comunidad Lacandona, 3)

¹³⁸ Aubry, Andrés. *Cinco Antitesis sobre la Selva Lacandona*. p. 5

¹³⁹ García de León, A. *Resistencia y Utopía* tomo 1, p.27

Marqués de Comillas, 4) Montes Azules, 5) Las Cañadas de Las Margaritas y 6) Las Cañadas de Ocosingo. Esta última región tiene una superficie de 398,225 Ha. y forma parte de los municipios de Ocosingo y Altamirano (en ella, se ubica el ejido en el que trabajamos).

Colonización: “los meros fundadores”

“Se fundó el 14 de marzo de 1954... los meros fundadores se fueron [selva adentro en busca de mejores tierras] , un fundador me platicó que se llama Garrucha porque es un cerro, porque ni un burro puede subir”.¹⁴⁰ La fundación de colonias se inició en los treinta en la zona periférica de la selva (Las Cañadas) y a partir de los años cincuenta se aceleró el proceso generalizándose a una inmigración permanente y espontánea. Por la necesidad de mejores tierras, el aumento de la población y la demanda de tierra por los jóvenes, tuvieron que emigrar temporalmente o desplazarse selva adentro, esto último fue lo que más ocurrió, es decir, que a la primera colonización se sucedieron otras dentro de la misma región, a este fenómeno le han llamado ciclos de colonización.

A las Cañadas de Ocosingo llegaron tzotziles de los Altos, zoques de los valles centrales y choles y tzeltales del Norte, pero fundamentalmente incursionaron tzeltales de Altamirano. Las microregiones de Patihuitz y Estrella se poblaron en los cuarentas.¹⁴¹

Rio Blanco, Veracruz, San Juna, Pozo, Vicente Guerrero y el Momón en el municipio de las Margaritas, junto con Suschilá y Patihuitz en Ocosingo, fueron pioneros de la colonización. Posteriormente a finales de los cuarenta y principios de los cincuenta debieron constituirse San Antonio Las Delicias, San Miguel, Laguna del Carmen Pataté,

¹⁴⁰ Obtenido en entrevista del compañero Leo (13/06/96)

¹⁴¹ Ascencio Franco, Gabriel. *Op. Cit.*, p. 64.

Hermenegildo Galeana, Garrucha y Prado Pacayal en Ocosingo, así como Guadalupe Tepeyac en las Margaritas.¹⁴²

Registrándose en esta zona, la mayor inmigración durante 1960-1970. “...setenta a ochenta hombres vinieron, se dieron cuenta que la tierra no es cultivable y la gente fue buscando más dentro de la selva”;¹⁴³ “...llegaron de fincas y ejidos de Saltillo, San Martín, Jalisco, la finca de La Laguna, unos se quedaron, los demás se fueron lejos, ellos no quisieron quedarse aquí”.¹⁴⁴

Un día salen acompañados de sus perros cargando algunos alimentos y su machete hasta la localidad que antes parientes o conocidos asentaron selva adentro...después de dos, tres, cinco, viajes de exploración o más encuentran el sitio apropiado.¹⁴⁵

En el ejido se quedó gente de dos lugares: unos del ejido Jalisco (Altamirano) y otros de la finca de La Laguna (Altamirano); cada uno tenía un porqué asentarse en otro lugar: en Jalisco ya no había suficientes tierras; los de La Laguna “ya no aguantamos el trabajo con el patrón, por eso venimos al ejido, en la finca hay mucho sufrimiento... aquí todo el trabajo que voy a hacer es mío, cuando estoy con el patrón ahí va a quedar...si es buena la patrona le da un puño de café, si no, nada”.¹⁴⁶

Los colonos de esta subregión [Las Cañadas] son los expulsados de fincas, ranchos y ejidos de los propios Altamirano y Ocosingo, donde quizá se afectaron tibia y lentamente

¹⁴² Ascencio F., G. citado por Rodiles Hernández, Rocio. *La conservación y el desarrollo sostenible en la Región de las Cañadas, Selva Lacandona, Chiapas*. s.p.

¹⁴³ Obtenido en entrevista del compañero Leo (13/06/96)

¹⁴⁴ Obtenido en entrevista del señor José (16/07/96)

¹⁴⁵ Ascencio Franco, *Op. Cit.*, p. 64.

¹⁴⁶ Obtenido en entrevista del señor Tranquilino (17/07/96)

las grandes propiedades, pero el detonante de la expulsión campesina fue la combinación de ganaderización y explosión demográfica¹⁴⁷

Desde principios de siglo, ha sido característico en esta zona el acaparamiento de grandes extensiones de tierra por pocos propietarios, que formaban lo que García de León ha denominado “la familia chiapaneca” y concentraba la mayor parte de la superficie del estado. Poseían haciendas y fincas donde trabajaba gran parte de la población indígena. De acuerdo a los censos oficiales en 1910, en las fincas y ranchos habitaba entre el 80% y el 90% de la población total. Este alto porcentaje se debió a que a partir del s. XVIII las estancias se convirtieron en haciendas debido al aumento de la población indígena, crecimiento de centros urbanos y sobre todo porque las estancias que hasta entonces se dedicaban a la ganadería empezaron a cultivar maíz, requiriendo mayor mano de obra permanente.

De este modo, hasta entonces la hacienda vivía en conflicto con la encomienda,¹⁴⁸ debido a que aquélla siempre buscó la apropiación de las tierras comunales, lo que no permitía que las comunidades pagaran tributo; se propició la casi desaparición de éstas dependiendo del tipo de finca o hacienda para la cual trabajarían: henequenera, azucarera o maicera-ganadera. Así, la hacienda a veces “Propiciaba la conservación de formas comunales a fin de disponer temporalmente de la fuerza de trabajo”,¹⁴⁹ o en otro caso, como ya lo mencionamos, requiriendo tierras y trabajadores, se apropió de tierras y hombres de las comunidades indígenas.

¹⁴⁷ Ascencio Franco, Gabriel. *Op. Cit.*, p. 64.

¹⁴⁸ La encomienda es la institución colonial a cuyo cuidado se asignaba cierto número de indígenas. El sentido teórico de la encomienda pretendía asignar al tenedor de la misma la obligación de evangelizar a los indios encomendados, pero siempre se le utilizó como un medio para allegarse mano de obra gratuita.

¹⁴⁹ Millet Camara, L., *et. al.*, *Hacienda y cambio social en Yucatán*, s.p.

La finca, como se llamaba a la hacienda, era la unidad de producción socialmente más importante de su estructura y de su universo largamente gestado dependía gran parte de la vida económica; pero sobre todo, las formas de poder político y las ideologías dominantes. Por eso en 1914 la región aparecía, para quienes llegaban de fuera, como una continuación absurda de la época colonial [...] Por muchas razones este escaso ámbito centroamericano sobrevivió replegado y larvario a la revolución, y se recrea hoy todavía en latifundios y pequeñas propiedades principalmente ganaderas.¹⁵⁰

La finca fue perdiendo su lugar frente al ejido a partir de la década de 1930, cuando se inicia el reparto agrario en Chiapas. Aun así en el estado se concentra el mayor rezago agrario de todo el país, debido al control que tiene la oligarquía rural. La finca tradicional empezó a modificarse a partir de 1950, cuando se introdujo la ganadería bovina de tipo extensiva y se fortalecen las plantaciones basadas en la sobreexplotación temporal de los jornaleros agrícolas; debido a esta modalidad muchos indígenas fueron expulsados de la finca.

La gente de Jalisco y La Laguna habló con las “tres familias de los nativos” que aún se encontraban en la vieja Garrucha y hubo un acuerdo: los nativos necesitaban de más gente para conformar el ejido, porque si no, podía desaparecer por falta de pago y por falta de cuota y los de Jalisco y la Laguna necesitaban un ejido.

Si no reúnen veinte hombres con edad suficiente para tener derecho a solicitar tierra invitan a otros para cubrir la cuota que exige la ley para establecer un nuevo ejido [...] ¹⁵¹

¹⁵⁰ García de León, Antonio. *Utopía y resistencia*. p.97

¹⁵¹ Ascencio Franco, Gabriel., *Op. Cit.* p.65

De este modo se constituyeron en “ejido como poblado” también llamado ejido individual como lo marcaba la ley¹⁵² cuyas características correspondían a sus necesidades: una comunidad solicita una dotación de tierras; cuando éstas son concedidas legalmente, son las autoridades agrarias nombradas por el gobierno quienes convocan a la Asamblea General para nombrar al Comisariado Ejidal y Consejo de Vigilancia. En este caso desconocemos la historia del primer nombramiento, ya que en el ejido existe una tercera autoridad que oficialmente el ejido no requiere como es el Agente. El comisariado, primera autoridad encargada de resolver problemas de tierra; el consejo de vigilancia “*cuida la invasión del terreno o poblado [vigila que estén bien hechos los deslindes] y la quema de parcela [vigila que se hagan los “callejones -zanjas- para evitar que se propague el fuego]*”¹⁵³; y el agente auxiliar “*ministerio público*”:¹⁵⁴ “*son siete los encargados, el agente, el suplente, el comandante y los [cuatro] policías*”;¹⁵⁵ “*el agente da orden al comandante y él arregla según el delito... el comandante da orden al policía, el policía se va al hecho*”;¹⁵⁶ no importa quién cumpla esta función “puede ser cualquiera”, ya que la autoridad máxima es la Asamblea Comunitaria.

Así, entre todos se decide el tipo de explotación que se dará a la tierra donde cada ejidatario tiene derecho a un solar, donde pastizales y bosques se disfrutarán en común y si dejara de cultivar su parcela o no participara del trabajo colectivo se pierden los derechos

¹⁵² Otras formas de constituirse como ejido hasta 1966 eran como Sociedad Local de Crédito Ejidal y como Sociedad Colectiva Ejidal para ser atendido en el Banco Nacional de Crédito Ejidal, lo cual suponemos implica cierta posición económica.

¹⁵³ Obtenido en entrevista del compañero Roberto (17/07/96)

¹⁵⁴ Obtenido en entrevista del compañero Leo (13/06/96) el nos comentaba que las tres autoridades de la comunidad son como los tres poderes de la nación: el comisariado es el ejecutivo; el consejo de vigilancia es el legislativo y el agente es el judicial.

¹⁵⁵ Obtenido en entrevista del compañero Roberto (17/07/96)

¹⁵⁶ Obtenido en entrevista del compañero Efrén (13/07/96)

como ejidatario “se tiene que trabajar siempre, ARIC-oficial no ha trabajado, si se tiene año y medio y no se trabaja se quita la tierra”.¹⁵⁷

Estuvieron de ocho a diez años¹⁵⁸ en la vieja Garrucha: “...el finquero decía que la tierra plana era de él, por eso quedaron en el cerro”.¹⁵⁹ Los colonos de los nuevos ejidos en su mayoría, como ya se dijo, eran trabajadores de las fincas que huían del sistema de dominio patronal y que en ocasiones se convertían en vecinos “de segunda” de sus ex-patronos o de otros finqueros debido a que las mejores tierras eran de la finca. Bajaron a lo que llaman la nueva Garrucha:

[...] porque aquí está plano, allá ya no había sitio, puro piedra... este lugar de por si era del ejido [el lugar en donde ahora se encuentra el asentamiento], después del río antes era de la Garrucha, de los nativos, como se fueron, el gobierno vendió a los finqueros... hace 8 años con la ampliación entregó el gobierno la tierra... 15 años estuvimos solicitando y no daba nada.¹⁶⁰

No importó que “los vaqueros del finquero [guardias blancas¹⁶¹] echaban balazos”,¹⁶² el terreno que les pertenecía se pobló a pesar del miedo que en muchos de ellos estaba presente, pero “vieron que donde está la mayoría, ahí está la fuerza”.¹⁶³

Se puede hablar entonces de tres elementos que provocaron la colonización de la selva: la explosión demográfica en ejidos, la ganaderización y latifundio de terratenientes

¹⁵⁷ Obtenido en entrevista con el compañero Leo (13/06/96)

¹⁵⁸ La información con respecto al tiempo de permanencia en la vieja Garrucha varía, en los diferentes testimonios se maneja desde los cinco hasta los doce años.

¹⁵⁹ Obtenido en entrevista del compañero Leo (13/06/96)

¹⁶⁰ Obtenido en entrevista del compañero Efrén (13/07/96). En 1989 el ARIC Unión de Uniones logró un decreto de dotación para 26 ejidos en la región de las Cañadas de Ocosingo.

¹⁶¹ Es una forma de organización de los ganaderos y finqueros para “defenderse” de las invasiones de tierra por parte de los campesinos, en realidad son grupos de choque.

¹⁶² Obtenido en entrevista del compañero Efrén

¹⁶³ Ibid.

en rancherías y fincas que provocó que los campesinos sin tierra (tzeltales, tzotziles, choles, tojolabales, zoques, y ladinos de varias partes de la república) fueran a la selva en búsqueda de las tierras nacionales, aconsejados o presionados por las condiciones. Se reconoce como área de colonización campesina a partir de los cincuentas, después del retiro de la mayoría de las compañías madereras que trabajaban desde finales del siglo XIX.¹⁶⁴

Dos de ellas (la compañía Forestal de la Lacandona -COFALASA- y la compañía Triplay de Palenque -TRIPSA-) continuaron operando hasta 1986. “Una compañía viene a sacar la madera de aquí [...]”.¹⁶⁵ TRIPSA estuvo operando en las Cañadas de Ocosingo y tuvo relación con el ejido: “[...] los contratistas vienen a ver si la comunidad vende la madera, la comunidad saca permiso para trabajar con la madera en Tuxtla [...] y se vendía a los contratistas”.¹⁶⁶ La relación que tuvo el ejido con la compañía maderera fue radicalmente distinta a las historias de las monterías¹⁶⁷ (grandes negociaciones madereras, conocidas en el sureste con ese nombre), su relación fue más horizontal, de hecho la gente no tiene una percepción negativa de la compañía “[...] la compañía enseñó a la comunidad a cómo sacar la madera, todos iban a trabajar, el contratista paga la madera y le paga su

¹⁶⁴ En 1882 la Selva Lacandona es descubierta por primera vez como reserva forestal, dando inicio a la explotación de toda la madera. Ya de 1880 a 1895, tres compañías madereras tabasqueñas se encargaban de la depredación de la selva. Desde este último año hasta 1910, el régimen de Porfirio Díaz impulsó la participación extranjera en la extracción de la madera preciosa, esta época es conocida como la “época de oro de la caoba lacandona”. Sin embargo, a pesar de que en 1917 se decide detener el proceso de extracción de la madera es hasta 1949 cuando el gobierno decide prohibir la exportación de madera en rollo, y aún así, entre 1930 y 1980 se otorgaron grandes concesiones para madera y hule a compañías nacionales.

¹⁶⁵ Obtenido en entrevista con el compañero Efrén (13/07/96)

¹⁶⁶ Ibid

¹⁶⁷ “Si por esclavos se entendía en la antigüedad a hombres que trabajaban a cambio de lo necesario para existir, es evidente que en nada se diferencian estos hombres de los esclavos antiguos, puesto que, aunque disfrutaban de un salario nominal, en realidad la verdad de las cosas es que son propiedad absoluta de las empresas madereras, para quienes trabajan toda su vida, de sol a sol, a cambio de un par de huaraches, un pantalón de dril, una camiseta de manta, un sombrero de paja y una mísera alimentación” Brito Foucher, Rodolfo. “México Desconocido (1924)” en: de Vos, Jan. *Viajes al Desierto de la Soledad*, p. 207

día a cada uno que trabaja [...] hace doce años que ya no vino".¹⁶⁸ Incluso desean que algún día vuelva.

La estancia de esa compañía es sentida por la gente como beneficiosa, las ganancias que de ella obtuvieron les permitió techar con lámina la escuela y la iglesia. Obviamente, sus ganancias fueron mínimas en comparación con las obtenidas por la compañía y aun con el distinto trato, la opresión vivida por el indígena subsistió. No fue necesario que existieran los golpes para que la explotación económica siguiera.

Como ya hemos visto muy brevemente, la historia reciente de la Selva Lacandona ha estado marcada por una constante de conflictos agrarios, con compañías madereras, fincas privadas cafetaleras y ganaderas y, con los decretos presidenciales de La Comunidad Lacandona (1972) y de la Reserva de Montes Azules (1978) que desconocían los derechos agrarios de muchas comunidades.

Remitiéndose a la explotación que se estaba haciendo de la Selva Amazónica, en 1967 la iniciativa privada vuelve los ojos a Chiapas llamándola el "gigante dormido" y en 1970 las empresas estatales esbozan planes de Desarrollo para la Selva Lacandona y para 1972 la zona lacandona es tierra restituida y se lanza el decreto de la Comunidad Lacandona excluyendo a tzeltales y choles que habitaban la zona.

Dicha ley implicaba la expulsión de los moradores, ya que aprovechándose del aislamiento y tratos con algunos lacandones, las compañías estatales como la Triplay de Palenque entre otras, podrían explotar la selva a su antojo. Dos argumentos eran utilizados para lograrlo: *ecocidio*: los campesinos indígenas destruyen la selva con sus métodos rudimentarios de trato a la tierra: roza, tumba y quema; y *etnocidio*: los campesinos

¹⁶⁸ Obtenido en entrevista con el compañero Efrén (13/07/96)

indígenas no pueden seguir al margen del desarrollo, su calidad de vida aumentará... hay que integrarlo al aparato productivo. Aubry dice al respecto que:

[...] los lacandones de hoy son yucatecos advenedizos llegados a la selva en los s. XVIII y XIX, razón suficiente para que disfruten con choles y tzeltales de la explotación de los recursos selváticos pero no exclusivamente.¹⁶⁹

LA VIDA COMUNITARIA

Las reglas de convivencia y las sanciones dadas al infringir estas, son dictadas por la comunidad: “no hay escrito nada, es el acuerdo de comunidad”;¹⁷⁰ “hay ley, ley de trago: no puede tomar...; ley de la violación... depende si da cuenta la muchacha, si da se castiga muy duro, si no da cuenta y queda embarazada castigan a los dos; ley de robo o si se va a separar los esposos: la niña la viste el papá y el niño queda con la mamá, él la va a cuidar y cuando crezca va a sostenerla”.¹⁷¹ El robo, abuso sexual, chismes, “bolos” (borrachos) y hasta el envío de una carta de amor infringen la norma, y el castigo: multa y cárcel, regularmente depende de la gravedad del delito: cuando éste es grave lo resolverá la asamblea, cuando se trata de alguna situación menos grave son las autoridades quienes lo resuelven a partir de la norma implícita: el común por encima de lo individual. La asamblea comunitaria, la autoridad máxima a partir de la cual las decisiones más importantes pueden ser tomadas estando presentes el 50% más uno de los primeros solicitantes de tierra que conformaron el ejido; esto según la ley, sin embargo, el acuerdo de comunidad es que una decisión no se toma si no están todos los miembros de la comunidad de acuerdo, es decir,

¹⁶⁹ Aubry, Andrés. *Op. Cit.* p. 7

¹⁷⁰ Obtenido en entrevista por el compañero Roberto (17/07/96)

¹⁷¹ Obtenido en entrevista del compañero Efrén (13/07/96)

no se votan las decisiones, se discuten: *“para tomar una decisión tenemos que estar todos de acuerdo; si no, hay división, la palabra de Dios dice que somos hermanos y no debe haber división”*,¹⁷² sin consenso no hay acuerdo. Estas decisiones en común tienen que ver con su pasado, ya que entre los mayas, a diferencia de los aztecas, no era conocida la propiedad privada de la tierra, quizá por la baja calidad de los suelos que habitaban. La asamblea se erige entonces como espacio de lo público.

La comprensión de cómo se vive lo público y lo privado en la tradición indígena, puede estar viciada si tratamos de entenderla a partir de la vivencia de lo público y lo privado en el occidente, si tomamos de ejemplo la carta leída en la asamblea¹⁷³ y valoramos este hecho a partir de occidente, de él podemos decir que es una violación a la privacidad, intimidad de un sujeto, en este sentido la valoración es estrictamente negativa, pero si nos ubicamos en su contexto nos damos cuenta que ambos términos son vividos de forma distinta en cada cultura. Viendo desde esta perspectiva el hecho, la primera idea que nos surge es que el hacer público un quehacer significado como subversivo de la norma se presenta como una forma de control social. Las maneras de hacer pública una situación “privada”¹⁷⁴ que se presenta como ruptura de la norma, se da de distintas formas; podríamos hablar de dos específicamente: las normativizadas, es decir, las que surgen de las autoridades con el afán de dar solución al problema y en ese sentido corregir a partir de una sanción; o el chisme como una forma cotidiana de hacer surgir ante los otros la falta a la norma por parte de alguien (existente o no), que puede terminar en inhibir la conducta (dada

¹⁷² Obtenido en entrevista con el compañero Ignacio (10/07/96)

¹⁷³ Remítase a la nota 94.

¹⁷⁴ La vida privada se nos presenta como imperceptible, todo es vida comunitaria, desde ella todos los espacios se normativizan, estableciendo cómo y cuándo acceder a ellos y cómo deben ser las relaciones dentro de ellos

o no) o pasar de la categoría de chisme al ámbito de las autoridades. La ridiculización de las personas es otra forma de control social, puede ser por parte de otras personas o por ellas mismas, el clásico grito de ¡iiijii! es utilizado por hombres y niños cuando alguien hizo algo que no tenía que hacer o no supo hacer.

En occidente, una forma de entender lo público, es a partir del modelo cívico,¹⁷⁵ éste supone una peculiar definición de lo público, esta noción está vinculada con las nociones de política y gobierno, en ese sentido está vinculada a la idea de un conjunto de mecanismos para tratar con los problemas colectivos. Dewey, al formular la idea de lo público en el modelo cívico dice que la distinción entre lo público y lo privado se encuentra en la comunicación de sujetos que participa en una relación. En esta relación se tiene como consecuencia que sólo para los sujetos sea privada, pero si, por el contrario, se comunica a otros, pasa a calidad de público. En este sentido, en lo público se necesita quien medie los problemas vividos: de ahí surge el Estado: “la organización de lo público efectuada por medio de funcionarios, para la prosecución de los intereses compartidos de sus miembros”.¹⁷⁶

Obviamente que la comunicación de sujetos que participa en una relación y su posterior consecuencia no es lo que verdaderamente distingue lo público de lo privado. Con el crecimiento del Estado, las formas tradicionales de relación (como la comunidad) fueron perdiéndose, y los individuos pudieron encerrarse en espacios más reducidos. Esta nueva forma de relación (individualista) está bajo la tutela del mercado. En la medida en que el

¹⁷⁵ “a grandes rasgos, supone el respeto del orden jurídico, la responsabilidad de los funcionarios, la participación ciudadana, la protección de los derechos individuales...” Escalante Gonzalbo, Fernando. *Ciudadanos imaginarios*, s.p.

¹⁷⁶ Cita de Jonh Dewey en Escalante.

mercado fue creciendo, el Estado se fue convirtiendo en un protector de los derechos e intereses individuales, por lo tanto, lo público empezó a ser ocupado por individuos.

El modelo cívico está enmarcado en la tradición liberal, en donde el respeto al individuo, en su carácter privado, es el fundamento de la moral pública, ésta necesita de un tipo de sujeto: El Ciudadano. La idea de ciudadano reposa sobre el conjunto de valores y supuestos del individualismo, el ciudadano ante todo es un individuo, y como tal es la realidad básica de la vida social. Una moral pública -nos dice Escalante- es un sistema de valores que orienta campos y tipos de actividad. En occidente el individuo (el ciudadano) es el fundamento de esta moral, aún así nos dice Escalante que la moral pública no es por fuerza una y homogénea en una sociedad: pueden coexistir otros tipos de moral, pero una de ellas es la dominante, la que organiza de manera formal la vida.

La lucha contra ella ha sido sostenida durante más de cinco siglos por los indígenas, la lógica comunitaria de su vida cotidiana ha sido (a los ojos de los liberales o neoliberales) un obstáculo para la lealtad cívica: con la vida han defendido su orden comunitario. La comunidad, más allá de una unidad demográfica es una estructura política, una forma de relación, existe una fuerte cohesión interna entre sus miembros, una gran reciprocidad, que los ha llevado a luchar por la “defensa del orden tradicional: autogobierno, tierras comunales...” (Escalante, p. 63). Su lucha por la autonomía siempre se ha entendido como separatismo, pero aun no entendida así, la forma de organización de los indígenas y campesinos representa un gran obstáculo para el sistema liberal de occidente. Han hecho y harán todo lo posible por abolirlo; la insistencia en civilizar a los indios (en el mejor de los casos, porque en el peor es exterminarlos) va en ese tenor: civilizar es individualizar, para

CAPÍTULO 4

LA CONSTRUCCIÓN DE LA PLURICULTURALIDAD

IDENTIDAD

“Hay otros tzeltales... no son lo mismo los de Bachajón que los de aquí”;¹⁸⁶ la identidad del ser tzeltal se va reconstruyendo y reinventando en la historia vivida por los sujetos, es decir, su identidad se construye en la vida cotidiana.

La identidad, entendida como “proceso de identificaciones históricamente apropiadas que le confieren sentido a un grupo social y le dan estructura significativa para asumirse como unidad”,¹⁸⁷ refleja que las identidades no son estáticas ni indivisibles, sino dinámicas y fragmentadas: “en cada reconocimiento de un ‘nosotros’ denota un sistema de identidades diferentes al interior de cualquier identidad colectiva”.¹⁸⁸ Es, pues, un proceso de asimilación, construcción y reconstrucción que da un marco de reconocimiento de sí mismo y del otro distinto.¹⁸⁹

¹⁸⁶ Palabras del compañero Emiliano en varias ocasiones.

¹⁸⁷ Cita de Aguado y Portal en *Asimilación y diferenciación de los indios en México* de Alicia Castellanos Guerrero, p. 106.

¹⁸⁸ Lara, citado en Lisboa. “Del indio a la identidad étnica. El caso de los zoches de Chiapas” en *Anuario* 1991.

¹⁸⁹ Retomamos de Dussel el ubicar cuándo podemos hablar de diferencia y cuándo de distinción en la relación yo-otro. “‘Lo otro’ en lo mismo como diferencia [...] La palabra castellana “di-ferencia” nos remite a la latina compuesta de *dis-* (partícula con la significación de división o negación) y el verbo *ferre* (llevar con violencia, arrastrar). Lo diferente es lo arrastrado desde la identidad, indiferencia originaria o unidad hasta la dualidad. La diferencia supone la unidad: lo Mismo [...] ‘el Otro’ ante lo Mismo, como dis-tinto [...] (de dis-, y del

Por tanto, si la identidad florece en la vida cotidiana, podemos tomar a la comunidad como el primer espacio en donde se reinventan los tzeltales: “*no son lo mismo los de Bachajón a los de aquí*”;¹⁹⁰ no tan sólo viven en otro municipio, también se diferencian por el habla, “*no es el mismo tzeltal*”. Su realidad distinta los hace culturalmente heterogéneos.

Es decir, dentro de un mismo tronco étnico-cultural (en este caso tzeltal), y a partir de su historia, de su relación con la naturaleza (como el área geográfica en que se desenvuelve) y con el otro, se construye y enriquece una identidad local, que da como resultado diferentes formas de relación dentro de una misma cultura: “*los de Patihuitz tienen otra costumbre: dan cinco vueltas en el baile*”.¹⁹¹

De este modo, aparecen como niveles de análisis en la relación yo-otro: la **identidad local** que, según nuestra experiencia, es el primer “nosotros” fragmentado que construyen, en este caso, los tzeltales; la **identidad étnica**, que los hace ser tzeltales, distinguiéndose de otras etnias; la **identidad india** que une a las etnias (a los otros cercanos), identificándose todos como indios (más allá del ser tzeltal, chol, tojolabal, etc.) para distinguirse del otro lejano: el mestizo, el *caxlán*, por tanto, esta identidad es excluyente de la identidad mestiza; la **identidad mestiza**, aunque no estudiada en este trabajo, a profundidad como a la india, la sabemos igualmente fragmentada: identidad construida y reconstruida por todos los sectores que en ella convergen. Estas dos últimas identidades (india-mestiza) se presentan como los “más otros”, los otros “más afuera y lejanos” (en la comunidad “ellos indígenas” y “nosotras *caxlanas*” las representábamos), ambas identidades amplias, al converger en un

verbo *tinguere*: pintar, poner tintura), indica mejor la diversidad y no supone unidad previa: es lo separado [...] “Lo Mismo” como la identidad o unidad primigenia desde donde proceden los diferentes, no es igual a “lo Mismo” como dis-tinto a “el Otro” sin Totalidad que los englobe originariamente”. Las negrillas y el subrayado son nuestros, en “Para una Ética de la liberación latinoamericana I”, p.102

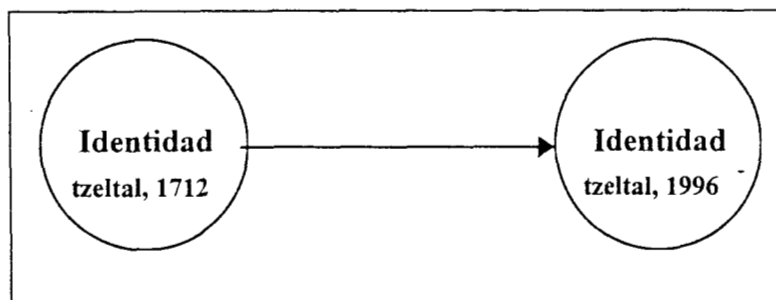
¹⁹⁰ Palabras de varios compañeros

¹⁹¹ Palabras del compañero Leo (14/03/96)

mismo territorio crean la **identidad nacional**, resultado del diálogo de los “más otros”, aquella que está construyéndose.

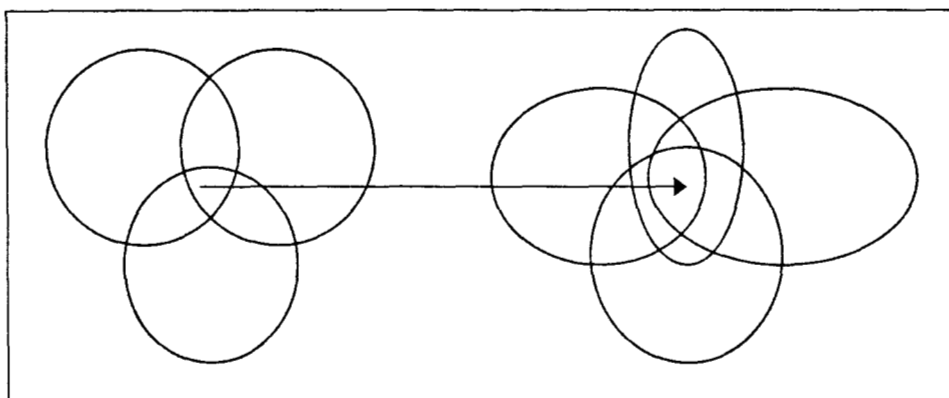
En esta gran gama identitaria, la última, la **identidad zapatista** es aquella en la que compartimos el “nosotros”, fortaleciendo el nuevo proyecto de nación y Estado Pluricultural, en la que se enmarca el trabajo. Así, asumimos que la identidad se fragmenta dependiendo del “nosotros” que dentro de ella se asuma.

Cuadro 1. **IDENTIDAD ESTÁTICA E INDIVISIBLE**



En ella no hay posibilidad de cambio; permanece igual temporal y espacialmente.

Cuadro 2. **IDENTIDAD DINÁMICA Y FRAGMENTADA**



Aquí se presenta la posibilidad de cambio. Es un proceso de asimilación, construcción y reconstrucción.

IDENTIDAD LOCAL

Los de la “finca” y los del “ejido”

Bajaron a la vieja Garrucha primero los de Jalisco, luego los laguneros:

*[...] ellos eran de la finca, no querían al principio cooperar, porque no saben, están acostumbrados con su patrón, tomaron acuerdo, miraron que es buen camino, no hay otro, en el ejido no hay patrón, todos somos patrones, si vamos a hacer algo debe haber acuerdo de comunidad...si no cumple tiene que pagar, así avanzamos...ahorita estamos juntos”.*¹⁹²

Este no saber de los “de la finca” quizá se deba a las relaciones sociales basadas en la producción mercantil propia de la finca, la cual no contemplaba la producción directa de los bienes de consumo, sino la adquisición de estos a partir del crédito en la tienda de raya, lo que implicaba una no organización propia para cubrir sus necesidades.

Llegaron a construir una comunidad, un pueblo tzeltal, pero por su historia, por su pasado, se pueden entender como dos pueblos tzeltales; el convivir en un espacio, el saberse juntos, el vivir su presente para ir perfilando su futuro, los hizo construir nuevamente su historia juntos, su cultura juntos, la de todos.

Aquí ya se perciben como un solo pueblo, aunque aún continúa presente su historia. El ubicar en dónde se encuentra cada familia nos presenta, incluso territorialmente, a ambos pueblos: los laguneros están concentrados de un lado y los de Jalisco de otro. A pesar de que ahora son un pueblo con las mismas reglas y normas que los rigen, los primeros pobladores aún conservan más su lazo invisible de unión con los originarios de sus propias tierras. Ya con la primera generación, la identidad inicial que los hace ubicarse en un lugar

¹⁹² Obtenido en entrevista del compañero Efrén (13/07/96)

del ejido se va difuminando; con los casamientos, los de la Laguna y los de Jalisco van entrando a vivir al otro lado, conformando la identidad de “los de la Garrucha”.

“...los acasillados no tienen religión y las diferencias se resuelven a través de autoridades... se organizan de acuerdo a los problemas que se presentan”.¹⁹³ La conformación de autoridades reguló así las relaciones entre los pueblos.

Las mujeres

“... ellas pueden ser autoridades y no voy a pensar, estamos pidiendo que los cambien, pero no entra la razón rápido... ella no quieren, el trabajo no es fuerza porque no es esforzado, los que quieren, si voy a obligar a lo mejor sale mal”;¹⁹⁴ por años, por siglos, las mujeres estuvieron impedidas incluso para opinar, ahora hasta autoridades pueden ser, pero ellas “no quieren, tienen vergüenza”. ¿Por qué tienen vergüenza?, ¿de dónde salió la vergüenza?. Por mucho tiempo les dijeron que no podían, que no sabían, ahora les es difícil creer que si; durante muchos años la costumbre fue de una manera, ahora cambiarla no es fácil: “las mujeres no quieren cambiar la idea, han dado plática sobre sus derechos, su derecho de divertirse y no entienden... sus ideas son atrasadas, crean muchos problemas”.¹⁹⁵ El problema de la opresión de las mujeres se presenta ante unos compañeros como un problema que ellas, sólo ellas reproducen: “los hombres no son así”;¹⁹⁶ en discurso se puede decir mucho, pero lo importante son las actitudes que niegan y no lo que se está diciendo.

¹⁹³ Obtenido en entrevista del compañero Leo (13/06/96)

¹⁹⁴ Obtenido en entrevista del compañero Efrén (13/07/96)

¹⁹⁵ Palabras del compañero Emiliano (09/05/96)

¹⁹⁶ Ibid

¿Qué pasaría si una mujer fuera al centro a pasear? ¿Cuál sería la reacción de los hombres y de las mismas mujeres? o mejor aún, ¿qué pasaría si una jovencita de trece años decidiera seguir en la escuela?: “dejó de ir porque la gente dice que va a buscar novio”.¹⁹⁷ La gente lo dice, no sólo las mujeres: cualquiera. El ir a clase cuando ya no es su tiempo o el ir al centro es inhibido por los chismes; así, para que no hablen de ellas, evitan hacerlo. Todos de alguna manera hablan (hombres y mujeres); todos de alguna manera participan en esta realidad, “no sólo el hombre tiene su derecho, estudiamos que no sirve mi costumbre, ellas tienen derecho para pasear, no voy a pensar que va a hacer mal, ¿por qué sólo yo...?, pero no entra la razón rápido”.¹⁹⁸

La participación de las mujeres en esta realidad es muy compleja; de ellas escuchamos desde quejas de que no pueden salir a divertirse hasta alegría por no hacerlo, ya que cuando lo hacen tienen más trabajo:

*“yo lo siento bien porque tengo trabajo, ¿qué van a tomar [los hombres] cuando regresen del trabajo o de divertirse?, ¿quién lo va a hacer [si ella no está]? Cuando vamos a ver tele cuesta más, hay más trabajo, hay que llegar a calentar el café”*¹⁹⁹

Y las que se quejan en privado (lo hacen entre ellas o con nosotras, en su cocina, sin externarlo abiertamente), acusan a los hombres de que no las invitan “lo que pasa es que no nos invitan... ellos no quieren que participemos... nosotras también queremos divertirnos, pero nunca nos avisan cuando van a prender la tele”.²⁰⁰ Para ellas, los hombres son los responsables, la posibilidad o no de divertirse se la dan los hombres: luchan contra la

¹⁹⁷ Palabras de la compañera Magdalena (26/02/96)

¹⁹⁸ Obtenido en entrevista del compañero Efrén (13/07/96)

¹⁹⁹ Obtenido en entrevista de la compañera Lucía (17/07/96)

²⁰⁰ Palabras de la compañera Adela (12/03/96)

costumbre con la costumbre, pero no todas: algunas, aunque no van abiertamente luchando contra la costumbre, lo hacen en privado: “ayer me enojé, él fue a ver su tele y yo aquí esperando, con frío, me acosté y no le calenté su café y ni me paré cuando llegó”.²⁰¹

Las mismas que defienden su derecho a divertirse, las que defienden su derecho a que las inviten, aquellas que al estar juntas (las mujeres de la familia) en la cocina, expresan sin ningún problema, frente a sus maridos, su molestia de que ellos insistan en romper un acuerdo (el acuerdo es que no vean la tele sólo los hombres: “la tele es de todos, todos tenemos que verla”²⁰²); aquellas que dicen “vamos con garrote si quieren ver la tele solos [o] si no entienden hay que hacer la guerra”.²⁰³ Aquellas mujeres en muchas ocasiones hacen la guerra contra otras que deciden buscar lugares fuera de los establecidos para encontrarse (como las jovencitas que decidieron seguir estudiando por las tardes): “en esta comunidad la gente habla mucho [hacen chisme]”;²⁰⁴ todos hablan, pero aquí se oye más a las mujeres, aquí su voz se escucha y se escucha no sólo para apuntar con su dedo acusador a las otras mujeres de la comunidad, sino también a nosotras (mujeres al fin): “por lo menos yo no voy al centro a buscar hombre”; esta frase, dicha por Esperanza (una niña), nos mostró como nos estaban mirando.

Somos mujeres y difícilmente las mujeres nos miraban como mujeres de otra cultura.²⁰⁵ Nosotras íbamos al Centro y platicábamos con los hombres, porque platicar para nosotras no significaba buscar hombre,²⁰⁶ pero para ellos “sólo de ver platicar ya se cree

²⁰¹ Palabras de la compañera Alicia (12/03/96)

²⁰² Palabras del compañero Roberto (04/05/96)

²⁰³ Palabras de la compañera Francisca (04/05/96)

²⁰⁴ Palabras de la compañera Alicia (14/03/96)

²⁰⁵ La imagen que de nosotras tenían los hombres era diferente, ellos sabían que al ser nosotras de una cultura las costumbres y valores son distintos.

²⁰⁶ Con la llegada del ejército federal se inserta una nueva forma de ver a la mujer no indígena, “la mujer del soldado: la prostituta”, aquella que pasa en los camiones del ejército y que ríe y se embola con ellos, la que

*que uno tiene relaciones sexuales con esa persona”;*²⁰⁷ *“es una fea costumbre que se tiene porque la gente cree que platicar, como está obscuro y hay monte la pareja puede hacer otras cosas”.*²⁰⁸

Las mujeres tzeltales tienen muy poca relación con los hombres; ellos gozan de más libertad que ellas para expresarse y actuar puesto que la discreción y la castidad de las mujeres son valores altamente apreciados y cuidados por toda la comunidad. Sin importar su estado civil, la mujer no puede platicar con ningún hombre fuera de su casa y si lo hacen, será en la casa, delante de toda la demás familia y siendo familiares entre sí.

Las jóvenes son muy cuidadas, siempre andan acompañadas, ya sea por sus hermanos menores o por su madre o abuela. A esa edad, formalmente es nula la cercanía con los jóvenes. En algún momento habíamos comentado que la distancia entre los sexos se va acentuando en la medida que los niños y niñas van creciendo y, en ese sentido, el comportamiento de cada uno va acercándose más a la norma. Una niña, al no estar aún sujeta a las convenciones de los adultos, puede encontrarse en el centro jugando (aunque la regla no escrita diga que ese lugar es para hombres) y no hay problema,²⁰⁹ pero una joven

varias veces han visto que muchos soldados, uno a uno, se acostaban con ella en el pasto, al pie de la carretera. Nueva imagen para las mujeres, quizá no para algunos hombres que ya las han visto en Ocosingo. La “puta” es *caxlana* y al ser mujer del soldado, también como él es no deseada. ¿Será como “la mujer que busca hombre” un próximo insulto en la comunidad?

²⁰⁷ Palabras del compañero Leo (14/05/96)

²⁰⁸ Palabras del compañero Leo (16/05/96)

²⁰⁹ Debemos aclarar que hablamos de niñas muy pequeñas, en cierta medida a las niñas más grandecitas ya les empieza a afectar ciertas conductas, si no ante la comunidad, si ante ellas mismas. En nuestro último festival en donde los grupos “Guerrilleros” y “Zapata” decidieron presentar una obra de teatro en donde mostraban como habían sido los maestros oficiales con ellos, una niña tenía que fingir que se orinaba en el salón al no dejarle el maestro salir (situación realmente vivida con los maestros oficiales). A Sandra la había elegido el grupo para que lo hiciera, ella prácticamente prefería dejar de ir a la escuela que hacerlo, por lo que significaría para ella que la comunidad viera que se orinaba (aunque fuera sólo actuación) o cuando Esperanza lloró amargamente cuando en su casa le hacían burla de que tenía novio y que el la había mordido, nos preguntamos una y otra vez por qué había llorado así, acaso era la presión de la costumbre, acaso con las lágrimas nos quería decir que es una niña buena, que no tiene novio, que no busca hombre.

(o cualquier mujer) sólo asiste al centro cuando va a la iglesia,²¹⁰ al baile, a la asamblea o a la clínica, y siempre va acompañada.

Las jóvenes asisten a su nuevo espacio: la escuela, sin compañía de sus hermanos o de mujeres adultas de su casa, pero siempre lo hacen en grupo; esperan para entrar todas juntas, rápido, tratando en apariencia de no ser vistas: su rapidez demuestra esto, pero su arreglo hace que más de uno voltee a verlas. La escuela es un espacio que se han ganado; las que han asistido han sido valientes. Aunque hubo acuerdo en la comunidad para que ellas asistieran a clases, no pueden del todo salvarse de chismes, que van desde que estaban gastando cuadernos que deberían ser para los niños, hasta que van a buscar hombre. La escuela es el único lugar, fuera de los acordados, donde se les ve juntas a todas, no hay otra excepción, sólo la escuela y los sitios establecidos, sólo a ellos asistirán²¹¹ para mantener la imagen de mujer que es bien vista. Si alguna de ellas rompe con la imagen o se ve envuelta en un chisme que la mancha, es decir, que la hace dejar de ser “muchacha”, puede ya no ser vista ni deseada para esposa por los jóvenes y su función de esposa y madre jamás será cumplida.

Las mujeres casadas también deben seguir manteniendo su imagen: la respuesta a por qué no pasean, es que sus esposos son muy celosos; por tal motivo, salen acompañadas por sus hijos, cuñadas o suegra. La menor sospecha de infidelidad puede terminar en una separación, cosa que difícilmente ocurriría en el caso de los hombres. Al casarse, el esparcimiento de que disponen se ve reducido incluso en una de las diversiones más

²¹⁰ Cuando hay oración diario, las jóvenes son las que más asisten.

²¹¹ Por la falta de material en la escuela, para algunas tareas se hacía necesario que en algunas ocasiones compartieran entre todas un libro, la primera vez que se presentó, nuestra solución fue decirles que se vieran todas en la casa de alguien y que hicieran la tarea juntas, fue imposible, ni siquiera ellas se podían ver para darse el libro. El medio fueron sus hermanitos. El intercambio entre ellas se da por medio de los niños o visitas que llegan a sus casas.

disfrutadas por la comunidad: el baile; ahora ellas lo disfrutarán sólo mirando a las jóvenes no casadas que aún bailan. Las casadas ya no lo hacen, dicen que por los hijos. La memoria de un compañero nos llevó a una costumbre diferente:

[...] *había baile cada semana, para alegrar nuestro corazón [...] con marimba [ahora utilizar un stereo,] termina tarde, hasta las seis de la mañana [...] todos bailan, hasta los viejitos se echaban su baile [...] las mujeres también bailan con cualquiera [pero] los catequistas trajeron la idea de que estaba mal y la costumbre cambio*".²¹²

Desde entonces, las mujeres y hombres casados ya no bailan. La llegada de mujeres de la ciudad a los campamentos ha permitido que los hombres se diviertan bailando con ellas, pero las mujeres tzeltales se siguen "divirtiendo" sólo mirando.

Las mujeres que están separadas de su marido (son muy pocos los matrimonios que terminan separándose) o las viudas, difícilmente se vuelven a casar, a diferencia de los hombres en la misma situación. Ellas ya no cumplen el requisito: no son solteras, ya fueron de alguien y, por tanto, "*no hay quien quiera casarse*"²¹³ con ellas.

Al escuchar a las niñas en la escuela: "*sí, quiero ser grande para moler, hacer mi tortilla, hacer la comida*",²¹⁴ nos percatamos de que quieren ser grandes para cumplir como mujer de la comunidad, con el trabajo que su rol les asigna; "ser mujer" también para tener *lecol* (novio) y, por supuesto, casarse; "ser mujer" para que el hombre vaya a la milpa a trabajar, al centro a divertirse, mientras ella hace el café y platica con las demás mujeres de la familia; "ser mujer" para mantener, bajo nuestra mirada, una distancia de kilómetros del

²¹² Palabras dichas por el compañero Emiliano (09/05/96)

²¹³ Palabras de la compañera María al referirse a ella (05/05/96)

²¹⁴ Remítase a la cita 117.

hombre con el que se casa, o hasta de sus propios hermanos al hacerlo; “ser mujer” para ya no bailar más en cuanto se casen, porque alguna vez llegaron los catequistas y dijeron que era malo; “ser mujer” para que, siendo viudas o separadas, no puedan volver a casarse; “ser mujer” para que si cae en algún chisme, no tenga derecho a ser tomada como esposa, eso para ellas quedará vedado.

Quizá la problemática de género la tengan más clara los hombres: “*Emiliano les dijo [a los hombres en una reunión] que ayudaran a sus mujeres, yo todavía no lo hago -dijo- pero debemos empezar*”.²¹⁵ Ese debemos empezar implica disminuir las distancias; ese “*es que no entra la razón rápido*” indica que los hombres ven un problema que cuesta resolver; ese “*es que las pobres trabajan mucho, no tienen diversión, se enferman de la mente*” indica que no es normal una situación así, pues provoca enfermedad. Para ellos la “liberación femenina” empezará cuando se les comience a quitar la vergüenza a las niñas y puedan hablar en público, por eso nos piden trabajar con ellas en la escuela. La intuición parece cierta en una parte de la comunidad, algo respecto a la relación con las mujeres anda mal, pero se puede cambiar.

Esta realidad, que viven las mujeres indígenas, ha sido interpretada por algunas de ellas, (generalmente las que están enfiladas en el EZLN), como una opresión de la que necesitan liberarse (cambiar la costumbre), y por otras mujeres de la comunidad, con la particular complejidad de que hablábamos.

La primera revolución que ganó el EZLN fue la impulsada por sus mujeres al implantar la “Ley Revolucionaria de las Mujeres” en marzo de 1993; ellas han sido ejemplo para todas las mujeres de la región, pero aún son vistas desde lo lejos: “*ellas son*

²¹⁵ Obtenido en entrevista con la compañera Benita

insurgentes”. El reto que tendrán que enfrentar “las de la montaña” y “las de la comunidad” para que la “Ley Revolucionaria de las mujeres” florezca, es primero mirar lo diverso del sentir de la mujer indígena. Poco a poco irá cambiando la costumbre si ellos y ellas así lo desean, si ellos y ellas creen que debe de cambiar.

La primera manifestación pública del FZLN (Frente Zapatista de Liberación Nacional) fue el 8 de marzo de 1996, conmemorando el día de la mujer, y fue precisamente la mujer indígena la que llevó en sus manos el símbolo de la nueva fuerza política naciente. Ese día, el CCRI-CG-EZLN (Comité Clandestino Revolucionario Indígena, Comandancia General del EZLN) nos dijo:

Las mujeres zapatistas, las combatientes y las no combatientes, luchan por sus propios derechos como mujeres. Enfrentan también la cultura machista que en los varones zapatistas se manifiesta en muchas formas. Las mujeres zapatistas no son libres por el hecho de ser zapatistas, tienen todavía mucho que luchar y mucho que ganar. Entendemos que esta lucha no es contra los hombres, pero sí es también por los derechos de la mujer. Entendemos que esta lucha no es contra los ladinos y mestizos, pero sí es también por los derechos de la mujer indígena.²¹⁶

La primer visita al Distrito Federal de un zapatista fue hecha por lo que el mismo EZLN llamó “el arma más beligerante del EZLN”: La Comandante Ramona, una mujer indígena digna que lucha.

²¹⁶ Comunicado del EZLN, La Jornada 9 de marzo de 1996

*Zapatista o aric*²¹⁷

Ser zapatista está por encima de ser indígena o *caxlán*, de ser hombre o mujer, de ser niño o anciano, pero si se pertenece a la ARIC (Asociación Rural de Interés Colectivo) no importa si se es hombre o mujer, niño o anciano; pertenecer a la ARIC es ser “*un aric*”.

En algún tiempo, los que hoy son zapatistas y los aric lucharon juntos; sus objetivos eran los mismos. La ARIC originalmente surgió como una organización independiente alternativa a las instituciones oficiales que tenía como fin impulsar iniciativas para mejorar las condiciones de vida de los pueblos indígenas en el medio rural. Sin embargo, con el tiempo un sector de esta organización fue cooptado por el gobierno y corporativizado. A esta fracción de le conoce hoy en día como ARIC-oficial; otros prefirieron desligarse de ésta y nombrarse ARIC-independiente.

La gente del poblado donde trabajamos participó en el proyecto de la ARIC-Unión de Uniones. Actualmente, un sector marcadamente minoritario sigue participando, pero ahora en la ARIC-oficial; la mayoría restante, al ver que la ARIC dejaba de luchar por sus intereses para convertirse en un órgano de control corporativo del gobierno, decidieron dejar de participar en ella; esta fracción es la que se considera simpatizante del movimiento zapatista. Entonces se fueron construyendo identidades diferentes en la misma comunidad.

La existencia del centro (como un lugar para hombres) hace posible que veamos la convivencia entre ambas partes (los aric y los zapatistas), como respetuosa, aunque no muy estrecha; a los hombres de ambos grupos se les puede ver (no de manera muy frecuente), por las tardes, jugando juntos o platicando. Existe respeto entre los adultos, aunque se sabe perfectamente que gente de la ARIC tiene tratos con los soldados. Ni modo, un otro

²¹⁷ No nos estamos refiriendo a la asociación como tal sino a los sujetos que militan en ella y así son definidos.

también tzeltal que no piensa igual que la mayoría, pero que sigue siendo miembro de la comunidad.

De manera peyorativa, no existen alusiones hacia ellos más que entre los niños y las mujeres. Ellas se limitan a acusar a las mujeres zapatistas que se casan con un joven del ARIC diciendo que “*se volvió aric*”,²¹⁸ aun cuando la mujer en cuestión siga afirmando que es zapatista, quizá más por sus hijos que por ella misma, pues entre los niños se hace aun más evidente la etiqueta: en ellos parece aflorar el sentir más profundo de los adultos.

“*Es un pinche aric, amigo de los soldados, [...] es un aric prijista*”.²¹⁹ Ser aric significa para cualquier zapatista una ofensa. La palabra aric se nos presentó en diferentes contextos: “*el aric es amigo del soldado*”;²²⁰ ¿y quién es el soldado?: El enemigo. Y si es amigo del enemigo, es también mi enemigo;²²¹ “*los aric ven qué escuchan para decírselo al soldado*.”²²² Se les ve como espías y traicioneros; “*¿acaso sos aric?*”²²³ Se les ve como al diferente; “*no sabe, parece pinche aric*.”²²⁴ Son los ignorantes; “*no es una niña, es una aric*.”²²⁵ No se les ve como personas, como compañeros, como indígenas, sino como “un aric”.

Existe un innegable maniqueísmo en esta percepción de identidades: Toda la gente de la ARIC es mala; toda la gente del movimiento zapatista es buena. Aunque no podemos

²¹⁸ Esto posiblemente se da por la visión que se tiene del matrimonio (patrilineal).

²¹⁹ Palabras de los niños del grupo “Guerrilleros” cuando se estaban peleando con niños de la ARIC (27/02/96)

²²⁰ Palabras del niño Mario (27/02/96)

²²¹ El 9 de febrero al recordar la traición cometida por el gobierno en el ‘95 al impulsar una ofensiva militar, los niños nos platicaron como habían vivido eso, entre otras cosas nos dijeron que a los de la ARIC no los habían perseguido, que se habían quedado en la comunidad y que aprovecharon para saquear la tienda y algunas casas.

²²² Palabras del niño Silvio (01/05/96)

²²³ Palabras dichas por el niño Daniel (18/03/96)

²²⁴ Palabras del niño Mario

²²⁵ Palabras del niño Daniel (25/07/96) en la fiesta de cierre del ciclo escolar, reclamando porque se le regalaban dulces a una niña hija de un miembro de la ARIC.

negar que la razón fundamental para fijar sus límites y no aceptar a los otros es más que suficiente: la traición. Esta relación con el otro “aric” nos llevaría a pensar en una nula existencia de matrimonios entre gente de los dos grupos; sin embargo, como se dijo anteriormente, ya se han dado casos, aunque muy pocos.

Con respecto a los espacios de vivienda, la gente de la ARIC no se encuentra aislada de los otros, pero sus casas se pueden distinguir por la construcción (son de tabla y la mayoría tiene lámina en el techo y no zacate como las demás), además de que resalta una bandera blanca colocada siempre en un lugar visible.²²⁶ El uso de espacios como la escuela, la biblioteca, el Aguascalientes,²²⁷ y la clínica, es nula por parte de la gente de la ARIC, pues saben que estos proyectos son impulsados por gente que se identifica con el movimiento zapatista y ellos, al no hacerlo, no consideran suyos estos espacios, aunque se perciban como comunitarios. Sólo en casos excepcionales participan de las actividades comunitarias: sólo en las fiestas religiosas.

La visión que tiene la gente de la ARIC de los zapatistas la desconocemos, pues no tuvimos acercamiento con ellos, quizá porque nos percibían y los percibíamos del otro lado, el otro lado cuyo límite se fincó como una muralla.

²²⁶ Es una estrategia para no ser atacados en caso de una ofensiva militar.

²²⁷ Se trata de un auditorio construido a partir del inicio del movimiento zapatista, destinado al diálogo, al encuentro de ideas y a las manifestaciones culturales.

Cuadro 3. **IDENTIDAD LOCAL**



IDENTIDAD LOCAL

Conformada a partir de los fragmentos que en ella confluyen, en este caso, el origen, el género y el grupo político.

IDENTIDAD ÉTNICA

Asumimos que la identidad tzeltal de ahora no es la misma que la de los tzeltales de la rebelión de 1712, así como tampoco es la misma la de los de Ocosingo que la de los de Bachajón: *“el tzeltal no es el mismo”*. La identidad no es la misma ni siquiera entre las comunidades ubicadas en la región.

Por ello, ya no podemos seguir hablando de la identidad étnica refiriéndonos a ella como una identidad cultural formada por una serie de características fijas.²²⁸

²²⁸ En cualquier forma de identidad, si ésta se piensa así, hablamos entonces de identidades que están a-priori a la relación yo-otro (relación que por supuesto no la reconstruye), y en este sentido los abarca, comprende y justifica, ambos son necesarios para que ésta exista. Siendo ésta identidad (“lo Mismo” para Dussel) el ámbito radical desde el cual todo se piensa, el otro es “lo Otro” como diferencia interna de la totalidad totalizante. Tanto en la identidad étnica tzeltal: los tzeltales son y serán de tal o cual forma, y defendiendo ésta tendrán una lucha frontal contra los occidentales con la finalidad de asumirlos a su proyecto; como en la identidad nacional: “todos somos iguales” por tanto hay que integrar a los indios a nuestro proyecto. En identidades originarias y totales no hay diálogo, siempre permanecerán cerradas a “el otro”.

En este contexto la visión de los grupos indígenas como herederos de culturas milenarias, portadores de una identidad étnica esencial e inmutable no puede dar cuenta de la formación de culturas híbridas en el marco de procesos de resistencia y dominación.²²⁹

Con lo anterior, evitan reconocer su capacidad de cambiar y ser sujetos de su propia historia. Cambiar siendo ellos, cambiar sin dejar de ser tzeltales, cambiar sin perder su esencia: no hay que “*perder la costumbre de los mayas, de los antiguos*”, pero cuando “*estudiamos que no sirve mi costumbre [porque] ellas tienen [también] derecho a pasear*”, se ve que hay que cambiar aunque “*no entra la razón rápido*”.

La insistencia en hablar de las costumbres de los antiguos, del deseo de recuperarlas, nos habla de la búsqueda de los orígenes de un pueblo tzeltal , búsqueda que no implica el deseo de aislamiento, de quietud, del ser estático, sino de la búsqueda de aquellas costumbres que los articulan como parte de un grupo étnico, que les fortalece en la recuperación de su dignidad como ser étnico: su identidad étnica.

Esa necesidad de volver al pasado se entiende mejor cuando ellos mismos hacen referencia a “*no queremos maestros oficiales porque traen otra idea*”. No creemos que sea difícil de entender la relación de la identidad con la educación, pues es bien sabido que es a partir de ésta que la política indigenista quiere romper con la identidad étnica para llevarla a una gran y total identidad nacional. Implementa políticas integracionistas dentro de la educación para así homogeneizarlos a partir de la lengua y de los contenidos.

La defensa de la costumbre, la mayoría de las veces ha sido resistencia al dominio del poderoso y lucha liberadora, el “*traen otra idea*” lo demuestra; es una lucha contra la

²²⁹ Hernández Castillo Rosalba A. “De la sierra a la selva: identidades étnicas y religiosas en la frontera sur” en *Chiapas*, p. 411.

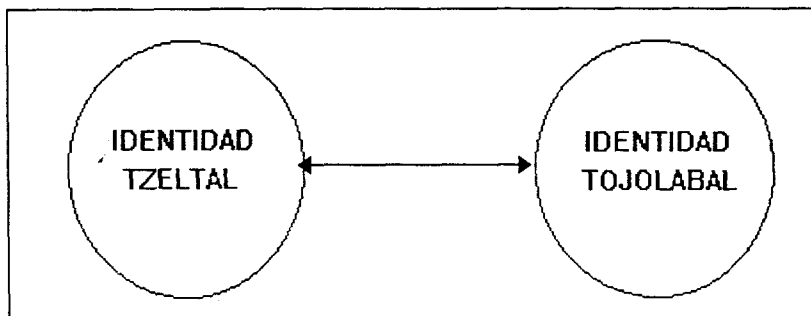
educación que no los reconoce, que quiere desaparecer la alteridad étnica, porque ellos, los otros, los indios son una “raza atrasada” y por tal, pobre; así que sólo enseñándoles a cambiar sus patrones culturales podrán progresar. Pero hay que tener cuidado, porque lo étnico, al tener un carácter dialéctico, puede convertir determinadas tradiciones en estructuras de dominación utilizadas tanto por élites como la de los Altos de Chiapas²³⁰ como por ellos mismos hacia, por ejemplo, sus mujeres.

La identidad étnica, nos dice Alicia Castellanos, se va contruyendo desde las formas de organización social, económica, política y cultural que expresan la pertenencia a un grupo, a un “territorio histórico” distinto al del grupo mestizo (que ella llama nacional mayoritario y los de la comunidad “*caxlanes*”). La identidad étnica tzeltal, por tanto, se reconstruye desde las identidades locales: el ser tzeltal que emigró; el ser tzeltal que colonizó la selva; el ser tzeltal de la finca; el ser tzeltal del ejido; el ser tzeltal hombre; el ser tzeltal mujer; el ser tzeltal “*aric*”; el ser tzeltal zapatista que toma las armas para exigir el reconocimiento de la dignidad de su existencia distinta; el ser tzeltal que dialoga con “el otro”; el ser tzeltal que escucha; el ser tzeltal que vive aún la opresión armada de que no tiene oídos; el ser tzeltal que nace y renace en su historia como “tzeltal”, entendido este último como el tronco étnico-cultural, como la identidad étnica, conciencia de la

²³⁰ El mecanismo de control que se ha utilizado para justificar las expulsiones ha sido la pertenencia a religiones que se oponen a la “costumbre”, el rechazo por parte de muchos indígenas (protestantes e incluso católicos) en los Altos a participar en los cargos tradicionales y a solventar los gastos de la fiesta implica para los caciques (defensores de la “costumbre”: no préstamos, no consumo de alcohol, coca-cola, cerveza, es decir, grandes pérdidas económicas. Castellanos Guerrero, Alicia. *Notas sobre la identidad en la región tzotzil tzeltal de los Altos de Chiapas*”, p. 62-63

diferencia²³¹ dentro de los pueblos indios que no excluye la posibilidad de ver las semejanzas que los unen y los hacen construir la identidad india.

Cuadro 4. IDENTIDAD ÉTNICA



Dentro de ella, cada grupo se reconoce como parte de una matriz cultural, pero distinto a los demás.

IDENTIDAD INDIA

“somos indígenas, somos campesinos, somos pobres”,²³² son palabras a través de las cuales se reconocen como grupo oprimido (tzeltales, tzotziles, choles, nahuas, etc.), identidad fortalecida por la resistencia de tantos años que permite distinguirse del otro “caxlan”.

Sabemos que regularmente se ha puesto al “otro” en un lugar pasivo, sobre todo si se considera que pertenece a un mundo no-moderno como el mundo indio. El indio ha sido tratado como “lo otro”, la diferencia interna (mundo no-moderno) del mundo moderno.

²³¹ Bonfil Batalla distingue a la identidad étnica como ‘conciencia de la diferencia’ y a la identidad india como ‘conciencia de identificación’. Aquí aunque se utilice el término diferencia, nosotros la entendemos como la dada entre los menos distintos, se trata entonces de diferentes grados de distinción.

²³² Palabras del compañero Leo en varias ocasiones

Adjudicando el mismo término a todos los pobladores americanos en la conquista, se buscó agruparlos en comunidades para insertarlos en las relaciones de mercado de desarrollo mundial; de este modo se les controlaba militar, económica y políticamente a través de la Encomienda , de la que hablamos anteriormente y que, sabemos, abusaba en cuanto al reparto de tierras y los tributos.²³³

Esto fue creando una ideología de racismo²³⁴ que para Alicia Castellanos surge como necesidad del capitalismo de jerarquizar la fuerza de trabajo, estimulando la separación y convirtiéndose en una forma de dominio de la burguesía del campo que permitía la construcción y destrucción de los grupos étnico-nacionales.²³⁵

Los indígenas por años han luchado por que se les reconozca como distintos, sin ocultar su diversidad étnica, enfatizando esa dimensión común: la indianidad, la conciencia de identificación que los une y distingue del más distinto: el mestizo. En los años setenta se empezó a hablar de indianidad porque las movilizaciones de los pueblos indios habían alcanzado tal presencia que lograron que se introdujera en el discurso oficial. En Chiapas, el Congreso Indígena realizado en San Cristóbal de las Casas en 1974 es un ejemplo de ello:

²³³ Debido a esto algunos autores miran que las comunidades indígenas son creaciones de la política colonial para que las comunidades pertenecientes a un mismo grupo étnico se aislaran perdiendo el sentimiento de identificación (política atomizadora) . Sin embargo más tarde estas comunidades se convertirían en medios de resistencia contra la explotación . Un estudio al respecto lo realiza Juan Pedro Viqueira en “La comunidad india en México en los estudios antropológicos e históricos” Anuario 1994.

²³⁴ El racismo no es más que el etnocentrismo llevado al extremo, es una forma de otrocidio. “Es un conjunto de representaciones, de valores y normas expresadas en prácticas que conducen a la inferiorización y asimilación-diferenciación del Otro...” Castellanos en “El indio en el discurso social”, p. 15

²³⁵ El capitalismo es un sistema económico, político, social, que se instaura como totalidad totalizante, en donde el todo está establecido desde quien lo defiende. La ontología de la totalidad -dice Dussel- funda la “voluntad de dominio”, dominio al que se coloca desde dentro como “lo otro” (instrumento del dominador), estableciendo así la dialéctica de la dominación. El poderoso universaliza su pensamiento y oculta al que sufre su podería, estas formas de ocultarlo van desde la eliminación física hasta la eliminación psicológica como ser distinto, como “el otro” (otrocidio), aquí la educación ha jugado un papel sumamente importante.

La tierra, la salud, el comercio y la educación son los aspectos alrededor de los cuales giran las intervenciones de los delegados [...] se identifican a los finqueros como invasores de tierras comunales [...] arredadores de terrenos [...] y transformadores de tierras laborales en explotaciones ganaderas [... Denuncian] la situación laboral de los peones acasillados en las fincas[...] exponen la forma en que las autoridades legales se coluden con los finqueros [...] coinciden en que el sistema de educación vigente es un instrumento de dominación [expresan] la necesidad de la unión de todas las etnias [...]²³⁶

Esta organización de las etnias, que rompía con la política atomizadora impulsada desde la colonia para dividir a las etnias, es la semilla que hizo nacer al EZLN tras un sinnúmero de luchas pacíficas que dieron como resultado que choles, tzeltales, tojolabales, etc., empuñaran un arma. “*El gobierno quiere bala, no muy quiere entender*”,²³⁷ que no son “lo otro” sino “el otro”.²³⁸

Las luchas indígenas en defensa de sus formas de organización no han sido escuchadas verdaderamente por el Estado, aunque su discurso indigenista desde mediados del siglo sufrió cambios (ahora se habla del respeto al derecho de las etnias, respeto a su diferencia y a sus formas y costumbres) en la práctica obstaculiza la autogestión negándoles la decisión de sus propios destinos.²³⁹

²³⁶ Castellanos Guerrero Alicia. *Notas sobre ...* p.40-41

²³⁷ Palabras de un compañero

²³⁸ “Habiéndose confundido el Todo con el solo polo dominador, lo dominado viene a ser la diferencia (“lo otro”) interna a “lo Mismo”. Si ese “otro” irrespetuosamente intentara arrogarse el derecho, la justicia, de declararse no diferente sino distinto, “fuea” entonces de la Totalidad o como “exterioridad” (el realmente Otro), significaría un peligro para “lo Mismo” como totalidad-dominadora. En este caso habría que eliminar a “el Otro”, que defiende su “exterioridad” [... instaurando] la guerra como modo permanente contra la subversión del totalitario orden del Todo, que “lo otro” como “el Otro” vendría a poner en cuestión [...] La ontología de la totalidad [...] es una filosofía de *la guerra* [...] no hay paz sin alteridad, y no hay alteridad auténtica sin la violencia justa que abre la Totalidad cerrada e injusta a la Alteridad negada”. Dussel, E. “Para una ética de la liberación latinoamericana” p. 118 y 145

²³⁹ La totalidad totalizante no niega la pluralidad, pero ésta última refleja “lo otro” como diferencia, por tanto no hay por qué aceptar la autogestión.

La política indigenista, en su contradicción de reconocer (en discurso) y negar la alteridad étnica (en práctica), nos presenta su verdadera finalidad: fortalecer las prácticas indígenas “positivas” y necesarias para que continúe la expansión capitalista y eliminar las prácticas “negativas” como la cohesión grupal que la impiden.

[...] el idioma distinto al nacional y la cultura de comunidad distinta a la nacional representa barreras a la intergración que solo pueden ser vencidas cuando se emplean los métodos y las técnicas que han ido paso a paso diseñando la antropología aplicada.²⁴⁰

Es decir, continúa con la estrategia asimilacionista que impulsa el proceso de aculturación, entendido éste no como resultado de la relación interétnica respetuosa, sino como una política clara y dirigida con la finalidad de destruir al otro²⁴¹ y cuyos brazos ejecutores eran los antropólogos y los maestros rurales.

Frente a la política indigenista estamos ante un estereotipo del indígena construido por la sociedad dominante y reproducido en las comunidades indígenas: “no entiendo porque soy campesino”,²⁴² “sus ideas [las de las mujeres] son atrasadas, crean mucho problema”.²⁴³ El indigenismo “nuevo” parte de una perspectiva evolucionista, va (según él) más allá del discurso de culturas superiores e inferiores (indigenismo anterior), instalándose en un discurso de culturas contemporáneas y atrasadas. En esta lógica, supuestamente ya no hay imposición de una cultura sobre otra, sino un progreso gradual de la cultura atrasada.

²⁴⁰ Cita de Aguirre Beltrán en Lisbona Guillen. *Del indio a la identidad étnica*

²⁴¹ Muchos la llaman etnocidio, nosotros creemos que es otrocidio, porque esta política al ser general para indios y mestizos tiene como finalidad desaparecer al otro. “El otro” no cabe en un mundo que pretende ser totalizante.

²⁴² Palabras del compañero Leo (08/06/96). En esta ocasión leíamos con Leo el poema de “Hombre preso que mira a su hijo” de Mario Benedetti, ésta fue su respuesta al poema, platicamos y discutimos párrafo por párrafo y él en todo momento se negó a admitir que realmente sabía de lo que se trataba el poema.

²⁴³ Palabras del compañero Emiliano (09/05/96)

El occidente, al concebirse a sí mismo como “civilización contemporánea” y enmarcar a los indígenas en una “cultura atrasada”, parte de su ya conocido etnocentrismo que deforma su expresión como principio básico de delimitación de grupos de interacción social, al valorar negativamente al otro (indio) para discriminarlo, oprimirlo, excluirlo y desaparecerlo porque es percibido como jerárquicamente diferente (inferior, aunque en discurso se oculte) y así no cabe en su mundo, en su empresa.

Hasta no romper con el estereotipo de personas humildes, desamparadas, atrasadas, que requieren de protección y ayuda para “progresar”, no se dejará florecer al sujeto constructor de su propia historia que es capaz de tomar opciones de cambio, permanencia o resistencia en un ámbito de autonomía que no significa separatismo con la sociedad nacional, sino una nueva relación en donde:

[se] deben erradicar las formas cotidianas y de vida pública que generan y reproducen la subordinación [...] y debe hacer efectivos los derechos y garantías que les corresponden: derecho a su diferencia cultural; derecho a su hábitat [...], derecho a su autogestión política comunitaria; derecho a sus sistemas de producción tradicionales; derecho a la gestión y ejecución de sus propios proyectos de desarrollo.²⁴⁴

Del lado opuesto a este estereotipo está el etnicismo, que ve al indio como único heredero de las culturas originarias; desde esta perspectiva, la solución del problema indígena está fuera de la lógica del sistema capitalista y por ende de las luchas de las clases trabajadoras. La función del etnicismo es ser un medio para lograr la separación y aislamiento propio de comunidades de refugio, facilitando así los caciquismos de la

²⁴⁴ Plenaria resolutive de la Mesa 1

burguesía indígena, donde, al contrario de mantener la identidad étnica se va destruyendo, o bien la comunidad sirve de fuerza de trabajo a las burguesías regionales. El etnicismo, al sobreponer los valores indígenas a cualquier otro, podríamos definirlo como racismo.

En la relación directa con los compañeros de la comunidad se nos presentó el indígena no como el ignorante y atrasado, estereotipo utilizado por los medios; ni tampoco como el “superhombre”, estereotipo utilizado por los etnicistas; sino como cualquier otro ser humano con virtudes y defectos. Aún así, al no ignorar ellos los estereotipos que les rodean, en ocasiones los utilizaban según su conveniencia: “*yo soy un pobre campesino que nada sabe*”;²⁴⁵ al escuchar estas palabras, al principio replicábamos inmediatamente, pero con el tiempo nos dimos cuenta que esta imagen era utilizada por ellos para escuchar de nosotras lo contrario, o en otras ocasiones utilizan la imagen del “superhombre”, heredero de la cultura originaria, que está por encima del mestizo.²⁴⁶

A diferencia de las perspectivas etnicistas e indigenistas que han dado lugar a que se presenten esas situaciones; el “*tú [caxlán] aquí estás, así Dios quiere que trabajen con los indígenas, la palabra de Dios vamos a trabajar juntos [...] tenemos que enseñar nuestra costumbre [sin] perder porque es tu trabajo [...] así todos los pobres de la ciudad y del campo tenemos que luchar*”;²⁴⁷ reflejan que la tendencia del movimiento de liberación indígena es contraria a lo previsto por los etnicistas e indigenistas, ya que está enmarcado en un movimiento de liberación nacional. A partir de ello, podemos decir que la cultura

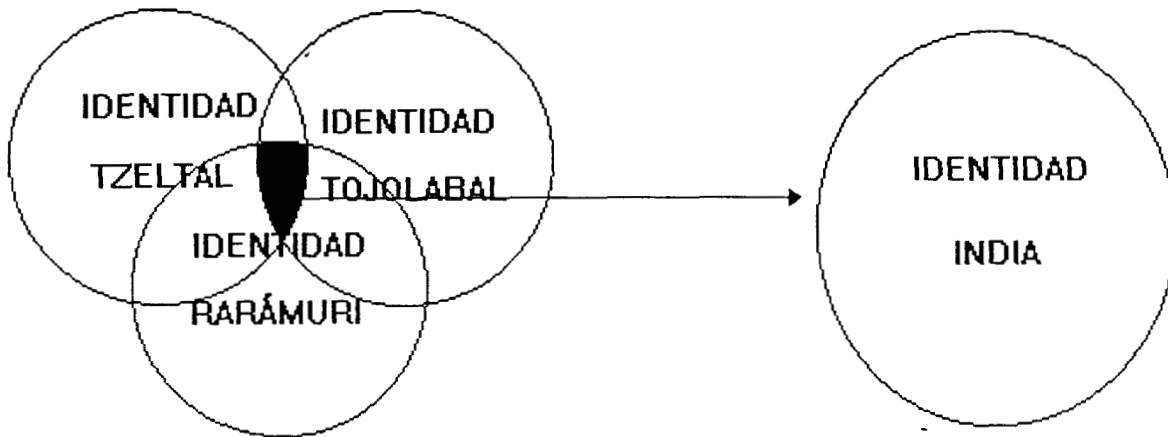
²⁴⁵ Palabras del compañero Leo (26/03/96)

²⁴⁶ Este segundo estereotipo la mayoría de las veces nos lo formularon las mujeres, al negarnos nuestra existencia como mujeres por no saber ser mujeres indígenas.

²⁴⁷ Obtenido en entrevista con el compañero Efrén (13/07/96).

indígena no está por encima, ni es parte, de la occidental (ni viceversa); en esta última nace la cultura popular, sin la cual el movimiento de liberación nacional jamás se daría.

Cuadro 5. **IDENTIDAD INDIA**



Los grupos étnicos, al reconocerse dentro del mismo tronco cultural y distinguirse del otro lejano, (el mestizo) conforman la identidad india.

IDENTIDAD MESTIZA

De manera recíproca, los indígenas tienen una imagen propia del otro: “*caxlán*”, “ladino”, “mestizo”. El ser “*caxlán*”, (literalmente, Castellano), es ser no indígena. Lo ladino, por otro lado, forma parte de la tradición cultural hispana y se identifica con una versión de la cultura nacional mexicana conformada por dos componentes culturales básicos: el occidental (español, europeo, extranjero) y el indígena. El llamarnos mestizos para algunos autores es incorrecto, ya que, de alguna manera, todas las culturas se han ido mezclando.

[...] cada grupo ha tomado prestado a lo largo del tiempo técnicas, prácticas y conceptos del otro, en un proceso de filtro selectivo por el cual ha ido adaptándolas a su propio sistema cultural, que de este modo tiende a perpetuarse en el tiempo.²⁴⁸

Es claro que hablamos de distintos niveles de mestizaje; los mal llamados mestizos están dentro del ser occidental y se les ha asumido como al ser occidental. Hemos dicho que la identidad se halla tan internamente fragmentada que sería difícil perfilar la categoría occidental como unitaria.

Mirar al otro como “referencia ineludible para la construcción de toda identidad sociocultural”²⁴⁹ puede expresarse de distintas maneras. “El otro *caxlán*”: la distinción no sólo radica en su exterior (el dinero, el color, el vestir); en algún momento significaba todo aquello que como indígena no se quiere ser: sus valores, “su idea”, el “otro” que construí dentro de mí y que por ello confundo con “el otro” que se presenta fuera de mí y por tal me resulta difícil mirarlo como extraño.

Cada uno de los compañeros de la comunidad dialogó con nosotras a partir de la imagen y representación que tenían de los mestizos, lo que nos hizo ser y reconstruirnos como ese otro que es de ciudad, ese otro que es rico: “¿*acaso sos finquero?*”²⁵⁰ “¿*qué tus papás no tienen tierras y animales?*”²⁵¹ Como consecuencia de sus relaciones sociales,

²⁴⁸ Pitarch R. Pedro “Un lugar difícil: estereotipos étnicos y juegos de poder en los Altos de Chiapas” en *Chiapas*. p.238

²⁴⁹ Castellanos Guerrero Alicia Asimilación y diferenciación de los indios en México en *Estudios Sociológicos*, p.103 Hay que distinguir esto de lo que dice Bajtin: a través del otro nos conocemos, en este sentido, el yo y el otro no son alteridades sino complementarios. “La autoconciencia sólo alcanza su satisfacción en otra autoconciencia” dice Fichte, es decir, la autoconciencia se alcanza con respecto a otra autoconciencia, al moverse dialécticamente estas dos autoconciencias se suponen parte de un todo total, estos son los opuestos hegelianos, que no se abren a lo nuevo y sólo se mueven en “lo Mismo”. La relación yo-“el otro” es una relación irrespectiva (exterioridades que se tocan), el yo y “el otro” son originariamente distintos, y así convergen en el encuentro, sin unidad e identidad previa. Esto no implica olvido que el mundo se abre desde el otro y que de hecho procedemos del otro tanto biológica como pedagógicamente.

²⁵⁰ Palabras del compañero Emiliano en varias ocasiones.

²⁵¹ Palabras del compañero Ignacio (13/07/96)

para ellos, el mestizo es el hacendado, el que tiene dinero, el que los explotaba o bien el maestro oficial; es el que tomó en sus manos el monopolio del poder, sus valores son asimilados del lado negativo, por eso quizá el diablo personificado en el “sombrerón” ofrece dinero, igual que a Jesús, igual que el gobierno a cualquier movimiento de lucha. Por esta razón, al ser personificado de esta manera el “mal”, es que no han sido dominados, es un medio de resistencia.²⁵² Actualmente, con la continua presencia de campamentistas y gente de fuera, se mira también al mestizo como alguien que apoya al movimiento indígena, al movimiento zapatista.

Específicamente, la visión que tienen de nosotras difiere entre hombres y mujeres. En el caso de las mujeres, tal vez debido a su imposibilidad de conocer otras formas de relación,²⁵³ nos veían y juzgaban a partir de lo que es una mujer de comunidad, presionándonos a actuar como ellas: “*no sirven, no saben prender el fogón*”,²⁵⁴ “*¿acaso no sabés tostar el café?*”.²⁵⁵ Como se ve, la dinámica de la comunidad y especialmente la relación con las mujeres, intentaba difuminarnos como seres distintos, ante lo cual parecía confirmarse que la coexistencia entre otros sólo es posible a partir de borrar a uno de esos otros, que en este caso éramos nosotras.

Sin embargo, en el caso de los hombres, parece que su mayor relación con gente externa les permitió vernos como mujeres de una cultura distinta que tienen, por lo mismo,

²⁵² Pitarch en su libro “Ch’ulel: Etnografía del Alma tzeltal”, analiza como los seres que habitan dentro de cada hombre y mujer en la cultura tzeltal de Cancuc, poseen características de caxlanes: castellanos, es decir, muestran emociones, están a una gran distancia, se divierten. De este modo cuando algo malo sucede, el culpable es esa parte de mí del otro internalizado, el caxlan.

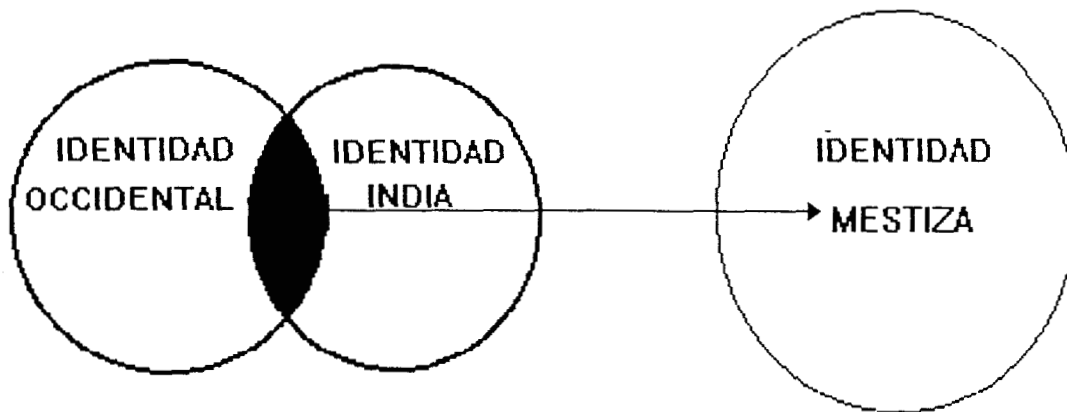
²⁵³ Al permanecer en su hogar, difícilmente tienen una relación con el otro distante, que en este caso serían los campamentistas o nosotras

²⁵⁴ Palabras de la partera. Para nosotros el “no sirven” implica quizá ese etnocentrismo que llevado al extremo ya no solo es un principio de identificación sino de descalificación al otro y por lo tanto de racismo.

²⁵⁵ Palabras de la niña Esperanza

actividades y costumbres distintas a las suyas, el “a ustedes les cuesta trabajo prender el fogón, pero estamos igual nosotros, con la estufa no lo sabemos...”,²⁵⁶ y el “tú trabajas con lapicero”²⁵⁷ al referirse a las diferencias de su trabajo en el campo y nuestro trabajo en la ciudad, nos presentaba a nosotras mismas como un otro respetado y reconocido, viendo que la dificultad vivida con las mujeres, en este caso se presentaba como la posibilidad de coexistir con un otro partiendo de costumbres y valores distintos.

Cuadro 6. IDENTIDAD MESTIZA



Se halla tan internamente magnetada, que sería difícil perfilar la categoría occidental como unitaria.

²⁵⁶ Palabras del compañero Leo(27/02/96)

²⁵⁷ Palabras del compañero Efrén

IDENTIDAD NACIONAL

Si nos remitimos a la definición hecha por García Castro, ésta:

se ubica en el plano de la construcción de subjetividades [...] de la constitución de los individuos en sujetos políticos mediante su incorporación a un orden simbólico determinado expresado por un discurso que incluye o excluye referentes con la intención de cohesionar a una sociedad a escala nacional y establecer sobre ella una hegemonía política.²⁵⁸

En este caso, el discurso incluyente y excluyente que sirve para distinguirse del “otro” surge teniendo como hegemonía al zapatismo que ha luchado por devolver la nación al indio.²⁵⁹

Sin embargo, hasta ahora la identidad nacional se ha constituido de manera inversa, es decir, a partir de cierta hegemonía política (sistema capitalista) hace necesaria no la cohesión, sino la homogeneización y el racismo como medio para lograr el “otrocidio”; donde no existen variantes de adhesión a lo nacional, el caminar es de uno solo.

Podemos decir que la identidad nacional existe en la comunidad -a pesar de lo anterior-; la petición expresa de los niños en el día de la bandera: “*queremos las dos: la bandera zapatista y la de México*” nos lo mostró. Sin embargo, esta última siempre parecía

²⁵⁸ García Castro María. “Identidad nacional y nacionalismo en México”, en *Sociológica*.

²⁵⁹ El zapatismo de alguna manera es una actitud distinta ante el otro, el otro como ser distinto que al encontrarse con el yo (o nosotros), como externos que abren sus mundos, pueden a partir de una relación marcada por el respeto construir lazos (identidades, totalidades que deberán estar abiertas al otro) que los unan. La identidad nacional en este sentido se construirá siempre y cuando los que hasta ahora han sido negados como seres distintos tengan voz y haya oídos que escuchen su palabra cambiando así las relaciones de dominación, discriminación, vividas hoy día. “El otro” (indio, mestizo, tzeltal, estudiante, hombre o mujer) puede proponer desde su exterioridad real algo nuevo, constituyéndose el diálogo entre el “yo” y “el otro” dejando atrás al monólogo de “lo mismo” que se da en la totalidad totalizante.

alejada, parecía pues que los símbolos patrios eran propios sólo del *caxlán*, del finquero, del rico, del otro; no se miraban como propios por los adultos, ya que, cuando eran pequeños, algunos hasta los desconocían, como el Himno Nacional que cantaban en la escuela: “cantábamos [¿qué cantaban, el himno?] ...eso”. Ahora, los niños tzeltales ya poseen la bandera, también es suya, se asumen como mexicanos. Esto llega a confirmar que no necesariamente se debe responder a ciertas formas establecidas por el Estado para relacionarse subjetivamente con la Nación (Giménez, 1993), es decir, no deben perder su cultura para “ser iguales” al mestizo y “ser mexicanos” a través de esto.

Por siglos, la política nacional ha negado la pertenencia a esta identidad a los indígenas al no admitir la expresión de sus culturas como culturas distintas, teniendo como postulado, la ideología del universalismo. El “todos los hombres son iguales” como fundamento del proceso nacional, llevó en el siglo XIX a negar las diferencias étnicas disolviendo la estructura de castas para establecer una serie de referencias unitarias que justificara la asimilación del indio a la nueva nación. (Castellanos,1994). La identidad nacional fue definida por científicos sociales al servicio del Estado totalizante desde occidente, que justificaba la asimilación de los grupos indígenas y por lo tanto no incorporaba el contenido de sus culturas.

Sin embargo, en el siglo XX a diferencia del anterior, los intelectuales indigenistas, obligados por las constantes luchas de resistencia indígena, modificaron su discurso no negando ya la diversidad étnica y “replanteando” el proyecto de nación para que reflejara la diversidad cultural, pero, como sabemos, en realidad el indigenismo continuó con la misma estrategia asimilacionista. Además, el aceptar la diversidad no implica ni su reconocimiento

ni el respeto a las diferentes etnias y, por tanto, tampoco la oportunidad de participar sin paternalismos y de manera democrática en la construcción de su país.

Es hasta 1991 que el carácter multiétnico de la nación es reconocido con la reforma del artículo 4° de la Constitución.

La reforma reconoce la existencia de las colectividades étnicas de las colectividades étnicas históricamente negadas, así como las lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas de organización social, ayer excluidas de la constitución.²⁶⁰

La reforma al 4° constitucional es una conquista de los pueblos indígenas, pero, aun con ella, es claro que no se resuelve el problema indígena.

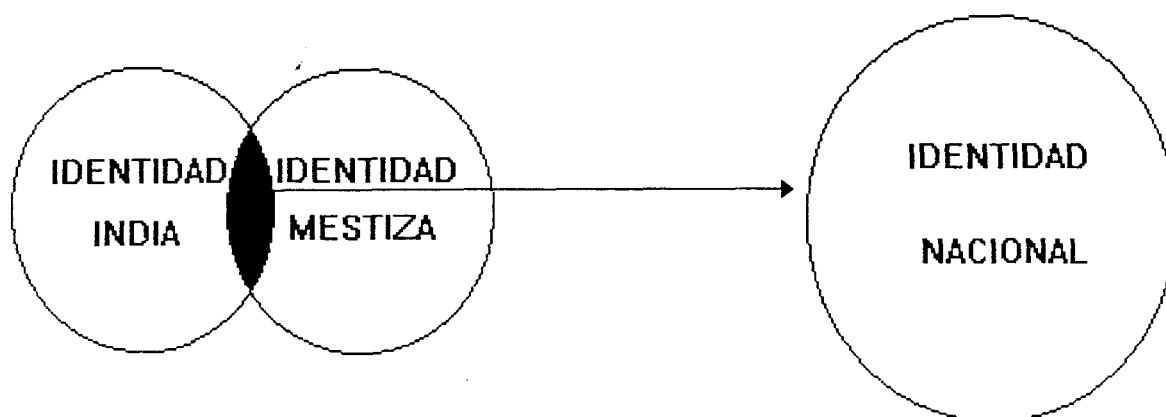
El levantamiento armado del EZLN en enero del 94 lo viene a demostrar. Además, nos ratifica que: 1) el problema de la discriminación, opresión y exclusión del indígena no se resuelve sólo reconociendo su existencia; 2) la dominación y explotación vivida por los indígenas es la dominación y explotación vivida por otros sectores no sólo de la nación, sino del mundo, ya que es el resultado de un sistema capitalista que actualmente tiene al neoliberalismo (política que lleva en su vientre al otrocidio) como política económica, y 3) en este sentido, la liberación del indígena y del *caxlán* explotado se dará no sólo replanteando el proyecto de nación juntos, sino a través de la unión de todos los que sufren la embestida del neoliberalismo (Encuentro Intercontinental).

Esto hace necesario que indígenas y no indígenas, mexicanos y no, se unan para luchar por una verdadera democracia. Más allá de las diferencias entre un mexicano y un

²⁶⁰ Castellanos, "Asimilacion..." p.115

francés, más allá de las diferencias entre el indígena y el *caxlán* (en la comunidad) hay un elemento unificador que nos ha hecho llamarnos “compañeros”: somos zapatistas.

Cuadro 7. **IDENTIDAD NACIONAL**



Debe ser construida por las identidades que en ella confluÿen.

IDENTIDAD ZAPATISTA

Habiendo sufrido históricamente cinco siglos de subordinación colonial y bajo gobierno que excluyeron al indio de sus proyectos de nación, los indígenas constituyen entidades étnico-nacionales que reclaman su derecho a existir y desarrollarse en un plano de igualdad efectiva y de justicia[...]²⁶¹

Es en este contexto, y ante el fracaso de las políticas indigenistas, que surge el movimiento armado zapatista, que retoma y sintetiza las demandas del movimiento indígena y se opone, por un lado, a la homogeneización planteada por el integracionismo y, por otro, al segregacionismo étnicista, al proponer la creación de un nuevo Estado, en el que

²⁶¹ López y Rivas Gilberto. *Nación y pueblos indios en el neoliberalismo*. p.107-108

convivan, en un ambiente de reconocimiento y aceptación de las mutuas diferencias, todos los grupos que conforman la sociedad.

En este sentido, el zapatismo ha trascendido las fronteras de Chiapas y de México: al tratarse de un movimiento incluyente que promueve la aceptación del otro, ha despertado el interés de diversos grupos sociales a nivel mundial.

De cualquier forma, para el caso específico de la sociedad mexicana, el zapatismo plantea la necesidad de reconocer y aceptar como un elemento benéfico y enriquecedor las diferencias entre grupos, ya sean étnicos o no, es decir, de buscar una convivencia entre diversos sujetos y culturas con autonomía.

Pero la utilización del término autonomía, si bien implica cierto grado de descentralización política y económica, no lleva implícita la idea del separatismo, como lo argumentan intelectuales del indigenismo:

[...] para conformar las autonomía en México [se requiere de:] 1) el caracter territorial, incluyendo los tres niveles de autonomía [regional, comunal y municipal]; 2) El contenido jurisdiccional que daría calidad jurídico-política a los territorios para que los pueblos ejerzan allí gobierno y justicia; 3) la creación de gobiernos autónomos en el marco de la unidad nacional (autogobiernos), y 4) la transferencia a éstos de facultades suficientes, y de los recursos conexos, para realizar sus funciones.²⁶²

Más aun: el establecimiento de las regiones autónomas tal como se plantean, implica no sólo su reconocimiento por parte del poder federal y su instauración por parte de la sociedad, sino que requiere necesariamente de la construcción de un sujeto autónomo, “un sujeto político que ostenta una identidad propia dentro de los marcos del Estado nación, capaz de administrar, gobernar y dirigir los asuntos de su competencia en los niveles

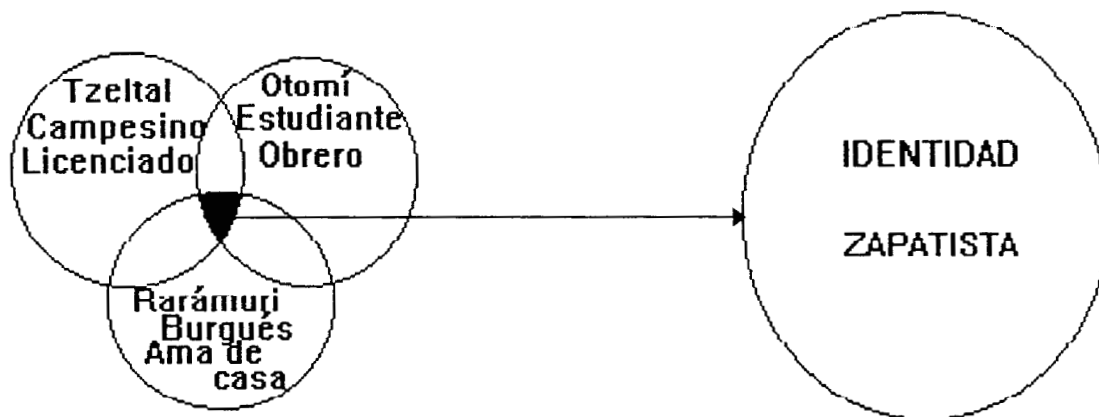
²⁶² Días -polanco Héctor. “Constitucionalidad doble la autonomía en México” en *Derechos humanos y ciudadanía* Suplemento de La Jornada, p.III

locales, regionales y nacionales”.²⁶³ Según se ve, el camino hacia la constitución de estas autonomías no está en forma alguna libre de dificultades, pues además de la decisión, por parte de la sociedad involucrada, de luchar por la instauración de las mismas, se requiere de la disposición del gobierno a renunciar a parte de su poder político.

La relación entre estos sujetos autónomos, sean indios o mestizos, establece la identidad zapatista.

No se trata de que la identidad india nos abra un espacio, como establecen los etnicistas, sino de construir una nueva identidad, en la cual, es cierto, el primer paso lo han dado ya los pueblos indios, pero aún implica grandes esfuerzos pues se requiere de la construcción de una comunidad identitaria, incluyente, que permita no sólo el conocimiento del otro, sino una actitud de reconocimiento y respeto ante el otro.

Cuadro 8. IDENTIDAD ZAPATISTA



La relación entre yo y cualquier “otro” establece la identidad zapatista.

²⁶³ López y rivás. “Nación y pueblo...”, p.114

CONCLUSIÓN: NOTAS PARA UNA ESCUELA NUEVA.

Llamar a este trabajo “Nopteswanej: Hacia una utopía de la educación”, es un arma de dos filos si no explicamos la concepción de utopía que nosotros asumimos, ya que, si se entendiese como lo no existente, lo imposible, estaríamos hablando de una fantasía. Para nosotras, la utopía es la búsqueda continua, la lucha por un ideal, en este caso la educación no formal y alternativa: aquella que implique una verdadera relación pluricultural.

Nuestra investigación, realizada durante siete meses, no pretende ser un estudio acabado acerca de cómo debe ser la escuela en la comunidad; más bien pretende sentar las bases para una discusión ulterior al respecto. Hemos trabajado en el entendido de que todo investigador despierta ciertas formas, por parte del investigado, de mostrarse; en este caso, tomando en cuenta que somos tres mujeres, sabemos que las “realidades” que se nos presentaron pudieron haber sido modificadas por este hecho.

Sabemos que lo aquí descrito en cuanto a la separación escuela-comunidad y todo lo que de ésta se desprende, llámese metodología, contenidos u horarios, no es un caso único; sin embargo, en comunidades indígenas como en la que nosotras trabajamos, es vivido con mayor brutalidad.

La investigación podrá ser retomada; de hecho, nosotras pretendemos profundizarla más adelante. La amplitud de los temas nos orilló a no analizarlos a fondo; aquí sólo hemos retomado los que consideramos aportarían más al estudio.

Hablar de “realidades de fuera y de dentro” fue quizá la mejor manera de abordar la importancia que tiene esta diferenciación y lo que ello implica, sobre todo si se pretende contribuir en la creación de un modelo de educación no formal alternativo en una comunidad indígena. La diferencia radica en que suponíamos una comunidad que por ser zapatista tenía plena conciencia de lo que la educación debería ser; vimos en el primer capítulo que, en efecto, la tenía. La escuela oficial se convirtió en tradición, por tanto, se requerían las mismas características en la escuela que ayudaríamos a construir. Sin embargo, no nos hubiera sido posible ver esto si hubiéramos permanecido idealizando a “el otro” compañero tzeltal, zapatista; si hubiéramos permanecido con el “superhombre” en la cabeza, viendo al “otro” que nosotras queríamos ver. De este modo descubrimos la importancia del proyecto (aunque no en un primer momento): fortalecer la lucha zapatista, contribuyendo en la discusión de educación en la propia comunidad, viendo a ésta como “el otro” fuera de mí, aquel con el que, en una relación cara-cara, construiríamos el MENFA.

Fue entonces que se presentó el primer punto concluyente: cualquier pedagogía, por muy alternativa que sea, (en este caso, la de Freire), no funcionará si pretendemos fortalecer identidades culturales de “x” grupo étnico; esto hace necesario que surja la escuela nueva a partir de la comunidad. Además, la *Pedagogía del Oprimido*, es cierto, retoma a “el otro”, pero lo hace a partir de una cosmovisión occidental; su trabajo es únicamente con adultos, de manera que el proceso con niños es distinto; el educador se inserta en la cultura de “el otro” y el “como otro” ya no existe propositivamente, lo que implicó las dificultades que describimos en el capítulo correspondiente. Además, consideramos que el conocimiento que ellos tienen, así como el nuestro, nos lo podemos dar mutuamente, nos podemos abrir

el uno al otro, porque a diferencia de lo que Freire llama “conciencia mágica”, este conocimiento no tendría por qué ser forzosamente modificado, ya que es parte de su cultura, de su cosmovisión.

Nuestra llegada a una comunidad indígena con un programa de trabajo en la escuela ya definido desde fuera, era, de alguna manera, caer en lo que Freire llama “invasión”: llegar a comunidades indígenas con programas adoptados de grupos urbanos tratando de corregirlos y ajustarlos a las condiciones, es hacer caso omiso de la lógica de conocimiento del indígena, de sus concepciones educativas, de su cosmovisión del mundo. Y es también contribuir a que el conocimiento propio de las comunidades indígenas sea cambiado por uno externo. Plantear en el proyecto la investigación de la vida cotidiana para que desde ella se “construyera” la escuela nos ayudó a darnos cuenta de lo anterior.

No sólo la política indigenista, al plantear la dicotomía comunidad-sociedad (en donde la primera envuelve lo étnico, el mundo rural y la segunda lo urbano, el mundo moderno) y, vía la “modernización”, querer integrar a los indígenas a occidente, los niega como sujetos distintos, fuera de su mundo, y por tanto con particularidades educativas; también, como nos dice Podestá, la alternativa popular²⁶⁴ llega con un conocimiento de raíz urbanizante, de matriz clasista, lejos del conocimiento étnico, así que refuerza la identidad clasista, sin tomar en cuenta la importancia de la identidad étnica.

Sin embargo, la transposición del análisis y la ideología de clases de los países occidentales industrializados al Tercer Mundo a tropezado con algunos problemas serios,

²⁶⁴ “ayuda a explicar la función política de la escolarización en términos de los importantes conceptos de clase y dominación [...] analiza el conocimiento de la escuela como parte de un universo más amplio y trata de determinar en que grado refleja los intereses de clase” Giroux, H. Teoría y resistencia en educación. p. 84 y 249

precisamente porque la mayoría de las sociedades del Tercer Mundo son étnicamente heterogéneas.²⁶⁵

El querer entender y analizar nuestra realidad pluriétnica desde modelos teóricos elaborados apriori sólo nos muestra la poca creatividad que nos envuelve y nuestro etnocentrismo no superado. Basta ya de subsumir a “el otro” indígena a “lo otro”; asumamos lo étnico como una dimensión claramente distinta (aunque no peleada) de lo popular. La cultura debe ser el referente obligado para gestar propuestas de educación alternativa en comunidades indígenas, lo que no niega que se dé un diálogo con las otras culturas, no niega que elementos culturales de ellas puedan ser retomados por los indígenas y viceversa, pero pensarlo así es distinto, se parte del respeto al otro, de la valoración del otro y no de su instrumentalización desde “mi mundo”.

El discurso de la SEP en cuanto a una educación bilingüe y bicultural dentro de la comunidad, jamás se llevó a cabo, sólo era eso: un discurso. Así, hablamos de que la escuela no apropiada se presentó en diferentes tenores, desde la concepción de educación hasta la organización de ésta. Hablamos entonces de una amnesia; una amnesia en cuanto a lo que realmente era su tradición y no a la maldición que la educación oficial les dejó: relaciones asimétricas maestro-comunidad (no sólo maestro-alumno); un comité que hace la función de sociedad de padres de familia en la ciudad y un bastón de mando que no tenían en sus manos.

Nuestra forma de llevar la escuela y el cuestionamiento de cómo la querían, llevó a ser a la escuela, para los adultos, un espacio en “ruinas”; la escuela tradicional se cayó. Para

²⁶⁵ Stavenhagen, R. *Problemas y perspectivas de los Estados Multiétnicos*, p. 10

los niños dio un giro que significó que la escuela sea ya parte de ellos, de su cultura. Teniendo una escuela en “ruinas” ellos y nosotros nos dispusimos a levantarla, en un caminar que al principio sentíamos de soledad absoluta; sin embargo, este sentir es, posiblemente, el de todo sujeto dispuesto a acompañar un proceso que no implique una actitud receptiva sino propositiva, de diálogo con el otro (aunque, como ya dijimos, al principio parecía monólogo). Todo esto permitió que la amnesia se fuera diluyendo, y que algunos compañeros comenzaran a recuperar la memoria: “*ya no queremos maestros oficiales, traen otra idea*”. Eso era: “otra idea”, la idea de fuera, la idea que no era tzeltal y por tanto puede destruirme y me ha destruido como campesino, como indígena, como tzeltal.

Así se dió la oportunidad de la discusión de promotores, de la importancia de aprender más que letras y números y sin golpes. Lo anterior sugiere que el llevar la comunidad a la escuela no sólo es trabajo del educador, sino de una discusión continua entre éste y la comunidad.

Lo que implica la vida cotidiana de la comunidad no es cosa fácil, mucho menos lo es comprender que implica también educación. Fue a partir de la interacción con la comunidad que elementos importantes fueron surgiendo. Se nos fue presentando la importancia de la familia en cada acto individual; por ejemplo, en la formación de una nueva familia, y, por tanto, vimos la importancia de vincular a ésta con la formación de la nueva escuela, tratando de transportar a ella las mismas formas de relación en la que hombres y mujeres se dividen el trabajo y siendo niños poseen las mismas obligaciones los

dos géneros, asumiendo responsabilidades de acuerdo con su edad, en espera de ser reconocidos como miembro de la comunidad.

La escuela en este sentido podría contribuir en la formación de este miembro que desde pequeño debe ser visto como completo, asumiendo quizá la responsabilidad de la hortaliza escolar, de realizar las cuentas que la comunidad necesite u otra actividad aprendida en la escuela que implique resolver problemas. Esto lo harán a partir de la metodología que llevan en su hogar y que otros autores han llamado *acostumbramiento*, a través del cual el niño va primero recreando las actividades a partir de la conducta de su referente inmediato, en este caso su padre o madre, con quien establece una relación pedagógica con el correspondiente respeto que implica tomar al hijo como distinto. El padre, con actitud permisiva y liberal deja que el niño vaya manipulando los instrumentos de trabajo y el niño o niña en la escuela irá acostumbrándose a las letras y números hasta hacerlos suyos. De este modo, el niño(a) se evalúa por sí mismo y a partir de entonces buscará más conocimientos que serán “acercados” por el maestro,²⁶⁶ que quizá tendría las características del compadre, quien es dueño de un gran respeto porque “*tiene juicio y da consejo*”; guía es una autoridad que no implica imponer, se da un respeto y disciplina sin fuerza.

Esta forma podría brindar a niños y niñas la seguridad psicológica que en su familia poseen. Asumiendo responsabilidades como autoridades de la escuela, podría permitir que las niñas más adelante no temieran asumirlas dentro de la comunidad, y así “*ya no tuvieran*

²⁶⁶ Habría un diálogo entre maestro y alumno, donde el primero se abre al segundo y lo acerca al conocimiento, esto es para los tzeltales por su cultura, su lengua, el maestro, el *nopteswanej*, el que tiene el oficio de acercar el papel. Esta relación simbolizada como respeto teniendo implícita la relación pedagógica de mirar al otro distinto porque me “acercas” mas jerárquicamente adelante se convertirá en la relación política de iguales.

vergüenza”. Permitiendo que los niños y niñas establezcan las normas y organización de la escuela junto con el educador, se fortalecería la formación de un miembro completo de comunidad que más adelante podría ser una autoridad. Así como promover la resolución de sus problemas por medio de la discusión y participación.

Tan importante como el papel de los niños es el papel del educador que nosotros llamamos promotor de educación que, como todo en la escuela, debe ser miembro de la comunidad, pues, ¿quién puede conocer mejor su cultura? Aunque en un principio esto se veía como una necesidad, terminó viéndose como una verdadera necesidad, se vertieron propuestas: jóvenes y solteros, pues los casados cómo mantendrían su familia. Grave problema que ha detenido el proceso, pues ni un sueldo podría dar al solución. Promotores de la región la dieron: petición de un financiamiento al principio del proceso, éste se invertiría y quizá de una hortaliza o cooperativa podrían obtenerse los recursos necesarios. Otra solución es generada desde la gente relacionada con el problema: el ciclo escolar debe estar de acuerdo con el ciclo agrícola. Esta es una posible solución que también nosotros asumimos, así los niños podrían trabajar su milpa cuando sus padres lo requieran, asistir a la escuela cuando el trabajo disminuya y el de promotor podría ser un cargo rotativo. De esta manera, la educación se convierte en acción política y la escuela en un espacio político a partir del cual se promueve una actitud ante el otro de reconocimiento y respeto y, por tanto, pluricultural.

Para tener “una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización”²⁶⁷ se requiere que la escuela que se hizo tradición (escuela formal) sea vista en sus verdaderos términos: una escuela que vino a romper (en ese espacio) con la

²⁶⁷ Plenaria resolutive. Mesa 1: Derechos y cultura indígena, del diálogo de San Andrés

idea de educación indígena; se requiere que la escuela deje ser un espacio ajeno, que la retomen, la reconstruyan, la hagan *tzeltal*; se requiere que su vida cotidiana empiece a fluir en ella; que la comunidad en su concepto más profundo esté presente; que la forma de trabajo sea siempre la ayuda mutua y el “*mi necesidad es necesidad de todos*” sea lo que guíe; que el maestro sea lo que su idioma dice que debe ser: el que acerca al conocimiento; que el niño aprenda acostumbrándose sin prisas, sin tiempos, a su paso; que su historia esté en los libros; que los contenidos estén anclados en la realidad cotidiana; que su idioma no sea sólo el pase a occidente, sino el punto desde el cual se mira el mundo; que el ciclo agrícola indique el ciclo escolar; que la escuela sea un espacio en donde se fortalezca la identidad, pero también se superen distancias; que se pase la frontera que impide ver y dialogar con el otro (cercano o lejano), para aprender de él y enseñarle; que sea también un espacio ejemplo de la pluriculturalidad, espacio que existe dentro de un proyecto político alternativo que implica la construcción de un Estado Pluricultural, estado que requiere para existir el cambio de las estructuras que permita el diálogo, la autonomía, la posibilidad de existir como sujeto distinto.

Lo único cierto en estos momentos es el “*no queremos maestros oficiales, traen otra idea*” ya se ha hablado de la “*escuela que queremos*”, ellos la están discutiendo, nosotros esbozamos unas notas al respecto. Esperamos que más adelante haya un diálogo entre ellos y nosotros cuando ya tengan todo discutido.

BIBLIOGRAFÍA

- * Alejos García, José. “El otro y yo. Identidad ladina en Tumbalá, Chiapas”, en *ANUARIO 1994*, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Universidad de Ciencia y Artes del Estado de Chiapas, 1995, p. 132-145
- * Ascencio Franco, Gabriel. “Los tzeltales de las Cañadas: notas etnográficas”, en *ANUARIO 1994*, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Universidad de Ciencia y Artes del Estado de Chiapas, 1995, p. 59-102
- * Aubry, Andrés. *Cinco Antítesis sobre la Selva Lacandona*, Instituto de Asesoría Antropológica para la Región Maya A.C., Mayo 1980, 37 p.p.
- * Bonfil Batalla, Guillermo. *México Profundo*.
- * Bonfil Batalla, Guillermo. “Las culturas indias como proyecto civilizatorio”, en *Nuevos enfoques para el estudio de las etnias en México*, UNAM, p. 121-141
- * Bonfil Batalla, Guillermo. *Utopía y Revolución*.
- * Cisneros Paz, Erasmo. *El proceso de transmisión cultural y la educación formal en las comunidades indígenas mexicanas*, U.P.N.-S.E.P., México, 1994, 124 p.p.
- * Castellanos Guerrero, Alicia. *Notas sobre la identidad étnica en la región tzeltal-tzotzil de los Altos de Chiapas*, México, 1988, U.A.M.-I., 97 p.p.
- * Dussel, Enrique. *El proceso étnico-crítico en Paulo Freire*, (artículo inédito) 39p.
- * Dussel, Enrique. *La Pedagógica Latinoamericana*, Ed. Nueva América, Colombia, 1991, 178p.p.
- * Dussel, Enrique. *Para una ética de la liberación latinoamericana*, Ed. S.XXI, Buenos Aires Argentina, 1973, tomo 1, 197 p.p.
- * Eckstein, Salomón. *El Ejido Colectivo en México*, F.C.E., México, 1966, 505 p.p.
- * Escalante Gonzalbo, Fernando. *Ciudadanos imaginarios*, COLMEX, México, 1992
- * Freire, Paulo. *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*, Ed. S. XXI, 18a ed., México, 1993, 109 p.p.
- * Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*, Ed. S.XXI, 42a de., México, 1994, 150 p.p.

- * Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*, Ed. S.XXI, 41a ed., México 1993, 245p.p.
- * García de León. Antonio. *Resistencia y Utopía*, Ed. ERA, México, 1993, tomo 1, 255 p.p.
- * Giroux, Henry. *Teoría y Resistencia en Educación*, Ed. S.XXI, México, 1992, 329p.p.
- * Hernández Castillo, Rosalva A. “De la Sierra a la Selva: identidades étnica y religiosas en la frontera Sur”, en *Chiapas*, CIESAS Sureste, p. 407-423
- * Infante, Isabel. *Educación, comunicación y lenguaje. Fundamentos para educación de adultos en América Latina*, C.E.E., México, 1983, 179 p.p.
- * Lakoff, George y Mark Johnson. *Metaforas de la Vida Cotidiana*, Cátedra, Madrid, 1980, p.p. 286
- * Lisbona Guillén, Miguel. “Del indio a la identidad étnica. El caso de los zoques de Chiapas,” en *ANUARIO 1994*, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Universidad de Ciencias y Artes del Edo. de Chiapas, 1995, p. 22-58
- * López y Rivas, Gilberto. *Nación y pueblos indios en el neoliberalismo*.
- * Millet Cámara, L., et. al., *Hacienda y Cambio Social en Yucatán*, Colección Raíces, México, 1984, 166 p.p.
- * Nickel Herbert, U. *Morfología social de la Hacienda Mexicana*, F.C.E., México, 1988, 485 p.p.
- * Pitarch, Ramón Pedro. *Ch'ulel: Una etnografía de las almas tzeltales*, F.C.E., México, 1996
- * Pitarch, Ramón Pedro. “Un lugar difícil; estereotipos étnicos y juegos de poder en Los Altos de Chiapas”, en *Chiapas*, p. 237-250
- * Rodiles Hernández, Rocío. *La conservación y el desarrollo sostenible en la Región de las Cañadas, Selva Lacandona, Chiapas*, (Tesis que para optar el grado de Maestro en Desarrollo Rural) U.A.M.-X., México, enero 1995
- * Todorov, Tzvetan. *La conquista de América. El problema del otro*, S. XXI, México, 1989
- * Vernant, Jean Pierre. *La muerte en los ojos*, Hombre y Sociedad, España, 1986, 106p.p.

- * Viqueira, Juan Pedro. “La comunidad india en México en los estudios antropológicos e históricos”, en *ANUARIO 1994*, C.E.S. de México y Centroamérica de la Universidad de Ciencias y Artes del Estado de Chiapas, 1995, p. 22-58
- * Vos, Jan de. *Viajes al Desierto de la Soledad*, S.E.P., México, 1988, 323 p.p.

HEMEROGRAFÍA

- * Aguilar Camín, Héctor. “Opciones indígenas nacionales”, en *La Jornada*, 4 de noviembre de 1996
- * Burgueta, Araceli. “Autonomía indígena”, en *Memoria*, Núm. 75, Marzo de 1996 p. 19-25
- * Castellanos Guerrero, Alicia. “Asimilación y deferenciación de los indios en México”, en *Estudios Sociológicos*, vol. XII, núm. 34, 1994.
- * Castellanos Guerrero, Alicia. “El indio en el discurso social”, en *Memoria*, Núm. 75, Marzo de 1996, p. 15-18
- * Castellanos Guerrero, Alicia. “Para una propuesta de autonomía de las regiones étnicas de México”, en *Anuario de Antropología*, 1990, U.A.M., p. 139-156
- * Castellanos Guerrero, Alicia. “Racismo e identidad étnica”, en *Alteridades*, año 1, núm. 2, 1991, U.A.M., p. 44-52
- * Castellanos Guerrero, Alicia y López y Rivas, Gilberto. “Diversidad étnica-nacional y autonomía”, en *Suplemento de La Jornada: Derechos Humanos y Ciudadanía*, 1990.
- * Devillar Robert A. “Racismo y educación en Estados Unidos”, en *La Jornada Semanal*, Núm.277, 2 de Octubre de 1994, p.18-23.
- * Díaz-Polanco, Héctor. “El debate por la autonomía III”, en *La Jornada*, 27 de octubre de 1996.
- * Díaz-Polanco, Héctor. “Un lustro de luchas autonómicas, los acuerdos de San Andrés”, en *Coyuntura*, núm. 73, julio 1996, p. 25-32.
- * Dussel, Enrique. “Eurocentrismo,” invención”y “descubrimiento” de América”. en *La Jornada Semanal* , Núm. 154, 24 de Mayo de 1992, p. 29-33.
- * Enríquez, José Ramón. “El cielo que es de todos y ninguno”. en *La Jornada Semanal*, Núm. 189, 30 de Enero de 1993, p. 23-27.
- * Falomir, Ricardo. “La Emergencia de la identidad étnica al fin del milenio: ¿paradoja o enigma?”, en *Alteridades*, año 1, núm. 2, 1991, U.A.M., p. 7-12.

- * Figueroa Valenzuela, Alejandro. "Organización de la identidad étnica y persistencia cultural entre los yaquis y los mayas", en *Estudios Sociológicos*, vol. X, núm. 28, 1992, p. 127-148.
- * Flores Olea, Víctor. "Identidad Nacional. Los rostros en movimiento". en *La Jornada Semanal*, Núm. 186, 3 de Enero de 1993, p. 21-26.
- * Francois, Dubel. "De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto", en *Estudios Sociológicos*, vol. VII, núm. 21, sept.-dic. p. 519-545.
- * Galeano, Eduardo. "Cinco siglos de prohibición del arcoiris en el cielo americano". en *La Jornada Semanal*, Núm. 154, 24 de Mayo de 1992, p.16-22.
- * García Castro, María. "Identidad nacional y nacionalismo en México", en *Sociológica*, año 8, núm. 21, ene-abril 1993, p. 31-41
- * Giménez, Gilberto. "Apuntes para una teoría de la identidad nacional", en *Sociológica* año 8, núm. 21, ene-abril 1993, p. 13-29.
- * Gutmann, Mathew C. "Lo mexicano", en *La Jornada Semanal* en Núm. 189, 30 de Enero de 1993, p.30-37.
- * Kalinsky, Beatriz y Pérez, Gustavo. "De aquí y de allá: la ambigüedad etnográfica de la otredad", en *Revista Iztapalapa*, núm. 30, julio-diciembre 1993, p. 51-65.
- * Kurnitzky Horst. "Mestizaje y Utopía", en *La Jornada Semanal*, Núm. 146, 29 de Marzo de 1992, p. 29-35.
- * Nugent, Guillermo. "Hay sitio (en la Posmodernidad)", en *La Jornada Semanal*, Núm. 277, 2 de Octubre de 1994, p.38-42.
- * Paz, Octavio. "Chiapas ¿nudo ciego o tabla de salvación?", en Suplemento de *Vuelta*, febrero de 1994, p.C-H.
- * Subirats, Héctor. "Occidente, el tedio y la risa", en *La Jornada Semanal*, Núm. 195, 7 de Marzo 1993, p. 40-43.
- * Stavenhagen, Rodolfo. "Indigenismo, ideología y política". en Suplemento de *La Jornada: Derechos Humanos y Ciudadanía*, p. 2 y 3
- * Stavenhagen, Rodolfo. "La cuestión étnica, algunos problemas teórico metodológicos", en *Estudios Sociológicos*, vol. X, núm. 28, 1992, p. 53-76
- * Valle, Susana de. "La etnicidad y sus representaciones; ¿juego de espejos?", en *Estudios Sociológicos*, vol. X, núm. 28, p. 53-76

DOCUMENTOS:

- * Programa de Educación Integral Y Capacitación para campesinos de la Selva, Subregión Cañadas (PEICASEL). Documento de trabajo de la Secundaria Comunitaria Indígena, S.E.P., sept., México, 1990
- * Plenaria Resolutiva. Mesa 1: Derechos y Cultura Indígena, 13 al 16 de febrero de 1996. Docto. 1, 2 y 3. Diálogo de San Andrés.

RECUESTO DE UN CAMINAR

caminante, no hay camino, se hace camino al andar...

Antonio Machado

ANEXO 1

LA HISTORIA : PROYECTO NOPTESWANEJ

FECHA

Julio de 1995

PROYECTO DE AÑO DE INVESTIGACIÓN 1995 -1996

**PROYECTO "NOPTESWANEJ"
(EL QUE APROXIMA AL CONOCIMIENTO)**

TÍTULO

"EDUCACIÓN DIALÓGICA Y TRANSFORMADORA: ¿UN MODELO ALTERNATIVO EN COMUNIDADES INDÍGENAS (CHIAPAS)?"

LOCALIZACIÓN DEL ESTUDIO

La cañada de Patihuitz en el municipio de Ocosingo, Estado de Chiapas.

DURACIÓN DEL TRABAJO

12 Meses

INTEGRANTES DE PROYECTO

María del Carmen Alvarez Juárez
Liliana del Rayo Farfán Rodríguez
Gloria Lara Millán
Noemí Marín Mijangos
Eva Mireya Pérez Ruiz Esparza
Miguel Ángel Sánchez Guzmán
Mónica Varela Cuevas

JUSTIFICACIONES

El primero de Enero de 1994 estalló en el estado de Chiapas un movimiento armado que conmocionó al país y al mundo entero. A partir de este momento y aun antes de esta fecha, empezaron a cultivarse un sin número de fenómenos eminentemente de interés para cualquier investigador social. Nosotros, los psicólogos no podemos cerrar los ojos a tan nutritivo caldo de cultivo de fenómenos psicosociales; por lo anterior, aunado a nuestro interés por las culturas indígenas y la inquietud por la educación, partimos hacia el análisis de intereses más profundos, los cuales nos han llevado a tomar como objeto de estudio a las comunidades indígenas de la zona en conflicto de Chiapas.

Suponemos a éstas como comunidades indígenas organizadas, con ideología autónoma y procesos socializadores con ideología política, lo cual nos hace pensar en un posible modelo educativo informal en el que se desarrollan y rigen estas culturas en el marco de la lucha por legitimar sus demandas. Es de nuestro interés poder llegar a conocer dicho modelo (si bien no se sabe a ciencia cierta si se ha venido desarrollando, como se supone, a lo largo de 11 años).

Todo lo anterior se llevará a cabo con el objetivo de concluir en una propuesta de educación formal, es decir, con los elementos aportados por la cultura, realizar un programa escolarizado adecuado a las necesidades expresadas por la gente de la comunidad, con base en los conocimientos que podamos aportar para su desarrollo educativo.

El espíritu de este trabajo se centra en llevar la universidad al campo para compartir conocimientos en el quehacer educativo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Cuál es el modelo de educación informal de las comunidades que están bajo la influencia ideológica del Ejército Zapatista de Liberación Nacional?

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Conocer el modelo de educación informal de una comunidad zapatista.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

×Conocer a través de los diferentes aspectos de la cultura indígena tzeltal (económico, político, social, cultural y religioso), el modelo de educación que plantea su cultura.

×Conocer los procesos socializadores de los individuos de la cultura tzeltal.

×Retomar sus formas de participación hacia el desarrollo comunitario.

×Desarrollar un programa de educación formal a partir de los conocimientos aportados por los investigadores y las contribuciones de la cultura local.

HIPÓTESIS

El modelo educativo informal que existe en las comunidades zapatistas es regido por la ideología del EZLN.

Existe un modelo educativo informal en las comunidades zapatistas que esta determinado por la ideología del EZLN.

MARCO HISTÓRICO

Para la realización completa de esta investigación se hace necesario contextualizar la zona: a partir de los antecedentes históricos de las comunidades indígenas, el análisis cronológico de los sucesos a partir del primero de enero de 1994, así como un estudio documental de los factores que rodean a la cultura tzeltal (Monografía). Es por ello que nos hemos dado a la tarea de recopilar información en las diferentes fuentes.

MARCO TEÓRICO

La intención del Marco teórico sería en primera instancia recuperar las teorías y los aportes a la educación indígena; y en segundo lugar la revisión exhaustiva de la propuesta pedagógica liberadora de Paulo Freire, la cual consideramos podría hallarse inmersa en el modelo educativo informal de las comunidades indígenas zapatistas, y por último fundamentar la operacionalización de la teoría del aprendizaje significativo en vinculación con el modelo educativo informal que se recupere y la propuesta que se genere del equipo de trabajo.

En lo que se refiere a la o las teorías que podrían utilizarse como marco de explicación psicosocial, se contempla en primera instancia a Berger y Luckman "La construcción social de la realidad", que nos permitiría reconocer algunos de los aspectos por abordar de la mecánica de los procesos psicosociales a analizar.

METODOLOGÍA

Nuestra investigación pretende ser cualitativa y en estricta vinculación con la población en estudio. Por lo tanto, consideramos que la metodología más adecuada a los intereses de la presente investigación es la "Investigación Acción Participante" como la alternativa por medio de la cual podríamos desarrollar el trabajo y conocer la realidad y los elementos de la educación informal.

Los pasos básicos esta metodología son los siguientes:

- a) Diagnóstico.
- b) Priorización de aquellos aspectos que son de mayor interés para la comunidad.
- c) Búsqueda de alternativas de solución.
- d) Organización y planificación
- e) Evaluación y retroalimentación.

PROPUESTA

Es una propuesta de educación alternativa en la cual no sólo alfabetizar sea la tarea, sino que apoye el desarrollo de sujetos críticos y reflexivos creadores de su propia historia.

FECHA:

Diciembre de 1995

PROYECTO "NOPTESWANEJ"**INTEGRANTES:**

Álvarez Juárez Carmen

Farfán Rodríguez Liliana

García García Alfredo

Marín Mijangos Noemí

Pérez Ruiz Esparza Mireya

Sánchez Miguel Ángel

MARCO TEÓRICO**Otrocidio o pluriculturalidad**

La aceptación mundial del libre mercado como modelo económico de desarrollo, es en sí mismo, el último paso para el triunfo del sistema capitalista. La apertura de las fronteras al comercio internacional, requiere de la homogeneización de la sociedad, y para ello el sistema económico mundial pretende crear una gran masa ciudadana con capacidad para consumir todo lo que genere la producción mundial. Para lograrlo, el capitalismo mundial ha vuelto los ojos hacia la revitalización de los postulados clásicos del liberalismo social, económico y político. Se ha impuesto un modelo neoliberal como forma para hacer de los humanos una masa uniforme en sus costumbres, hábitos, formas de pensamiento, formas de comportamiento, formas de consumo, en fin, se busca estandarizar la cotidianidad de los sujetos sociales. La forma para lograr la homogeneización de la sociedad, es integrando a la dinámica social capitalista (consumista) a los grupos marginados por el propio desarrollo capitalista, principalmente a los grupos étnicos. Pero esta integración es total, sea en lo económico, como en lo cultural y en las formas organización políticas. El capitalismo (neoliberalismo, aún el social) no comprende una integración donde convivan diferentes formas culturales, para el capitalismo, la integración de los indígenas a la sociedad masa-consumidora, es eliminando las formas culturales tradicionales indígenas, sustituyéndolas por una sola cultura: la de la sociedad automatizada, individualizada, consumista y utilitarista.

La imposición de una cultura externa sobre las culturas indígenas, implica, no únicamente la sustitución de formas cotidianas de convivencia e interacción social, sino, la total transformación de las relaciones sociales de los grupos indígenas hasta su desaparición. Se trata entonces, de una homogeneización social, sobre la muerte de los grupos marginados. Los indígenas y su cultura no caben en un mundo que pretende ser uniformado.

Sin embargo, los grupos indígenas se resisten a desaparecer y se muestran al mundo capitalista con su cultura, sus tradiciones, sus relaciones sociales y su hacer cotidiano, exigiendo, no sólo un lugar en la dinámica social contemporánea, sino, un lugar donde su cultura sea comprendida como elemento indispensable en las nuevas relaciones sociales generadas por la globalización de la economía mundial. Ante la resistencia de las culturas

indígenas, se hace necesario, formular nuevas formas de relación social que den cabida a las diversas culturas de los grupos que integran a las sociedades nacionales y la sociedad mundial.

El problema es dar forma a políticas sociales que consideren a la pluriculturalidad como elemento esencial en las relaciones sociales contemporáneas, desde abajo, desde las mismas comunidades, desde la vida cotidiana.

Comunidad y región

El concepto de comunidad, en un sentido occidentalizado, se ha diluido entre el individuo, el grupo y la sociedad. Se habla de una agrupación organizada de personas que se perciben como unidad social situados en una área geográfica determinada, en donde los miembros tienen rasgos o intereses comunes, tienen conciencia de pertenencia e interactúan más intensamente que en cualquier otro contexto.

Ahora bien, a pesar de que los Pueblos Indios recuperan el término de comunidad europeo por encontrarse relacionados con esta cultura occidental y lo utilizan en su hablar cotidiano, y si partimos de que con los diferentes lenguajes estamos nombrando la realidad que vemos y según la vemos, al nombrar las relaciones y las cosas como las vemos hay diferencias fundamentales en la manera como vemos al mundo, y en ese sentido en la manera como se utilizan y se significan los términos.

En los Pueblos Indios se habla de que no hay objetos porque todos en algún momento somos sujetos, no sólo los hombres sino también los animales, plantas, cerros, nubes, sillas, etc. Entonces somos sujetos junto con otros sujetos a nivel de una comunidad que podemos considerar cósmica. La relación de pertenencia que existe entre el individuo y la tierra es sumamente importante, a ésta se le considera como la madre de toda forma de vida, en ese sentido, al hombre no se le concede tanta importancia porque es, entre muchos otros, con quienes se debe relacionar en una comunidad, en donde si todos son sujetos, tienen que hablar de igual a igual.

La concepción de comunidad de los Pueblos Indios, está íntimamente relacionada con la forma en como se viven la democracia: la mayoría toma las decisiones y no se habla de una mayoría cuantificable, simplemente si no hay consenso no hay acuerdo porque no esta representada la voz y el pensar de todos. Si el pueblo manda, entonces la totalidad del pueblo debe estar representada, con ésto se entiende la frase zapatista que ha recorrido muchos rincones de nuestro país y del mundo: “Todo para todos, nada para nosotros”.

El término europeo de comunidad nos remite a la ubicación de una área geográfica, de una región: una división administrativa y política que comprende una parte del territorio del Estado y que con frecuencia engloba cierta unidad topográfica, étnica, lingüística y de tradiciones culturales, cuya manifestación política puede llevar al regionalismo y al nacionalismo.

El regionalismo es una doctrina política que fundamenta la estructura y la dinámica de las colectividades nacionales en los valores propios de las regiones que la constituyen. Es un apego a una determinada región de un Estado, generalmente aquella en la que se nace o en la que se vive, en ese sentido, se tiende a prevalecer únicamente los intereses de la región. Esta doctrina está ligada a posiciones federalistas y a la reivindicación de la descentralización administrativa, política y económica, el regionalismo reclama para la

región una autonomía (entendiendo como autonomía, independencia) más o menos amplia en virtud de razones étnico-culturales, históricas, económicas, etc.

El regionalismo aparece, dependiendo de donde se ubique, más o menos en contradicción con el desarrollo de la colectividad nacional de que la región forma parte. El caso extremo es el regionalismo que parte del principio de nación y desemboca en una reivindicación propiamente nacional, de manera que se convierte en nacionalismo, un ejemplo claro de éste es el fascismo.

Dentro de este contexto del regionalismo, se ubica la orientación teórica estructural funcionalista del indigenismo que tiende ya sea al integracionismo o al culturalismo.

En la tendencia integracionista, la orientación que marcó al gobierno mexicano fue la desarrollista, que considera que todos los grupos indígenas deben unirse al carro de producción para lograr el desarrollo económico del país, es claro, que la intención del actual gobierno, aunque quiera ocultarlo, es anular al indio de la vida nacional a nivel de individuo, grupo social o pueblo, borrando toda huella de su pasado exceptuando los paradigmas que “sostienen” la cultura nacional. “Los indios, víctimas del más gigantesco despojo de la historia universal, siguen sufriendo la usurpación de los últimos restos de sus tierras, y siguen condenados a la negación de su identidad *diferente*. Se les sigue prohibiendo vivir a su modo y manera, se les sigue negando el derecho de ser. Al principio, el saqueo y el otrocidio fueron ejecutados en nombre del Dios de los cielos. Ahora se cumplen en nombre del dios del Progreso”.³

La tendencia culturalista considera que el indio debe mantener, acrecentar y desarrollar su cultura con independencia de la cultura nacional, para integrar un Estado Multicultural. Si se está reclamando para la región una autonomía en virtud de razones históricas, se está considerando que se debe construir el pasado histórico de los grupos indígenas para que éstos resuelvan sus problemas en función de este pasado y con apego a sus tradiciones históricas, sin tomar en cuenta el desarrollo del país o si se está reclamando una autonomía en virtud de razones étnico-culturales se considera que al tener los grupos indígenas un idioma y una cultura propia deben desarrollarse, como etnias. Esta postura nos lleva sólo a reconocer la diversidad étnica o cultural (multiétnicidad o multiculturalidad) sin dar siquiera la posibilidad de relación intercultural.

El concepto de región que nosotros estamos manejando no se da a partir de la significación que se le ha otorgado a la región desde lo geográfico, que lleva necesariamente a pensar en una delimitación territorial administrativa y que además lleva a las consecuencias ya planteadas anteriormente en términos de autonomía, estamos hablando de una región que anula los límites territoriales administrativos recreándolos a partir de lo simbólico que va más allá de sólo englobar una unidad étnica, lingüística y de tradiciones culturales, de una región simbólica en la que dialogan distintos niveles de identidad:

Identidad comunitaria: que parte de un mismo tronco étnico-cultural (tzeltal) pero que a partir de su historia, de su relación con la naturaleza (con la región geográfica en la que le tocó desenvolverse) se reconstruye y se enriquece dando como resultado diferentes formas de relación dentro de la misma cultura.

Identidad étnico-cultural: Contiene los elementos esenciales de cada cultura y que aún en la diversidad que se crea a partir de cómo se la vive cada comunidad permanece y seguirá permaneciendo ya que ésta dota a las comunidades de su sentido cultural.

³ Galeano, Eduardo.

Identidad cultural indígena: contiene a los elementos que hacen a los Pueblos Indios y que en ese sentido los diferencia de la cultura occidental.

Identidad zapatista: une a los pueblos indios y no indios en la búsqueda de una sociedad justa, libre y democrática, donde la posibilidad de que convivan como iguales los diversos grupos sociales: indígenas y no indígenas, sea una realidad

Hablamos, por tanto de una región, que no se ubica en una comunidad de las cañadas del municipio de Ocosingo, del estado de Chiapas que pertenece a México, país de América del Norte que se encuentra en el mundo, etc. Es una región que no implica límites geográficos, étnicos, lingüísticos, ni culturales, es la **región zapatista**.

En este contexto, la comprensión de la multiétnicidad (como uno de los elementos de la pluriculturalidad) adquiere un valor relevante para el análisis de la lucha que los indígenas han librado durante más de 500 años en América contra la imposición de la cultura occidental en sus pueblos. Esta lucha se organiza en torno a movimientos sociales formados por indígenas pertenecientes a diversos grupos étnicos, tal es el caso del movimiento indígena contra los 500 años del descubrimiento de América. El movimiento zapatista es formado por sujetos que provienen de diversos grupos sociales, rurales y urbanos. En cuanto al origen de los elementos que forman al EZLN, éstos pertenecen a los diferentes grupos étnicos que viven en el estado de Chiapas, además de los mestizos que también lo constituyen.

La aceptación del un estado formado por sujetos de origen diverso, lleva a la aceptación de costumbres, tradiciones, formas de vida, formas de relacionarse y en general de la cotidianidad de cada grupo étnico y no étnico, es decir, de una convivencia entre diversos sujetos y culturas, con autonomía

La lucha por la autonomía que mantienen ahora los Pueblos Indios no se traduce entonces en separatismo, la autonomía conlleva sí, a una descentralización administrativa, política y económica que les permita desde su concepción de mundo, desde su cultura administrar sus recursos, organizarse, etc., pero que requiere también la conformación de espacios en los que dándose un diálogo tanto cultural (pueblos indios) como intercultural (con la demás sociedad y el mundo) se construya una sociedad democrática, en donde se reconozca la igualdad de derechos más no la igualdad cultural, donde se reconozcan todas las raíces que nos sustentan como sociedad conformándose así un Estado Pluricultural.

La pluriculturalidad no se da sólo entre los pueblos como colectivos, se puede y debe dar también en los espacios donde se encuentren dos sujetos con culturas distintas, en ese sentido, la experiencia que tendremos como grupo asumiéndonos -aunque nos parezca en ciertos casos denigrante- como occidentalizados, en una comunidad tzeltal, será muy rica en términos de la construcción de relaciones pluriculturales desde abajo que nos lleve a la lucha por la construcción de un país que se reconozca en todo sentido, pluricultural.

Psicología Social Comunitaria

Lo anterior nos lleva a pensar en una orientación teórica en la cual se requiere el análisis de las necesidades y los problemas subjetivo-objetivos concretos de las relaciones indígenas. Así, consideramos que la teoría autogestionaria es la que más se adecúa a este objetivo ya que niega la integración y la cultura como pensamientos y como actividades prácticas para dar solución a los problemas estructurales concretos del individuo, considera que el contacto intercultural con los Pueblos Indios es el único y verdadero camino para

llegar al conocimiento y a la solución de sus problema, la autogestión tiene como fundamento el conocimiento de los problemas reales de los pueblos indígenas y se adquiere como resultado de la investigación y la práctica social real en éstos. La investigación-acción inicia con el registro escrito del conocimiento externo, perceptivo y aparente de las realidades sociales de los pueblos indígenas, se tiene investigación autogestionaria cuando el conocimiento se presenta en integridad; la acción indigenista ha de ponerse en práctica considerando al indígena como actor consciente, dicha actuación se alcanza haciéndolo participe de la investigación de su propia realidad. La investigación debe ser previa, paralela y posterior a la acción transformadora, en ese sentido, el investigador debe integrarse a la comunidad indígena.

Por tanto, es a partir de la vida cotidiana como se construye la historia y no a partir de los grandes acontecimientos de los grandes hombres, pues es la participación del individuo en su cultura la que incide en los significados y realidad concreta para la reproducción o transformación de ésta; en ese sentido, el mundo cotidiano es el marco en el que se plantean los problemas dignos de investigación.

Entendemos al hombre como el ser que por naturaleza tiene la capacidad crítica, reflexiva y transformadora de su mundo, así, la vida cotidiana da la posibilidad de fortalecer y desarrollar esta capacidad, o bien, descubrirla.

La vida cotidiana es un mundo de actividades heterogéneas en donde el sujeto, al interactuar con otros, socializa el mundo en el que ha nacido, significando éste a partir de su vida, recreándolo y enriqueciéndolo.

En este proceso de socialización, que se da en la vida cotidiana, la educación cumple un papel importante en el desarrollo de estas capacidades que nos hacen humanos. En la educación están comprendidas las instituciones (la escuela), así como todos los elementos que participan en las relaciones sociales.

La sociedad capitalista se ha hecho de instituciones que fortalece los valores de la clase dominante, la escuela cumple dentro de estas instituciones un papel importante. La escuela, dice Althusser, es un aparato ideológico del Estado que reproduce las relaciones de producción, a partir de la creación de sujetos especializados con “vastos conocimientos” que les permiten desenvolverse en este “complejo cultural”.

Esta posición parte de una concepción de hombre pasivo que solamente es capaz de reproducir la ideología de la clase dominante, tomándola como propia, el sujeto crítico, reflexivo y transformador, se nos presenta como una utopía inalcanzable, sin embargo, el sujeto, como ser activo, rebasa la finalidad de los aparatos ideológicos del Estado.

Los Pueblos Indios, que por mucho tiempo han sido considerados por esta posición como razas inferiores, víctimas del otrocidio, nos han demostrado que, aun sin una “escuela” que les brinde vastos conocimientos para merecer ser gente culta, sin el uso de términos especializados, se puede hacer una crítica a la sociedad y, en ese sentido, actuar para su transformación. Entonces, partimos de la hipótesis de que la cultura formó, construyó y enriqueció la lucha zapatista y no esquemas teóricos ortodoxos de la lucha de clases, fue y es a partir de la vida cotidiana que se construyó y se sigue construyendo ese hombre que desde años atrás se nos ha presentado como un hombre crítico, reflexivo y transformador, por lo tanto debe ser a partir de los elementos cotidianos que los hacen ser (educación informal) que se debe formular la construcción de un modelo de educación no formal (educación sistematizada pero no reconocida institucionalmente) diferenciándolo de

la educación formal (educación sistematizada y reconocida institucionalmente) que pretende impedirnos desarrollarnos como sujetos.

Ubicamos el modelo de educación como un modelo no formal ya que no buscamos ni necesitamos el reconocimiento de las estructuras que hacen ser al partido de estado, sólo a partir de su muerte podemos construir esa sociedad que anhelamos, pero queremos dejar muy claro que la búsqueda de un modelo de educación se presenta en la región zapatista, como un modelo de educación formal.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Cómo construir un modelo de educación no formal alternativo a partir de la recuperación de los elementos de la educación informal de la comunidad?

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Contribuir a la formación, junto con la comunidad, de un modelo de educación no formal alternativo, en el cual la teoría y la práctica se unifiquen para que el sujeto social continúe desarrollando su capacidad crítica, reflexiva y transformadora de su medio social.

OBJETIVOS PARTICULARES

De la investigación:

- * Identificar cómo se da el diálogo intercultural para contribuir en las discusiones sobre la pluriculturalidad.
- * Profundizar en la construcción, a partir de lo simbólico, de las regiones.
- * Hacer un estudio comparativo entre las dos comunidades en donde se indique como se conforman, se reproducen y enriquecen los diferentes niveles de identidad.
- * Recuperar los elementos de educación informal que se dan en la vida cotidiana de la comunidad a partir de la investigación-acción participante.
- * Desarrollar un programa de educación a partir de la cultura y las necesidades educativas de la comunidad.

Del proyecto:

- * Contribuir a la transformación del sistema político a través de la educación.
- * Fortalecer el Proyecto de Autonomías Regionales.

JUSTIFICACIÓN

El 31 de diciembre de 1993 pensábamos que íbamos a despertar al otro día, paradójicamente, en el primer mundo, decimos paradójicamente porque millones de mexicanos vivían (y viven aún) en la pobreza extrema. Finalmente el despertar para unos, efectivamente fue en el primer mundo teniendo un pequeño problema por resolver: integrar a los pobres indígenas al mercado mundial (en la mejor de las soluciones) o exterminar a los “pocos”, recordando de ahora en adelante sus “grandiosas tradiciones” (en la peor). Pero, para otros, el despertar del día primero de enero de 1994, nos dio un hermoso regalo:

la esperanza, la esperanza de creer, de saber, de sentir, que este mundo puede realmente ser transformado.

El primero de enero de 1994 nace el EZLN (Ejército Zapatista de Liberación Nacional), gestado en las montañas del sureste mexicano, ejército de los pobres, que lucha para y con los pobres por: trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz. En la primera declaración de la Selva Lacandona nos dicen que no dejarán de “pelear hasta lograr el cumplimiento de estas demandas básicas de nuestro pueblo formando un gobierno de nuestro país libre y democrático”.

Nosotros respondemos a la demanda de educación del EZLN, más aún, de los indígenas chiapanecos, poniéndonos como objetivo aportar a la construcción de un modelo de educación no formal alternativo que posibilite al sujeto social seguir desarrollando su capacidad crítica, reflexiva y transformadora, que lo lleve a formar ese gobierno libre y democrático que tanto anhelamos.

La construcción de esa sociedad nueva requiere de la formación de un hombre nuevo, a la *educación*, por lo tanto, le corresponde un importante papel. Sabemos que no debemos depositar todas nuestras confianzas en la transformación de la escuela -y sólo de la escuela- para posibilitar un cambio social, pero, también sabemos que no podemos seguir aplazando esa transformación en espera de cambios en la sociedad global, ésto que se presenta a simple vista como una contradicción nos hace recordar una cita de Marx que la resuelve dialécticamente, a la letra dice: “... es necesario cambiar las condiciones sociales para crear un nuevo sistema de enseñanza; por otra, hace falta un sistema de enseñanza nuevo para poder cambiar las condiciones sociales”.¹

El modelo de educación formal actual no da esa posibilidad, está pensado para seguir conservando y reproduciendo el sistema de valores de los poderosos -léase, sistema de valores de la sociedad estadounidense, ya que al integrarnos al mercado mundial estamos obligados a importar modelos de vida y desarrollo-, el principal valor de este sistema es: el dinero, en la educación el principal valor es: la super-especialización, ahí donde “alguien es un super-sabio en un tema aunque en los demás sea un perfecto bruto”.² el modelo de educación formal no da respuestas a las necesidades del pueblo, por lo tanto, necesitamos crear una nueva pedagogía de acuerdo con las auténticas necesidades de la sociedad. La transformación educativa es, entonces, una condición indispensable para el desarrollo total del hombre y para el cambio de las relaciones sociales.

¿Por qué la decisión de llevar a cabo el proyecto en comunidades indígenas de Chiapas?

Los indígenas chiapanecos tienen un espíritu de lucha que sabemos no nació el 1 de enero de 1994, ni 10 años antes; los indígenas chiapanecos nos regalaron en el amanecer del 94 la **esperanza** y nos enseñaron a actuar con **dignidad**. Ahora, con dignidad y esperanza, les solicitamos que nos permitan trabajar con ellos en la construcción de esa sociedad nueva, en la construcción de ese modelo educativo que nos permitirá avanzar. Ellos nos han mostrado como debe ser ese **hombre nuevo**, ahora nos corresponde, **juntos**, construir ese camino que nos lleve al hombre nuevo, ese camino que por su misma naturaleza no es estático sino esencialmente dinámico.

¹ Marx, Carlos.

² Palabras de Eduardo Galeano pronunciadas en una conferencia en la UAM-X, el 13 de octubre de 1995

ANEXO 2

PROGRAMA DE SERVICIO SOCIAL PROYECTO NOPTESWANEJ PROGRAMA EMERGENTE DE ALFABETIZACIÓN (PEA)

INTEGRANTES:

**Álvarez Juárez Carmén
Farfán Rodríguez Liliana
García García Alfredo
Marín Mijangos Noemí
Pérez Ruiz Esparza Mireya
Sánchez Miguel Ángel**

LUGAR: La Comunidad de la Garrucha en el Municipio de Ocosingo y El Ejido Morelia en el Municipio de Altamirano, Estado de Chiapas.

DURACIÓN: Inicialmente la permanencia será de un año, del 29 de enero 1996 al 28 de enero de 1997.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL:

A partir de la propuesta del Programa Emergente de Alfabetización se presentará un Programa Alternativo de Alfabetización, creado por las propias comunidades Tzeltales, que tenga las características para ser aplicado en otras comunidades indígenas.

OBJETIVOS PARTICULARES:

- a) Alcanzar la alfabetización de los niños y adultos de las comunidades de La Garrucha y El Ejido Morelia, en la modalidad de la lecto-escritura.
- b) Que la lengua Tzeltal sea la base del proceso de alfabetización para reafirmar la cultura e identidad de estas comunidades.
- c) En los niños: que el Programa Emergente de Alfabetización tenga la cualidad de motivar y fomentar el deseo por una educación de mayores alcances para fortalecer su ser transformador de la realidad social.
- d) En los adultos: que el Programa Emergente de Alfabetización les proporcione los elementos indispensables para la expresión escrita de su palabra.
- e) Que las comunidades indígenas se comuniquen con el otro partiendo de su identidad cultural, por lo mismo de las características de su lengua.

JUSTIFICACIÓN:

Las condiciones sociales, políticas y económicas en que se encuentran las comunidades indígenas de nuestro país, las ha marginado de toda posibilidad de acceso a la educación, razón por la cual su población se encuentra en un estado de analfabetismo que nos les permite expresar su palabra al otro.

Las comunidades indígenas del estado de Chiapas son un ejemplo real de ello. Esta necesidad ha sido demandada por el movimiento zapatista a la sociedad civil mexicana. El equipo Nopteswanej responde a esta demanda con un Programa Emergente de Alfabetización, que será realizado en las comunidades de La Garrucha y el Ejido Morelia, las cuales lo solicitaron de forma directa al equipo.

ETAPAS:

ETAPA CERO: CONTACTOS PREVIOS.

a) San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

El primer acercamiento se realizó durante el trabajo de la Caravana Mexicana “Para Todos Todo” (del 10 al 17 de junio de 1995) con la Comisión Nacional de Intermediación (CONAI), con quien se platicó de la posibilidad de la realización de un Proyecto de Educación Alternativo con las comunidades situadas en la zona de conflicto, esto se llevó a cabo el día 12 de junio de 1995.

b) La Garrucha, Chiapas.

El día 16 de junio, durante la visita a la comunidad de la Garrucha, se tuvo el primer contacto directo con los responsables de esta, con quien se platicó la propuesta de realizar el Proyecto de Educación Alternativo con la comunidad. Posteriormente, durante la permanencia de un integrante del equipo en esta comunidad (de junio a agosto de 1995), se le solicita un Programa Emergente de Alfabetización, al cual respondemos con este Programa de Servicio Social.

*Durante esta visita, el equipo se pone a disposición de las necesidades de las comunidades de la zona de conflicto.

c) Ejido Morelia, Chiapas.

No existe contacto previo directo con esta comunidad, sin embargo, a través de la Coordinación de Organizaciones No Gubernamentales Por la Paz (CONPAZ), se nos solicita la cobertura con el Programa de Alfabetización en el Ejido Morelia, lo cual es aceptado.

ETAPA I: INSERCIÓN EN LAS COMUNIDADES (DEL 29 DE ENERO AL 29 DE FEBRERO DE 1996)

a) Presentación con los responsables de las comunidades (29 de enero)

El equipo se presentará con los responsables de las comunidades y expondrá brevemente su propuesta de Programa Emergente de Alfabetización (PEA), proponiendo una asamblea para presentación con la comunidad.

b) Presentación con la comunidad (30 de enero)

Se realizará a través de la asamblea donde el equipo propondrá los siguientes puntos a tratar:

1. Presentación de los integrantes del equipo.
2. Presentación del PEA.
3. Propuesta de formación de un Comité de Escuela, el cual estaría integrado por miembros de la comunidad y miembros del equipo Nopteswanej.
4. Propuesta de realización de un sondeo de alfabetización.

c) Revisión y análisis del PEA

La revisión y el análisis del PEA será realizado por parte de la comunidad (el equipo se sujetará al tiempo dispuesto por la comunidad para esta revisión).

d) Realización del sondeo

El Comité de Escuela se dedicará durante una semana a la recolección de datos.

e) Sistematización y Análisis de la información.

El Comité de Escuela revisará la información obtenida por cada comunidad. Los reportes de cada comunidad posteriormente serán contrastados y redactados en uno solo.

ETAPA II: PRESENTACIÓN DEL SONDEO GLOBAL Y PLANEACIÓN (DEL 1 AL 15 DE MARZO DE 1996).

a) Presentación de los resultados del sondeo. Esto será realizado a través de la asamblea o los medios que la comunidad juzgue convenientes.

b) Planeación Administrativa

El Comité de Escuela organizará los grupos, horarios, días, materiales y espacios.

* Ambas comunidades esperan el arribo de los equipos. Sabemos que existe el espacio de trabajo en la comunidad de La Garrucha y de manera informativa se presentan las mismas condiciones en el Ejido Morelia.

ETAPA III: OPERACIONALIZACIÓN (DEL 16 DE MARZO AL 16 DE DICIEMBRE DE 1996).

COMITÉ DE ESCUELA

Se propone que el Comité de Escuela desempeñe las funciones de la promotoría de Alfabetización de los miembros de la comunidad .

Promotoría de la Alfabetización:

1. Planificará y organizará las actividades relacionadas con el PEA.
2. Evaluará e informará a la comunidad las actividades a realizar y el resultado de estas.

3. Gestionará la obtención de recursos materiales, económicos y humanos indispensables para la realización de las actividades.
4. Los miembros del Comité de Escuela desempeñarán el papel de asesores en las diferentes actividades de la alfabetización.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES Y METODOLOGÍA NIÑOS

PRIMERA FASE: DIMENSIÓN SOCIO-ESPACIAL

OBJETIVO: El niño reconocerá los diferentes ámbitos espaciales que lo rodean: derecha, izquierda, arriba, abajo, adelante y atrás.

CÓMO: Los ámbitos espaciales estarán relacionados con la cosmovisión y vida cotidiana de las comunidades.

Derecha-Oriente-nacimiento del sol

Izquierda-Occidente-muerte del sol

Arriba-Norte-cielo (creadores del mundo)

Abajo-Sur-madre tierra (dadora de vida)

Adelante-morir para vivir (Democracia, Libertad, Justicia y Paz)

Atrás-sabiduría (primeros abuelos)

TÉCNICA: EJERCICIOS CORPORALES

El niño identificará con su cuerpo los ámbitos espaciales. Además, se realizarán juegos de reforzamiento adecuados a las condiciones naturales y comunitarias.

SEGUNDA FASE: ACTIVIDADES MANUALES

OBJETIVO: Los niños alcanzarán habilidades manuales para la escritura.

CÓMO: a) Diseño de figuras con plastilina, barro y los elementos naturales disponibles de su medio ambiente.

b) Grafos sobre tierra y papel.

TERCERA FASE: ACERCAMIENTO A LA LECTO-ESCRITURA

OBJETIVO: El niño descubrirá las letras, palabras y oraciones de uso cotidiano en su comunidad.

CÓMO:

a) Técnica En el Nombre de...

Identificación visual y auditiva del alfabeto. En el aspecto auditivo el alfabeto se identificará a partir de los sonidos propios de su lengua (Tzeltal).

Una vez identificado el alfabeto se continuará con el descubrimiento de palabras significativas para ellos en relación a su comunidad. El niño elige la palabra a descubrir y trata de escribirla hasta encontrarla.

b) Técnica La Palabra Generada-Generadora (socio-lingüística).

A partir de la palabra generada se encuentran nuevas palabras significativas. En esta técnica se utilizan dos formas:

1. Conceptual en la que a partir de la palabra generada se escriben nuevos conceptos relacionados con esta.

Ejemplo: tierra - vida - madre.

2. División silábica de la palabra generada. La palabra es dividida en sílabas a partir de las cuales se descubren nuevos conceptos.

Ejemplo: tie-rra rra

tiem-po rra-za

tier-no

c) Construcción de oraciones breves.

Con las palabras generadas se construyen oraciones escritas breves, relacionando estas.

Ejemplo: tierra madre tierra

madre da vida

madre tierra da vida

vida

d) Intercambio de mensajes.

El niño crea oraciones para expresar su pensamiento y dirigirlo a otro en forma escrita y/o por medio de dibujos.

Ejemplo: mi casa

* Inicialmente esta transmisión de mensajes se realiza entre niños de la misma comunidad y posteriormente entre niños de ambas comunidades.

ETAPA IV: EVALUACIÓN GLOBAL (DEL 16 DE DICIEMBRE DE 1996 AL 28 DE ENERO DE 1997)

a) Será realizada por la comunidad y a partir de los medios que esta decida (el equipo Nopteswanej se considera parte de la comunidad).

b) Propuesta de un Programa de Alfabetización Alternativo.

ANEXO 3

JUSTIFICACIÓN DE LA ENTREVISTA

El proceso de inserción había pasado, cuatro meses de trabajo en la escuela y nuestra participación en la comunidad hicieron posible que la confianza se presentara y por lo tanto el momento propicio para la realización de las entrevistas familiares estaba dado.

Las entrevistas familiares fueron pensadas como una herramienta que corroborara o contrastara nuestras observaciones, de las cuales nos servimos para seleccionar las temáticas que nos podrían ampliar o arrojar nueva información. Así seleccionamos los siguientes indicadores:

HISTORIA DE LA COMUNIDAD

En un estudio de vida cotidiana de una comunidad es necesario retomar su historia, para comprenderla. en diversas ocasiones se hablaba de la vieja Garrucha, del tiempo en que formas diferentes de vida se encontraron en un territorio común... por otra parte nosotros sabíamos de la migración a la selva de grupos indígenas, de las tierras infértiles que les entregaron. Esto nos llevaba a preguntar cuándo sucedió esto, cómo se organizaron, el por qué de su nombre, quiénes la fundaron, cómo se distribuyeron la tierra, entre otras cosas.

ESCUELA

Golpes sinónimo de enseñar, respeto, decir maestro significa respetar y darle un lugar al que da el conocimiento, en una relación vertical, qué pasó con la idea de escuela culturalmente manejada, cómo se vivieron la escuela que implicó una pérdida de identidad, por qué es innecesario el promotor, cómo se ve a futuro el trabajo en la escuela, ¿se vive como una continuidad de la vida en comunidad?

RELACIONES INTERPERSONALES

Las reglas de convivencia eran evidentes pero cómo se establecieron, el decir es mi compañía se utiliza hacía un compañero cercano, un amigo, qué es la amistad. El compadrazgo a veces parecía una relación más importante que la relación de hermanos, cómo lo elegían, a partir de qué. La relación entre familias parece establecerse sólo a través de los hombres, ¿entre familias se frecuentan o se conocen a partir de actividades comunes? como en el baile, en el que ocupan un sitio por familia y pareciese sólo las mujeres jóvenes se relacionan entre sí, qué ocurre con las mujeres adultas, qué es el baile a parte de un espacio de filtro, cómo eligen con quién bailar, qué es el gusto...

RELACIONES INTRAPERSONALES

Dentro de la familia extensa la relación parece muy estrecha, el acercamiento entre padres e hijos parece alejarse conforme los hijos crecen asumiendo trabajos para ayudar a sus padres, entonces existe o no acercamiento, les dan o no chicote, cómo es el hijo respetuoso al que ellos hacen referencia. Y respecto a la pareja qué buscan, cómo construyen sus espacios, qué les ocurre al casarse, qué con la sexualidad, se habla o no de ella... La relación entre

hermanos parece cooperativa ¿lo es siempre?, ¿sucede lo mismo entre hermano y hermana?, ¿también se alejan conforme pasa el tiempo?...

RELACIÓN DE GENERO

La relación entre hombre y mujeres de la misma familia parece abierta, platican, se escuchan, qué sucede entonces en los espacios públicos, el “ellos no nos invitan” de ellas y el “es costumbre, ellas no quieren” de ellos, parecen marcar la muralla entre los dos. La cocina parece a cierta hora un lugar exclusivo para las mujeres y el centro por las tardes un lugar exclusivo de los hombres, ¿es esta su recreación?, ¿es la relación hombre-mujer imposible de cambiar?, a pesar de que en discurso se diga lo contrario...

ORGANIZACIÓN SOCIAL

Mandar obedeciendo es la forma en que eligen y distribuyen funciones, es por el común dicen algunos, organización social se basa en esto, cuáles son las funciones y trabajos que realizan, cuáles son los trabajos comunitarios, quién juzga, qué se juzga, quién es la máxima autoridad...

RELIGIÓN

“...porque cada hombre puede tener doce hijos, porque a cada uno le corresponde un pedazo de tierra, eso dice la palabra de Dios”, esto nos lleva a preguntarnos cuál es la participación de la religión en su lucha política, cuál es la función de la iglesia, qué significa que la vida de comunidad se transforme, en día de fiesta religiosa...

SALUD

Se sigue utilizando la medicina natural, sin embargo se recurre frecuentemente a la medicina química, qué ocurre, qué es la enfermedad, cuál es el trabajo del promotor de salud y por qué se llama así, quiénes acuden con promotora y quiénes con promotor, por qué las promotoras no trabajan en la clínica...

Se retoman todos estos elementos porque partimos de que se ubican en las cuatro áreas básicas que implican la educación: comunidad, religión, familia y escuela.

De esta manera elegimos al azar 11 familias de las 47 que conforman la comunidad, tomando como parámetro “familia” a todos los miembros que comparten cocina ya que es de este modo como se cuentan al número de familias y no de acuerdo al cerco como en un primer momento lo pensamos. La mayoría de entrevistas fueron realizadas dentro de la cocina con por lo menos el padre y madre de familia, resultando en algunos casos difícil conversar con las mujeres debido a su y nuestro monolingüismo.

GUÍA DE ENTREVISTA

HISTORIA DE COMUNIDAD

Nombre
Fundadores
Migración
Distribución espacial
Tiempo
Terreno

RELACIONES INTERPERSONALES

Entre familias
Compadrazgo
Amistad
Baile

RELACIONES DE GENERO

Espacios
Recreación

RELIGIÓN

Funciones de iglesia
Ceremonias
Significación con lo político

ESCUELA

Historia
Organización
Experiencia
Promotores
Maestros oficiales

RELACIONES INTRAPERSONALES

Pareja
Proceso
Espacios
Experiencia
Sexualidad
Padres-hijos
Crianza
Abuelos
Hermanos
Normas

ORGANIZACIÓN SOCIAL

Trabajo
Funciones
Cooperativas
Normas comunitarias

SALUD

Médico
Promotores
Enfermedad
Medicina natural y química

ANEXO 4

PRESENTACIÓN DEL PROYECTO “NOPTESWANEJ” EN LA RED DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA DEL ESTADO DE MÉXICO

INTEGRANTES:

Farfán Rodríguez Liliana (L)
Marín Mijangos Noemí (N)
Pérez Ruiz Esparza Mireya (M)

APOYO:

Castellanos Cruz Oscar
Herrera Rangel Mauricio
Miranda Pineda Neftalí

Zapatista (Neftalí): Le declaramos la guerra al Ejército Federal Mexicano, pilar básico de la dictadura que padecemos, somos mayoritariamente indígenas, exigimos: trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz. Nosotros luchamos con las armas ¿y ustedes?

M: Esa lucha es de todos, debemos retomar nuestro papel como universitarios.

L: ¿Cuáles serían nuestras armas?

N: Las que tenemos: el papel y la pluma.

M: ¿Haciendo poesía?

L: No, lo que podemos dar como Psicólogos Sociales, para contribuir en el cambio del país.

N: Es que el problema es estructural, no cultural.

M: ¿Por qué no la educación?

L: Sí, a partir de ella se pueden preparar las condiciones para el cambio, logrando replantearla a fondo, clarificar sus objetivos y sus alcances.

N: Así puede ser uno de los primeros elementos, puede convertirse en una alternativa de lucha para la liberación.

Sentadas, pasan los meses.

Lectura del proyecto y PEA.

Política educativa (Mauricio): La política indigenista oficial se desarrolló desde la fundación del Instituto Nacional Indigenista en 1948, nuestro interés siempre ha sido no aislar al indio sino integrarlo y hacerlo participe del “progreso” del país. En los años setentas revisamos y replanteamos nuestros postulados para reorientar nuestra acción hacia una política de participación de los indígenas. Nuestro nuevo enfoque fue el de un indigenismo participativo, es decir, un indigenismo no para los indígenas sino con los indígenas, partiendo de un reconocimiento de la realidad pluriétnica y pluricultural de nuestro país. Así, la educación indigenista al partir de esa política empezó a ser bilingüe y bicultural.

Ya en comunidad y platicando con la gente.

M: “...sentimos gusto por aprender”

L: “...la gente pensaba lo de la escuela, pero no sabía donde solicitar maestro...el maestro llegó y el nos dijo todo, nosotros no sabíamos organizar lo de escuela...formalizó trabajo...desde entonces la escuela se llama Felipe Berriozábal (**Oscar**) [quién es] saber, la escuela la construimos de techo de zacate y tronco”

N: su interés en la escuela hubiera permitido su apropiación pero “él” (política educativa) lo hizo todo, desde el nombre hasta la organización. la construyeron, construyeron la casa, en la construcción simbólica estuvieron sólo como espectadores

N: “el primer maestro fue Walter (años 70's) el nos dijo todo...”

M: el horario y los días.

L: “entraban a las ocho de la mañana, a las once salen una hora a tomar pozol y termina la clase a las dos y media de la tarde, de lunes a sábado”

M: Se trataba de exprimir a los niños, de hacer creer que la cantidad y no la calidad hará que los niños aprehendan el conocimiento, el programa.

N: “enseñan a leer y escribir...suma, resta, multiplicación y división...todo en castilla”

M: Una necesidad, leer y escribir en castilla, hacer operaciones y así tener las herramientas para enfrentar de manera distinta al otro que lo ha oprimido siempre, herramientas no muy fuertes (trabajaban la lecto-escritura copiando y las operaciones sin entender su significado y uso), pero al fin herramientas. En ese programa ¿dónde está la comunidad?

L: “nos da libro de Ciencias Sociales... historia.(**Oscar**). [qué de historia] no me acuerdo”

N: “...los lunes hay que saludar a la bandera y cantar eso que cantan (**Oscar**) [¿himno nacional?] eso”

M: ¿su historia? ¿su cultura? ¿sus valores?, imposible, “la cultura nacional, los valores patrióticos” y nosotros nos preguntamos ¿en ese programa dónde estaban los mayas, los tzeltales?, la forma de trabajo.

L: “echan chicote si no cumple cuando el alucno puro jugar quiere”

M: las letras con sangre entran, además jugando no se aprende, en la escuela está prohibido jugar, el juego tiene su espacio: la hora del pozol

3) [entonces nunca juegan] **N:** “... si se juega, Doña Blanca”

L: “pero ay Dios, llego un maistro bien bravo, ese Neptalí era bien bravo, alguno se ponía su libro atrás para que no le doliera cuando le pegaba”

M: golpes castigos infames, eran las herramientas pedagógicas utilizadas por los maestros oficiales.

N: “Yo ya no quería ir a la escuela porque el maistro pegaba mucho con una varita”

M: claro, su pedagogía aumentaba el nivel de deserción ya alto en las comunidades indígenas por las responsabilidades que da el campo y hay que cumplir, forma de evaluación.

L: “el maestro nos pasa de grado aunque no sabemos nada...cada año pasa de grado, pero como llega una o dos veces en la semana, no aprendemos nada...no sé a lo mejor lo hacía para ganar dinero”

M: ¿Qué le importaba al maestro?, tener su plaza, tener su dinero, no le importaba que aprendieran, no le importaba que aún con certificado de primaria no supieran ni escribir una carta. Toda una política que maneja a la educación indígena, unos maestros la

llevaban como su piel y hacían todo lo posible por implantarla, otros estaban ahí por obligación y como tal se comportaban, en fin, no hay en ninguno de los dos casos verdadera responsabilidad con la comunidad.

3) ¿Qué era el comité de escuela?

N: *“verlo si trabajan bien o no los maestros, que los salones estén limpios y verlo que cumplan los niños”* **M:** es *“para que el maestro no hable con toda la comunidad, tiene que mirar qué falta en la escuela o si no cumple el maestro”*

N: *“va a ver lo que necesitan en la escuela, bancas, cosas”*

M: *“avisa si un niño es malcriado”¹*.

L: De esta manera nos dimos cuenta que su función implicaba estar pendiente de las necesidades de la escuela; verificar el trabajo del maestro y el comportamiento de los niños y ser vehículo de comunicación entre nosotras y la comunidad, estar siempre como espectadora y receptora de información.

N: *“el nos dijo todo, nosotros no sabíamos organizar lo de la escuela, formó el comité...”*.

L: Esta percepción del trabajo del comité, es porque desde la primera experiencia escolar en la comunidad (años 70's), el profesor “caxlan” se encargó de organizar todo, de indicar cuales eran las actividades del comité, de explicar cual era su trabajo. Su ausencia en la escuela y su aparente falta de interés no existe, bajo su mirada su participación se ha cumplido.

3) ¿trabajaron con promotores de educación en alguna ocasión?

M: La única experiencia con promotores fue por parte del INEA en 1991.

L: *“no fue decisión de la asamblea [...] la enseñanza del adulto fue por gratificación, si encuentra ocho [personas] lo gratifican”*.

M: *“pero no funcionó porque, fue por gratificación más que por aprender”*

L: *“...los promotores es gente de aquí, casi no sabe”*

N: No se miraba a los promotores indígenas como buenos maestros, esto debido al reconocimiento indirecto, del indignante proceso del que han sido objeto por la educación oficial, el “no saber ni escribir una carta” aunque hayan terminado su primaria, lo demuestra, la desconfianza en sus compañeros no es más que una muestra de desconfianza a la educación que recibieron. El INEA se presentó distinto a la escuela oficial, no había maestros de fuera que pudieran llegar a trabajar en la escuela, por lo tanto, se requería de promotores de educación de las mismas comunidades. La necesidad de promotores no requería, para esta institución, la reflexión y discusión comunitaria que permitiera el nombramiento de compañeros para que cumplieran esa función, reflexiones que edificaran la importancia de la educación. Lo que importaba era extenderse a más comunidades indígenas aunque estas no vivieran un verdadero proceso educativo.

M: La educación oficial en la comunidad fue dada hasta 1993, un somero análisis nos lleva a concluir que en discurso, la política indigenista y en este sentido la educación indigenista había “revolucionado”, pero su acción continuó y continúa siendo la misma: la integración del indígena a la cultura occidental y la desaparición de la cultura india.

¹ Obtenido en entrevista

L: En la comunidad no puede hablarse de una educación bilingüe, si la castilla fue la única lengua que se trabajó en la escuela, no puede hablarse de una educación bicultural si la organización, el programa, la metodología, las formas de evaluación fueron dados desde la cultura occidental, sin que la cultura indígena se hiciera presente.

N: En acción, la educación indigenista ha tenido siempre como meta preparar al indio para que deje de serlo, facilitar el “pase”, ladinizarlo, modernizarlo, comenzando por devaluar la cultura propia, en este sentido, no se limita tan solo a romper con las prácticas culturales que afectan la rápida integración de los indígenas a la cultura nacional sino que además refuerzan las prácticas culturales que discriminan y favorecen la poca participación, como por ejemplo la discriminación a la mujer indígena.

(En las juntas con padres de familia nunca se invitó a las mujeres a participar).

ESCUELA NUEVA.

M: La política educativa se instaló sutilmente, la relación vertical del maestro “que sabe” y la comunidad “que no sabe” formó la estructura y organización de la escuela, esto era posible porque el bastón de mando lo poseían los “caxlanes” y la comunidad se percibía de fuera, la escuela no les había pertenecido, esto era la costumbre.

L: Un problema no se puede resolver hasta ser reconocido, el enfrentamiento con su realidad educativa ha hecho que poco a poco, la costumbre vaya cambiando, ha hecho que poco a poco la escuela se vaya simbolizando desde adentro, se vaya convirtiendo en escuela indígena, se vaya haciendo suya.

Cartel: *“No queremos maestros oficiales, traen otra idea”.*

“No queremos que los maestros nos peguen”.

N: La educación fue nuestro motivo, todos y cada uno de nosotros quisimos sumarnos al grito del “Ya basta” y responder a la demanda de educación, no para resolverla pero si para brindar nuestros pocos saberes y ser parte de la resolución, no la que tiene que dar el Estado, sino la que como sociedad civil que empieza a tomar en sus manos el rumbo del país tenemos que dar.

Chavos: Decimos junto con los zapatistas “Ya basta”.

M: “Ya basta” a la educación que domestica, conforma.

L: “Ya basta” a la educación que enmascara las desigualdades bajo la idea falaz de que todos somos iguales, de que todos tenemos las mismas oportunidades.

N: “Ya basta” a la educación que se utiliza fantasiosamente como peldaño para elevar el status, los ingresos.

M: “Ya basta” a la educación que nos quiere homogeneizar; a la educación que no nos respeta como seres culturalmente distintos, que pretende hacernos creer que México es un país con una sola cultura.

L: “Ya basta” a la educación que nos individualiza, que nos deshumaniza.

Representación teatral de las dos escuelas: la tradicional y la escuela que queremos.

Nota: La idea surge de un cuento de unos compañeros que trabajan en la Misión Tojolabal La Castalia llamado “Mi mamá me mimó o como la educación tradicional nos castra” presentado en el Foro Especial para la Reforma del Estado y de dos experiencias de representación en niños y promotores de educación de la zona.

Escena en la escuela tradicional:

Maestro (Mauricio): Buenos días niños, tú ve por mi vara, vamos a la cancha.

Ya en la cancha.

Maestro: Fila, marchen. (Golpes, insultos, ¡crea!)

¡Canten el himno!

Gustavo (Oscar) canta bien el himno, los demás sólo mueven la boca, a Lucia (Liliana) la regaña:

Maestro: Canta, eres una tonta, aprendan a Gustavo, son unos burros. Al salón.

Lucia va a ir cantando el himno zapatista.

Ya en el salón.

Maestro: La tarea. Fila.

Maestro le dice a Juan: Esta mal

Juan (Neftalí): ¡..caso entiendo!

Maestro: Que no tienes oreja, ¡híncate!

Vamos a ver las tablas de multiplicar, a ver tú, la tabla del 3. (Arnoldo)

Arnolda (Mireya): 3 por 1=3; 3 por 2=6; 3 por 3=...3 por 3=...3 por 3=

Maestro: que no sabes (y le echa vara a Arnolda), a ver Gustavo.

Gustavo: (dice toda la tabla bien) Maestro ya me se todas.

Maestro: Muy bien Gustavo, así vas a llegar muy alto, vas a tener dinero.

¡Vayan al recreo!

Los compañeros están en una reunión.

Oscar: Tenemos que sacar cuanto mide el terreno para poder pagar al tractorista.

Neftalí: El dice que son 16 ha. Nosotros medimos 12 ha. con la cuerda.

Oscar: Es que el cabrón está midiendo el río.

Neftalí: Pero hay que sacarlo con cuentas para que nos crea.

Gustavo está escuchando y dice: Yo lo hago, se mera suma, mera resta, mera multiplicación.

(Gustavo suma, resta y multiplica y NADA).

Neftalí: Que paso ya salió.

Gustavo se echa a correr.

Va caminando cabizbajo y se dirige a otra al “Francisco Gómez” a buscar a su amiga Mireya que es del proyecto Nopteswanej.

Están jugando construyendo palabras con un nombre.

“Liliana”

Noemí: Ana.

Oscarín: lana.

Liliana: ala

Nef: luna

Noemí: no sirve, no hay u.

Gustavo: Han de estar en la hora del pozol.

Mireya se acerca a Gustavo y le dice: Qué haces aquí, por qué no estas en la escuela.

Gustavo: ¡Caso sirve!, el maestro dice que se mucho: los continentes; el sujeto y el predicado; suma, resta, las tablas; las capitales de los países; el himno nacional; toodo. Para qué no pude ayudarles a la comunidad en su problema. Para qué con esto ni me voy a hacer rico. ¿Están en la hora del pozol?

Mireya: No estamos en clase.

Gustavo: ¿Jugando?

Mireya: Si, jugando se aprende, no sirve aprenderse las cosas de memoria, además la escuela no es para hacerse rico, es para hacer crecer tu corazón, ven acércate, no tengas miedo.

Oscarín: Cómo que “El gato maúlla en la noche”, quedamos en la asamblea que no íbamos a decir frases tontas.

Noemí: “Zapata luchó por los campesinos”

Liliana: Vamos a jugar ahora “Ya Basta”

Nef: abecedario.

Oscarín: “Ya basta”

Nef: “F”

ANIMALES.

Liliana:

Nef:

Oscarín:

Noemí:

Gustavo:

PUEBLO

Todos: “Francisco Gómez”

Cartel: LA ESCUELA QUE QUEREMOS (HECHO POR PROMOTORES DE EDUCACIÓN DE LA REGIÓN).

* Que los alumnos estén contentos.

*Que al maestro le interesen sus alumnos.

*Que los alumnos pregunten lo que no entienden.

*Que el maestro apoye a sus alumnos para que aprendan. “No tengas miedo”.

*No hay castigos.

*El alumno aprende del maestro y el maestro del alumno.

*El maestro debe ser niño.

*Aprender a ayudarnos en nuestra costumbre.

Diálogo de Mafalda y Susanita. (Liliana y Mireya).

Noemí: Los problemas educativos que hemos planteado, sabemos que en las comunidades indígenas se viven de manera más brutal, pero no es privativo de ellas, veámoslo como un espejo que refleja la realidad educativa de México o del mundo.

ANEXO 5

EL SOMBRERÓN

Por el niño Mario

Había una vez un señor pobre que no tenía nada pero no le gustaba el trabajo pero pensó que le habían platicado por su vecino que el sombrero regalaba dinero por eso el señor pobre fue a buscar el sombrero pero no ayo, tardo a buscar en las cuevas, en el cerro pero no lo encontró paso tiempo ya se olvido del sombrero por su buena suerte le regalaron un burro para traer leña fue a buscar bien temprano por una vereda entró un señor montó en un caballo prieto -qué buscas- le dijo si quieres trabajar en vaquería te pago contestó. El pobre hombre no quiero trabajar pero si tu eres que regalas dinero dámelo pero no quiero trabajar. Entonces el sombrero enojado dijo no quieres trabajar morirá tu burro y usted también. Entonces el pobre hombre quedó muy triste el sombrero desaparece. Colorín colorado el se acabó.

ANEXO 6

PONENCIA PRESENTADA EN EL “FORO ESPECIAL PARA LA REFORMA DEL ESTADO”

OTROCIDIO O PLURICULTURALIDAD

El título escogido por el EZLN para el Encuentro Intercontinental y ahora para la mesa 5 del Foro Especial para la Reforma del Estado “Por la Humanidad y contra el Neoliberalismo”, refleja no una lucha por mitigar los efectos desgarradores de una política, sino una lucha entre dos proyectos que se sustentan en sistemas de valores completamente distintos. Bonfil Batalla hablaba ya de que la lucha de los indígenas se inscribía en el enfrentamiento entre dos proyectos civilizatorios: el occidental y el indio. El occidental ahora con su máscara más brutal, el neoliberalismo, y el indio en donde aunque lo llamase así no lo reducía a la exclusividad indígena, ya que se advierte que este proyecto civilizatorio entendido desde la matriz cultural que encierra sus principales valores -que más que valores indígenas son valores humanos- se presenta aún en amplios sectores sociales que no son reconocidos ni se reconocen a sí mismos como indios.

El neoliberalismo inscrito en el sistema capitalista, la mejor -y más sangrienta- bandera de sus valores: individualismo, competencia, consumismo. Estos van poco a poco depredando al ser humano, su política atomizadora lo lleva a ya no percibirse con los otros, a menos que los necesite para participar en el mercado, el cual asegura la igualdad entre los individuos al otorgar las mismas oportunidades, por lo tanto al individuo sólo se le resta a estar dispuesto a “superarse” para ir escalando y obteniendo las preesas que el mundo moderno le proporciona, al participar en el juego del mercado, el sujeto deja de comportarse como ser libre, deja de ser sujeto histórico para convertirse en una pieza más del ajedrez (la pieza que le toca ser jugada), sin necesidad de pertenecer a nada, de tener un “otro” con el cual identificarse, un “otro”, un “otro” al cual reconocer, un “otro” con el que pueda caminar, un “otro” con el que pueda luchar o hasta contra quien luchar, el “otro” no existe, el “otro” no es, esto es el *otrocidio*, el “otro”, el que no cabe en este mundo totalizante no es tan sólo negado, es aniquilado, no existe lo diverso, lo heterogéneo, la sociedad genera al ser que la va a reproducir, no hay identidades reales sino roles predeterminados los cuales deberán ser sólo asumidos, roles que coartan la posibilidad de SER del humano, roles que llevan a la superespecialización porque ésta es requerida para el “desarrollo”, para el “progreso”, el individuo debe de ser “un sabio en un tema aunque sea un perfecto bruto en todo lo demás” (Eduardo Galeano en una conferencia en la UAM-X el 12 octubre de 1995). A la educación le corresponde cumplir un papel importante en el mantenimiento y reproducción del ser social necesario, ¿qué en estos tiempos es difícil acceder a ella?, eso no importa, el monstruo inventa toda una serie de estrategias como la educación no formal, para que ello no le implique una inversión fuerte y siga proveyendo al individuo de habilidades en función al desarrollo tecnológico y manteniendo sin ningún cambio las condiciones estructurales.

El proyecto civilizatorio no occidental se presenta como énfrentamiento y ya no como una lucha contestataria desde el “YA BASTA” de los zapatistas, rechazan de manera tajante la occidentalización como vía o para resolver no sólo la problemática indígena -de ahí que se llame “por la Humanidad...”- y se afirma el derecho de los pueblos de recorrer el camino que su propio proyecto civilizatorio les marque. Ahora se erige como bandera la construcción de un Estado Pluricultural -“un mundo en donde quepan muchos mundos” (Cuarta Declaración de la Selva Lacandona)- y con ello todos los problemas que representa, ya que implica la transformación de los valores en los que se basan las relaciones actuales de los sujetos. Aquí el sujeto le es necesario el “otro” para existir, es con el “otro” y a partir del “otro”, y el “otro” existe a partir de él, el sujeto ya no es un fragmento solitario y necesario de una totalidad, de un mundo que ni siquiera es construido por él, pero el sólo reconocimiento del “otro” no implica un diálogo intercultural, es a partir de la relación recíproca con el “otro”, del encuentro con el “otro” que recupera el control de su propio mundo y retoma el papel histórico que lo lleva a seguir su propio camino.

La discusión que mantienen los zapatistas tanto con el gobierno como con la sociedad civil de cómo construir una sociedad que reconozca la *pluriculturalidad* significa un verdadero desafío. El pluralismo se presenta como uno de los principios fundamentales de la nueva relación del Estado y de la sociedad con los pueblos indígenas del país. “El trato entre los pueblos y culturas que forman la sociedad mexicana ha de basarse en el respeto a sus diferencias, bajo el supuesto de su igualdad fundamental... será necesario avanzar hacia la conformación de un orden jurídico nutrido por la pluriculturalidad que refleje el diálogo intercultural... el desarrollo de la nación debe sustentarse como convivencia pacífica, productiva, respetuosa y equitativa de lo diverso”(Plenaria resolutive: mesa 1: Derechos y cultura indígena, 13 al 16 de febrero de 1996. Documento 3.1). Sin embargo no es la norma escrita la que permitirá que el “otro” sea, que seamos en el colectivo, que la cooperación y no la competencia maneje nuestras vidas, no es a partir de la sanción que estos valores imperarán ya que coexisten en cada uno de nosotros con rasgos impuestos por la cultura dominante.

La relación que se da entre diferentes como individuos o como entes totales (pueblos) puede ser una fuente de enriquecimiento y comprensión mutua pero también una fuente de rechazo e incompreensión. No sólo es a partir del reconocimiento del “otro”, de la relación por sí o de una norma establecida lo que permite una comunicación real entre lo diferente, también es a partir de la vida cotidiana, de la naturaleza de las relaciones que los sujetos cotidianamente establecen basadas en el respeto, la aceptación y la valoración del “otro” que se construye un Estado Pluricultural.

La conformación del Estado Pluricultural presenta varios retos y siendo la educación una parte importante en la vida del sujeto social, uno de ellos es la necesidad de un sistema educativo que respete el quehacer de cada pueblo dentro de su espacio cultural, una educación que permite el pleno reconocimiento y respeto del “otro”, una educación formal en la que sea el propio sujeto quien, a partir del aprendizaje que desarrolla a través de su vida, decida.

RESPETUOSAMENTE
COMITÉ CIVIL DE DIÁLOGO DE LA UAM-I



Grupo Mut



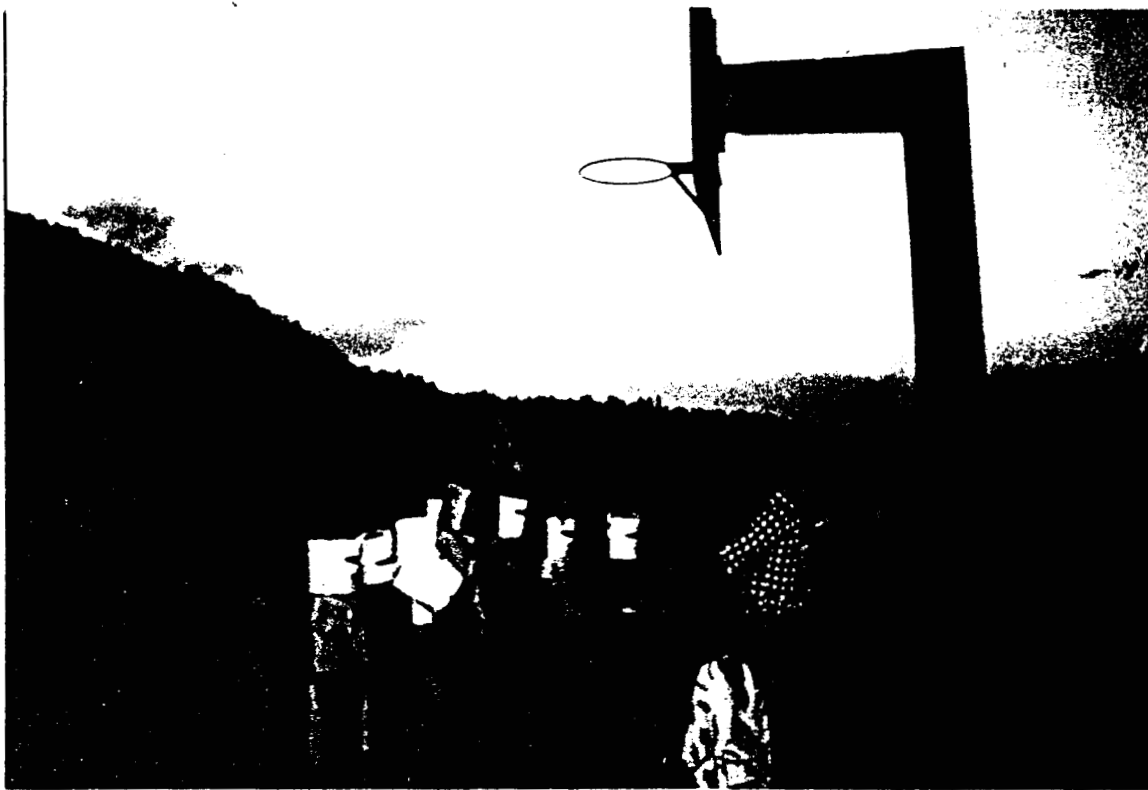
Grupos Guerrilleros y Zapata



Marcha rebelde en el día de la bandera



Tu ya no bajas la mirada



"Queremos las dos mexicana y la zapatista"



La piñata aunque sea "con piñuelos, no es fuerza el dulce"



Los pequeños sin rostro



Viendo tele



Na (madre)



Flores para las maistras



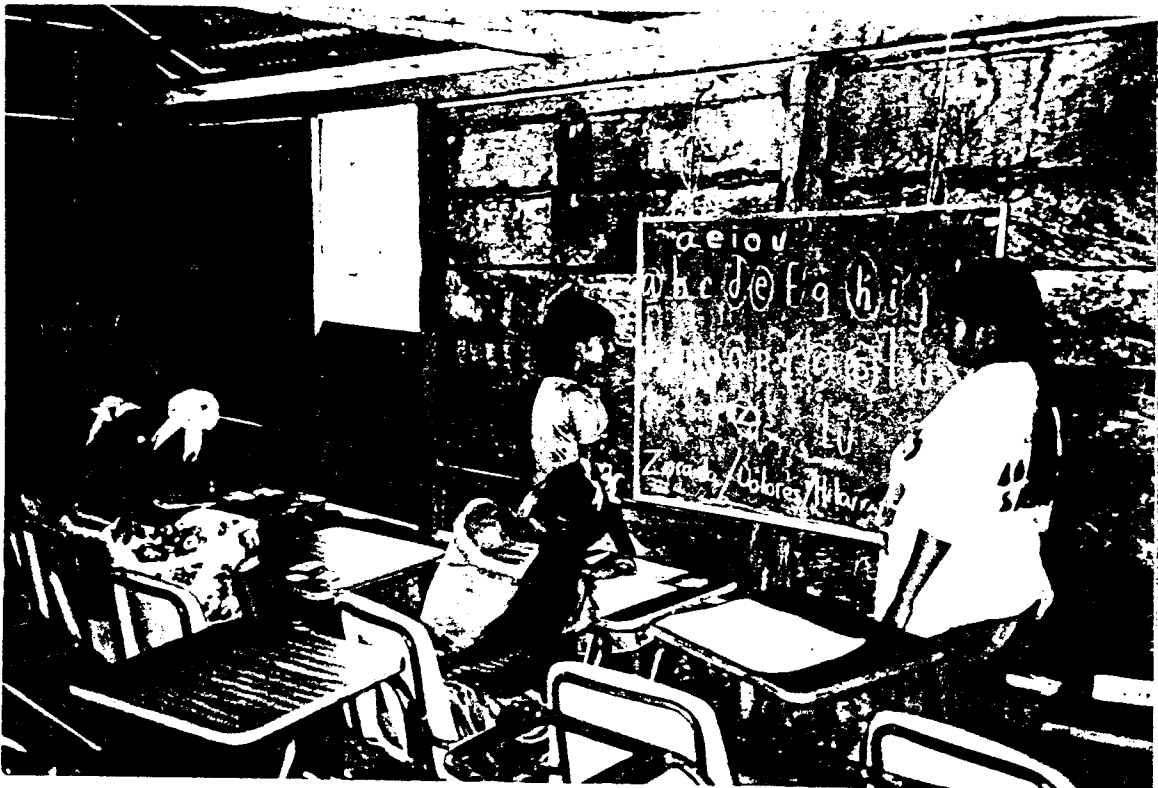
Cantar de los pobres



Representando a "Jacinto y su burro"



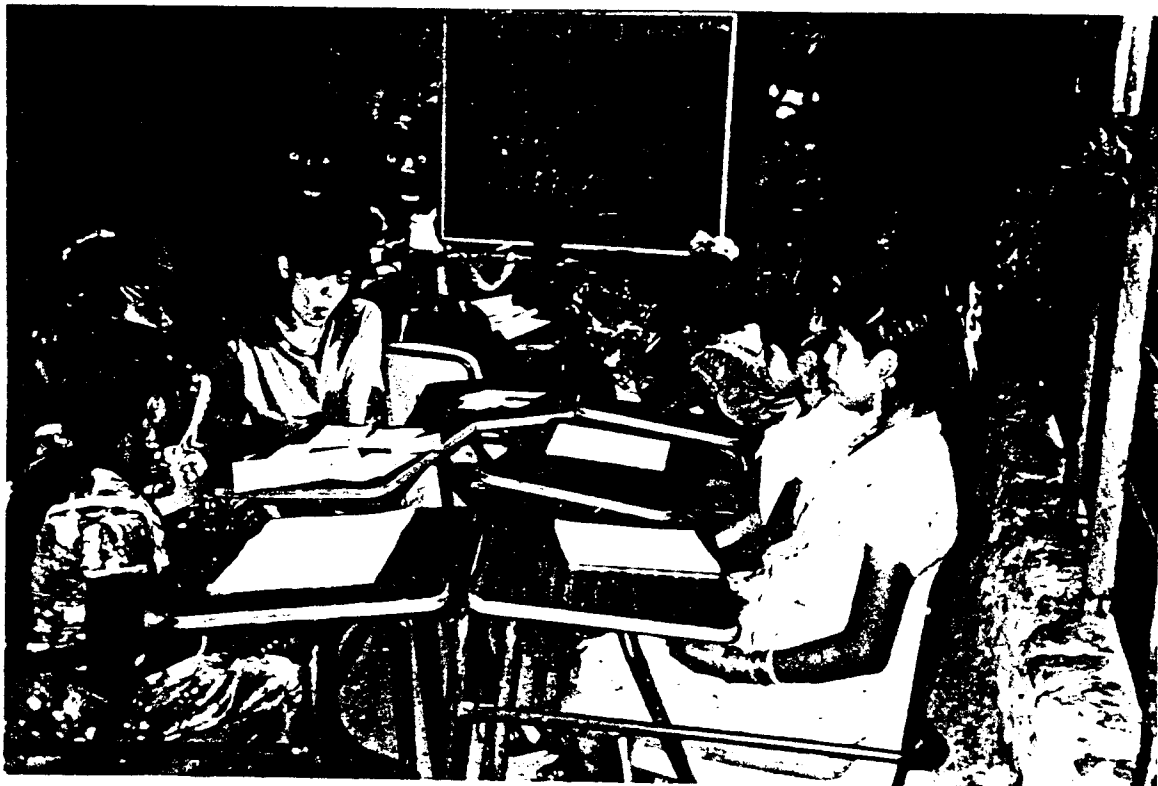
Representando a "ya no queremos que los maistros nos peguen"



Formando palabras



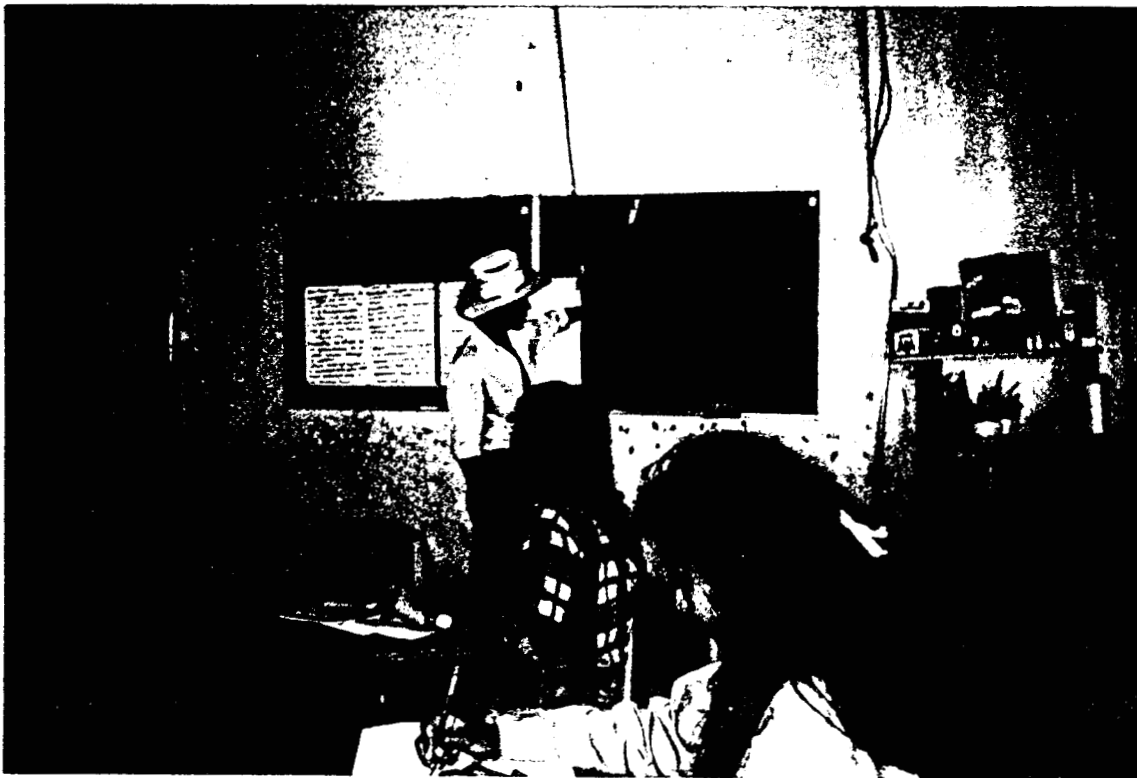
Escuela: espacio de ayuda y diálogo



"Pon mera suma"



Promotores de educación: "no tengás miedo"



En discusión de la "escuela que queremos"



Discutiendo qué es la educación en comunidad



Dialogando con el "otro"