

Casa abierta al tiempo

2
—

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD IZTAPALAPA

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

POSGRADO EN CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS

**Otra frontera: construcción de procesos educativos en Calakmul,
Campeche**

Clara Balderrama Barbeitia

Tesina de Maestría en Ciencias Antropológicas

Directora: Dra. Ana Paula de Teresa Ochoa

Asesores: Dr. Luis Bernardo Reygadas Robles-Gil

Dra. Erika Elena González Apodaca

Agradecimientos

Este trabajo fue posible gracias a múltiples personas: Ana Paula de Teresa, quien dirigió este trabajo y a quien agradezco su generosidad; Luis Reygadas y Erika González por el tiempo dedicado a su lectura y comentarios. Socorro Flores, por su auxilio en todo cuanto refiere al posgrado en la UAM-I. Mis compañeros y amigos del posgrado, con quienes discutí las ideas que contiene el trabajo. El proyecto Cano-Martínez, por su apoyo en mi trabajo de campo. Verónika Somogyi, cuya doble extranjería me ha enseñado mucho de lo que significa el contacto con otras culturas y otras voces. Manuel Loría, cuya cercanía no cabe en palabras. Mi familia, por su grande fe e insospechada contribución al estudio. Y de manera especial, las familias de Calakmul que me han ofrecido un espacio para conocer sus historias.

Dedicatoria

Con gratitud, a mi familia y a mis amigos. Por lo que hay de mí en ellos
y de ellos en mí.

En la frontera: construcción de procesos educativos en
Calakmul, Campeche.

Tesis de Maestría en Ciencias Antropológicas
Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa

Mis huesos

Mis recuerdos

Mis silencios

Todo se halla en su sitio

Por lo tanto

Ya estoy en condiciones

De extraviarlos

Mario Benedetti

El cumpleaños de Juan Ángel

**Otra frontera: construcción de procesos educativos en
Calakmul, Campeche.**

**Tesina de Maestría en Ciencias Antropológicas
Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa**

Clara Balderrama Barbeitia

| | |
|---|----|
| Introducción | 2 |
| 1. Debates y perspectivas en educación indígena | 9 |
| 1.2 El tránsito histórico de la escuela para indígenas en México | 11 |
| 1.3 ¿Un nuevo lugar común? Multiculturalismo descriptivo y prescriptivo | 19 |
| 1.4 Más allá de las prescripciones: elementos críticos de los procesos educativos | 25 |
| 1.5 Propuesta analítica | 31 |
| 2. Contextos del estudio: múltiples fronteras | 36 |
| 2.1 Otra frontera sur: múltiples miradas a múltiples espacios | 36 |
| 2.2 La ampliación de fronteras | 37 |
| 2.2.1 La <i>frontera-borde</i> (border). ¿Límite geopolítico y continuo cultural? | 38 |
| 2.2.2 La <i>frontera-frente</i> (frontier). Procesos de colonización en la frontera sur | 41 |
| 2.2.3 Procesos de configuración de la región | 44 |
| 2.3 La frontera subjetiva (<i>boundary</i>). Otra frontera: desfases multiculturales | 48 |
| 2.3.1 Las prescripciones. Multiculturalismo declarativo | 48 |
| 2.4 Un estudio de caso en la frontera sur: El Carmen II | 59 |
| 2.4.1 Las instituciones: escolarización en la frontera o como parte de ella | 65 |
| 2.4.2 Las relaciones. Encuentros y desencuentros entre las instituciones y la comunidad | 69 |
| 3. Comentarios finales | 80 |
| Bibliografía | 83 |

Introducción

Los procesos de inclusión de indígenas en la educación escolar ha sido un tema largamente abordado desde la antropología. Parte del interés de analizarla deriva de una perspectiva de la educación como instrumento privilegiado para integrarlos a la sociedad nacional en diferentes momentos. Se trata de una construcción histórica que se ha desarrollado y transformado a la par que las relaciones entre el estado y los indígenas. Grosso modo, puede plantearse que este tránsito está caracterizado por una tensión entre la cultura hegemónica, que funciona como un horizonte cultural legítimo y encuadra los intereses políticos del Estado nacional, y las culturas indígenas subalternas, como grupos sociales con fronteras y adscripciones particulares históricamente creadas y *situacionalmente* recreadas.

Si bien existe una ya larga historia de proyectos educativos para indígenas, también es cierto que éstos han sido marginados de un acceso completo e integral a la educación. Esta contradicción es el germen de una inclusión condicionada en la educación. Siguiendo a Dussell (2004:307):

“la escolaridad debe ser entendida como una práctica histórica que ha cristalizado en un marco institucional particular, contingente y arbitrario, y que ha servido múltiples propósitos, que no son necesariamente los mismos proclamados por la escuela de masas. Más aún (...) las nociones de “libertad” e “igualdad” fueron definidas de tal forma que han llevado a la obediencia y la exclusión sociales. Por ello, si deseamos pensar y cuestionar las causas de una persistente y extendida injusticia social y educativa, probablemente debemos comenzar por interrogar este “relato sobre la inclusión”, es decir, la narrativa que sostiene que la expansión del sistema escolar moderno es la única manera, y la mejor, de ilustrar al pueblo y democratizar las sociedades”.

Este proceso de ya larga data no ha estado exento de contestaciones y conflictos. Sin embargo, el periodo en que la educación rural e indígena cobró una especial importancia y se consolidó como política del estado es la etapa posterior a la Revolución Mexicana. La educación constituyó no sólo una demanda emanada de las luchas populares, también constituyó la estrategia por excelencia para el alcance de los ideales posrevolucionarios de un estado

nación unificado y coherente. Esta *nación imaginada* implicaba que los habitantes rurales -indígenas y campesinos- se convirtieran en ciudadanos y se integraran a la sociedad nacional, para lo cual la educación se asumía como el instrumento más eficaz.

A partir del surgimiento de las organizaciones de profesionistas indígenas, se cuestionan los procedimientos seguidos por la educación y se asumió explícitamente la demanda de contar con educación adecuada a las identidades étnicas y la importancia de proyectos educativos que respeten e integren sus necesidades culturales, lo que abre camino a la consolidación del modelo educativo bilingüe y bicultural.

La aparición de estos nuevos actores abrió posibilidades para pensar la educación ya no sólo como un proyecto modelado por el estado, sino propuesto y ejecutado también por aquellos a los que se dirigía, generando un nuevo planteamiento educativo.

Las luchas por la revaloración indígena también se abrieron o intensificaron en otros países, de manera señalada en América Latina (Toledo, 2004), abordando problemas como la tenencia de la tierra, los sistemas productivos y jurídicos tradicionales (Sieder 2001).

Impulsado por el robustecimiento de estos movimientos, en 1989 la OIT genera el convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, que reconoce la diversidad cultural. Tras ratificarlo en 1990, México modifica en 1992 su constitución para reconocer la diversidad lingüística del país, y adopta la sustitución del término "educación bicultural" por "educación intercultural".

Este enfoque parte de la intención de reconocer la diversidad cultural y de la necesidad de establecer diálogos entre sus actores desde posiciones de igualdad, premisas que no han sido traducidas a un proyecto unificado. La educación "intercultural" enfrenta un debate abierto sobre sus significados, contenidos y prácticas (Hamel, 2001; González, 2006). Sin embargo ha suscitado nutridos entusiasmos por su capacidad descriptiva de una situación que de hecho es común en muchos países con poblaciones originarias o cuyos procesos migratorios han incrementado su diversidad cultural (Muñoz 2006). El atractivo de esta propuesta reside en la posibilidad de un sistema relacional bidireccional, en el que los indígenas conocen y apropian valores y

conocimientos de la sociedad nacional, y a la vez están la posibilidad de legitimar sus conocimientos y tradiciones.

El modelo intercultural enfrenta el reto de consolidarse en una realidad de marcada heterogeneidad en las experiencias educativas para indígenas. Mi premisa es que la inclusión de los indígenas en la educación es un proceso complejo que depende de la imbricación de tres dimensiones fundamentales:

- Los conceptos y debates teóricos u horizontes ideológicos en los que se fincan las propuestas educativas (prescripciones);
- Las formas específicas que adoptan las prescripciones para ofrecer educación, normadas por un sistema educativo (las instituciones); y
- Las prácticas de sus actores concretos, a saber, los docentes que laboran en escuelas indígenas y los usuarios de esas escuelas: las familias y las comunidades (las relaciones).

Al ser llevados de una dimensión a otra, los objetivos y alcances de la educación intercultural se someten a distintas interpretaciones, son acotadas en función de políticas, intereses o recursos locales; son reelaborados por los docentes al llevarlos a las comunidades y son contestados por quienes acceden a los procesos educativos. En algunos casos este proceso puede generar respuestas recíprocas, sin embargo, no es una condición irrenunciable y posiblemente depende de la dinámica entre las tres dimensiones que señalo.

Actualmente la educación con enfoque cultural también se expresa en diversos tipos de instituciones y proyectos¹, Considero que en algunos de estos casos se puede cuestionar plenamente si se trata de educación indígena². Por ello, sugiero que un punto de partida al hablar de la educación intercultural es analizar cuáles son las condiciones de su existencia como realidad educativa.

¹ Estos incluyen Educación Inicial, Primarias Indígenas, Cursos Comunitarios (CONAFE), Escuelas para jornaleros migrantes, Educación para Adultos, entre otros. Recientemente también se han creado propuestas de educación secundaria intercultural. Pero donde se ha mostrado un mayor desarrollo es en los proyectos de educación media superior y superior, con la creación de Bachilleratos Indígenas y Universidades Interculturales (cfr. Loría 2007, González 2006). Asimismo existen proyectos de educación independientes como el desarrollado por el CESDER en Puebla, las escuelas autónomas zapatistas o los Centros de Transformación Educativa puestos en marcha recientemente en el Distrito Federal.

² En México el principal criterio para definir a los grupos indígenas ha sido el lingüístico. La inclusión de otros elementos de identidad (indumentaria, fiestas, sistemas de cargos) es implícita. A partir de este criterio, la enseñanza ahí ofrecida debe ser en lengua indígena. En realidad, muchas de estas escuelas funcionan sin maestros bilingües o hablantes de la(s) lengua(s) locales, lo que abre un vacío en esta definición.

La educación para indígenas ha demostrado ser una posibilidad compleja, que excede las políticas o prescripciones y se enfrenta a condiciones de escolarización que han sido históricamente desiguales; en la que la actuación de los indígenas como sujetos políticos muestra repertorios muy diversos de poder y capacidad de relacionarse, y donde los proyectos de educación para indígenas se desarrollan con sensibles variaciones regionales. Este aspecto merece, en mi opinión, una atención particular debido a que muchos trabajos sobre el tema describen la situación de comunidades situadas en contextos con alta presencia indígena o cuyos procesos de reivindicación étnica tienen cierta visibilidad, como el caso de Guerrero, Chiapas y Oaxaca. A través de este estudio propongo ampliar la mirada hacia otros escenarios, también caracterizados por una rica diversidad étnica.

Esta mirada a otra frontera me parece necesaria por dos razones. La primera es que de hecho con ello se hace notar que también es el hogar de una población cuya existencia y pluralidad es poco conocida. Conocerlos me parece un paso obligado para reconocerlos. La segunda razón, ligada al presente estudio, es que la diversidad de la región generó una situación contradictoria: por una parte el gobierno formuló instrumentos jurídicos que respetaban los derechos culturales –entre ellos la educación y el acceso a la justicia-. Sin embargo, no desarrolla mecanismos de difusión y aplicación de estos instrumentos, por lo que las prácticas integracionistas siguen siendo moneda corriente.

Ante la multiculturalidad, el gobierno de Campeche crea una política cultural a partir de una identidad inventada que trata de amalgamar sólo algunos aspectos selectivos de lo indígena. Con esta exaltación, más bien dirigida a mercados turísticos y al consumo de las elites, el gobierno omite la discusión de políticas y mecanismos que conduzcan a una implementación plena de los derechos indígenas, particularmente la educación.

Como ejemplo de estas reflexiones, este trabajo explora algunos procesos educativos en Calakmul, Campeche, en el contexto de una comunidad indígena migrante en la frontera sur del país. Esta región constituye un escenario de gran heterogeneidad cultural, ya que asienta en su territorio a hablantes de al menos 14 lenguas indígenas (Gurri 2002), que se suman a la considerable

diversidad lingüística del estado³. Si bien Campeche ya contaba con una importante proporción de población indígena de mayas yucatecos, en gran medida su diversidad ha sido aportada por los movimientos migratorios que se han registrado en la zona, algunos desde el interior de país, como los originados por causas que van desde las políticas de colonización y reparto agrario. Otros de carácter internacional, como los menonitas que se asentaron en la región del Camino Real, o los guatemaltecos que arribaron en la década de los ochentas, desplazados durante el conflicto bélico que sufrió Guatemala y en la que esta región fue zona de refugio.

Los procesos de colonización inauguraron nuevos significados sobre la frontera sur. En este trabajo exploro algunos de esos significados: la frontera como límite geopolítico, la frontera agrícola y la frontera subjetivada como producto de las actuaciones de quienes viven en ella. Mi propósito es describir cómo, en este contexto, se construyen procesos de inclusión en la educación, articulados en distintos niveles y participantes: las políticas educativas, la escuela como institución encargada de su aplicación, la familia y las interacciones que suceden entre estos actores en un contexto social determinado.

Si bien el surgimiento de la educación indígena intercultural es fortalecido en parte por las luchas de reivindicación étnica, ello no implica que en todos los casos un correlato con las posiciones de los grupos sociales. Pretendo documentar una experiencia educativa en la que las demandas de los actores locales no se articulan primordialmente con lo étnico; por ejemplo, no exigen educación bilingüe o mayores niveles de participación en proyectos educativos propios.

Calakmul no se caracteriza por la existencia de un movimiento que reivindique lo indígena. La educación bilingüe o intercultural no es declarada como una prioridad para los colonos indígenas, en tanto sus espacios de participación regional y son predominantemente mestizos, creando una aparente coincidencia de estrategias entre las comunidades y las políticas implícitas del gobierno.

Por otro lado, la educación intercultural no ha sido estimulada como objetivo político en la región, en parte por el escaso conocimiento de la pluralidad

³ Según datos del Anuario Estadístico, el estado alberga a hablantes de 46 lenguas distintas.

existente, y en parte porque el gobierno ha adoptado la omisión como una forma no explícita de hacer política para las poblaciones migrantes, estimulando una discreta integración a la identidad estatal. Ello crea una aparente coincidencia de objetivos entre los colonos y un gobierno desbordado por la diversidad cultural producto de la migración.

Trabajo de campo y preguntas de investigación

Este estudio surgió como resultado de mi contacto con las comunidades⁴ de Calakmul, zona que ha sido lugar de trabajo y estancias desde 1998. Mi acercamiento inicial a esta región fue para conocer su enorme riqueza natural y arqueológica, ya que alberga una Reserva de la Biosfera y una zona arqueológica nombrada Patrimonio de la Humanidad. Mis experiencias de trabajo me permitieron conocer gran parte de la región, en especial el sur, donde se asienta una buena parte de la población indígena. Un aspecto que atrapó mi interés fue la diversidad de personas que llegaron a Calakmul, dejando atrás comunidades de origen, familia, y cursos de vida; atravesaron, en muchos casos a pie, territorios desconocidos, para adentrarse en una región emergente en el paisaje social de la península de Yucatán. El resultado del proceso migratorio fue que colonos de al menos 23 estados del país se asentaran en este territorio y le dieran su característica complejidad y diversidad (Gurri, 2002). Este proceso devino un espacio cultural heterogéneo, en el que indígenas y mestizos conviven en localidades adyacentes o dentro de una misma comunidad.

Al mismo tiempo, observé que los servicios educativos tenían problemas para ajustarse a las necesidades de estos nuevos pobladores. En Campeche ya existían escuelas para la población indígena originaria, hablante de maya yucateco. La entidad tenía en su haber una larga tradición de maestros rurales y misioneros culturales (Uc, 2000), y se intentó dotar de educación adecuada a los numerosos migrantes indígenas de Calakmul.

⁴ Uso este término para designar los espacios geográfico-políticos en los que se asientan los colonos.

En la actualidad, la educación en Calakmul comprende al menos 10 tipos de escuelas⁵. Éstas funcionan con una infraestructura muy diversa dependiendo de su ubicación, aunque en algunos casos son beneficiarias de programas de apoyo. Una constante es la lejanía entre maestros y comunidad, expresada por una parte en el ausentismo docente amparado en diversos argumentos, y la *ausencia* de los docentes como participantes en la vida de la comunidad. El resultado es el consecuente riesgo de debilitamiento de la institución escolar por los conflictos que pueden suscitar las actuaciones docentes.

También existe en algunos casos una distribución arbitraria de la infraestructura escolar. A pesar de ostentar la etiqueta de indígenas, muchas escuelas se instalaron en comunidades mestizas; o bien los maestros y maestras hablan español; si alguno habla lengua indígena es el maya yucateco⁶; por lo que se limita la comunicación con los alumnos o se impone el español como una suerte de *lingua franca*, que limita la posibilidad de que los alumnos aprendan en su lengua materna. Se promueve así un bilingüismo unilateral, ya que los alumnos se ven en la necesidad de aprender español para avanzar en la escolaridad. No obstante, la situación es aceptada por los pobladores ya que el saber español les es indispensable para participar en espacios públicos extracomunitarios, ya sean políticos, comerciales, laborales o de acceso a otros servicios como la salud o la justicia⁷.

Aunque no sea en su lengua, la educación escolar emerge por su relevancia para las familias y para la comunidad. Los procesos de apropiación de la educación se evidencian en las contiendas que cuestionan la legitimidad de las actuaciones de los docentes, o bien explicita tensiones internas por el liderazgo y el control de los espacios educativos.

Mi propuesta es que esta variedad de experiencias constituye el espacio continuo-discontinuo de relaciones entre la comunidad y escuela, expresado en prácticas de cooperación o conflicto entre los actores comunitarios e

⁵ El Plan de Desarrollo Municipal 2006-2009 menciona Educación Inicial, Preescolar comunitario (CONAFE) y General, Primaria comunitaria, general, e indígena, secundaria técnica y Telesecundaria. Además existen varios centros de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD). Sin embargo, es posible que otros tipos de experiencia educativas no oficiales impacten en la región, como las derivadas de la educación ambiental a cargo de ONG's.

⁶ Algunos hablantes de maya yucateco están presentes en la parte norte del municipio, pero en el sur se hablan, entre otras, ch'ol, tzeltal, tzotzil, zoque y español (Gurri 2002).

⁷ Cabe señalar que en la región existe una organización dedicada a la defensoría indígena, cuya labor principal es asistir con traductores capacitados a las personas que cometen delitos.

institucionales. En este sentido, mis preguntas iniciales se enfocan a conocer sus dinámicas y participantes:

-¿Cómo se interpretan las políticas educativas interculturales en este contexto de diversidad?

-¿Qué elementos intervienen en la construcción de procesos educativos en Calakmul?

-¿Qué espacios de relación entre las instituciones escolares y los actores locales son posibles en las comunidades migrantes de Calakmul?

El espacio comunitario cotidiano es una dimensión pertinente para el análisis por ser el espacio y tiempo en el que los niveles de articulación (prescripciones, instituciones y relaciones) cobran sus formas concretas. Esta es una dimensión privilegiada para documentar cómo en este proceso la educación deviene otra frontera, acotada por los aciertos y desencuentros entre políticas, instituciones, docentes y actores comunitarios.

Este trabajo se divide en dos apartados. El primero parte del recuento de las transformaciones de la relación indígenas y Estado en el periodo posrevolucionario en relación con la educación. Da una mirada a los principales enfoques y proyectos de la educación indígena e introduce una discusión sobre los debates teóricos que respaldan la educación intercultural. Reconozco la necesidad de un amplio abordaje posterior de la relación entre cultura(s) y educación(es), que en este trabajo solamente esbozo. El primer apartado concluye con una breve discusión del concepto de apropiación y su dimensión cotidiana, y propone una premisa general de trabajo.

El segundo incluye una caracterización del contexto de estudio como un escenario de múltiples significados: la frontera sur. En éste se exploran algunas implicaciones de los procesos de colonización y su repercusión en la creación de un espacio plural cultural y lingüísticamente como Calakmul. La segunda sección introduce un estudio de caso en la frontera sur, que incluye una etnografía preliminar sobre los actores y las contiendas comunitarias que tienen relación con la educación: la escuela como escenario simbólico del prestigio microrregional, la disputa por el control de recursos y liderazgos derivados de proyectos escolares y la vigilancia de la comunidad a las actuaciones docentes.

Así, se muestran procesos cotidianos dentro y fuera de la escuela, que influyen en la apropiación de los significados de la educación.

Parte 1. Debates y perspectivas en educación indígena

En México, la educación como proceso de relación entre los indígenas y el Estado ha tenido un largo desarrollo como parte del interés y de la agenda de la antropología. El tema tiene una relevancia particular por la centralidad que se asignó históricamente a la escuela como instrumento de incorporación de los indígenas a la sociedad. En efecto, ha sido una de las instituciones que ha mostrado con mayor claridad las transformaciones en el lugar que han ocupado los indígenas en el espacio nacional, y su expresión a través de políticas y proyectos educativos asociados a diferentes momentos en las relaciones interétnicas.

Un punto inicial para abordar estos temas es aclarar de qué se habla al referirse a educación. Los estudios antropológicos distinguen entre la educación y la escolarización como procesos diferentes, y que en algún momento incluso pueden tener contradicciones (Aguirre Beltrán 1992, Levinson y Holland 1996, Acle 2003). Para estos estudios la educación se refiere a la transmisión de conocimientos, significados y prácticas que constituyen el horizonte cultural de un grupo y que éste considera primordiales para la reproducción de sus miembros.

Esto implica que dentro de la sociedad se generan los procesos educativos primarios que incluyen la socialización, el juego y el trabajo (Núñez 2005). Así pues, es la familia la institución que inicialmente tiene el control de la formación del individuo.

A partir de tempranas edades⁸, este proceso es parcialmente transferido a otra(s) instituciones, principalmente la escuela⁹. La escolarización representa el paso a un nuevo tipo de formación, que implica el acceso a la vez a un espacio

⁸La edad oficial para entrar a la escuela primaria son los seis años de edad. Recientemente se hizo obligatoria la educación preescolar, sin que ello suponga aún un consenso respecto a la edad en que los niños más pequeños ingresan a la escuela, y aún se cuestiona la viabilidad de esta disposición. Por otra parte, en espacios urbanos los niños se ven expuestos cada vez más temprano a experiencias educativas en instituciones de cuidado como las guarderías, o acuden a educación inicial en las zonas rurales.

⁹ Otra institución que puede cumplir esta función formativa es la religión. Existen numerosas intersecciones históricas entre la educación, la religión y el control social.

físico –la escuela- y a una serie de instituciones reguladas por el Estado¹⁰ –el sistema educacional-, que cuenta con infraestructura, planes y programas, materiales, personal y normas especiales para los objetivos que se impone.

Una de las funciones básicas de la escuela es proveer, con apoyo de las estrategias pertinentes, de conocimientos y habilidades necesarios a cualquier individuo para su desenvolvimiento en la sociedad. Al cumplir esta función, la escuela no sólo ofrece contenidos; también implica disciplinas, rituales y significados¹¹ que implican una forma de relación con la sociedad y la cultura dominante.

En el caso de los pueblos indígenas, el paso a la educación escolar ha representado una constante tensión entre los intereses del Estado que encuadran esta cultura hegemónica occidentalizada, y las culturas subalternas, como grupos sociales con fronteras y adscripciones particulares históricamente creadas y *situacionalmente* recreadas.

Las condiciones de esta relación han dejado huella en las aproximaciones seguidas para proveer educación escolarizada¹² a los indígenas. La convivencia entre estas fuerzas se ha transformado a través de debates teóricos, políticas públicas que han transitado entre la búsqueda de control y los distintos grados de reconocimiento a la pluralidad, así como movimientos de resistencia por parte de los grupos subalternos.

En buena medida, esta contienda y sus resultados específicos –los proyectos educativos- han girado en torno a concepciones de cultura consideradas válidas en sus contextos históricos. *Grosso modo*, se puede caracterizar el desarrollo de políticas educativas dirigidas a los indígenas como paralelo a la modificación paulatina de una visión de las culturas como unidades cerradas, caracterizadas por rasgos distintivos que se transmitían de manera unilineal y homogénea. Durante las primeras décadas del siglo XX, las posiciones de la

¹⁰ México establece la educación como un derecho y una obligación constitucionales. Parte de la educación que se imparte en el país es ofrecida por escuelas privadas, entre las cuales muchas son controladas por organizaciones religiosas. Pero todos los tipos de educación son regulados y susceptibles de ser sancionados por el Estado.

¹¹ A través de elementos como los símbolos patrios, el uniforme, los horarios, las ceremonias escolares, la distribución de espacios dentro de la escuela y el aula, la relación con los docentes por parte de estudiantes y padres de familia, entre otros (v. Rockwell 1996).

¹² En lo sucesivo estos términos se emplean indistintamente.

antropología británica y estadounidense en boga privilegiaron el análisis de las culturas separado de sus componentes estructurales y sociohistóricos¹³.

Esta reducción de la cultura a los rasgos culturales penetró en buena parte de los proyectos educativos posrevolucionarios, y justificó las políticas integracionistas que los caracterizaron. Uno de los aspectos que más importaba a los proyectos educativos para indígenas era la existencia de una lengua común¹⁴. Dada la dificultad de asimilar la cultura a un solo aspecto de la vida, el uso de la lengua materna ha sido una categoría definitoria de cultura, convertido en un derecho (Hamel 2001)¹⁵. Según este criterio, los hablantes de una lengua serán los sujetos de una "cultura" particular.

Si bien los indígenas también eran caracterizados por sus costumbres, fiestas, medios de subsistencia, creencias, entre otras cosas, la lengua constituía el rasgo central en la asignación de la identidad étnica oficial. Por ello, se confiaba en que la educación escolar tendría el alcance de enseñar la lengua nacional a la vez que los contenidos pedagógicos.

Este concepto de las culturas como entidades autocontenidas y poco proclives al cambio, se transformó a partir de una nueva mirada a las situaciones de contacto poscolonial (González 2006), en medio de los cuales se visibilizan transformaciones, luchas y demandas de los pueblos indígenas. Su activación pública, a través de movimientos sociales y la organización de indígenas letrados, obligó a repensar la cultura más allá de un conjunto de rasgos característicos. A partir del trabajo de Barth (1980), se abre una veta de reflexión sobre las formas en que las culturas se definen a partir de la organización de sus diferencias.

Como un concepto relacional, construido históricamente. Plantea que los elementos para definir a un grupo étnico son elaborados por contraste, a través de sus relaciones con otros. En este sentido, funciona más como un proceso de organización de las relaciones sociales que como un cúmulo de rasgos

¹³ Entre estas corrientes, el relativismo cultural boasiano fue de notable influencia para muchos antropólogos mexicanos durante esta época.

¹⁴ La nación representada por la idea de unificar territorio, lengua, cultura.

¹⁵ La importancia de ejercer el derecho lingüístico es innegable, pero la propuesta no deja de ser controversial. Sin embargo, ha ofrecido un punto de partida para pensar en la organización de currículos para los "diferentes", por no contar con una categoría más diacrítica para ello (Díaz-Couder 2000). Hasta la fecha sigue siendo el principal criterio de adscripción étnica, aunque hay esfuerzos oficiales por rescatar aspectos como la autoadscripción (ver Serrano, Embriz y Fernández 2002).

“objetivos”; se trata de una creación histórica y una recreación situacional, lo que le da un carácter flexible.

Al hablar de educación indígena en este estudio me referiré a las políticas, proyectos y prácticas a través de las cuales los pueblos originarios han sido incluidos en la educación escolar. Sin embargo, me parece importante señalar que la conjunción de esos términos no refleja la existencia de una escuela históricamente pensada por los indígenas o con ellos, sino en función del interés hegemónico. Por esa razón, creo que en México es aún incipiente o cuestionable la existencia de educación indígena, al menos desde la perspectiva oficial. En buena medida, lo que existe ahora es un conjunto de experiencias institucionales *para indígenas*, en proceso de ser transformadas por el contacto y la creatividad de muchas voces¹⁶.

1.1 El tránsito histórico de la escuela para indígenas en México.

Lejos de constituir un paradigma único, la educación para indígenas se ha caracterizado por su heterogeneidad, expresada a través de una variedad de modelos y proyectos cuyo desarrollo ha estado ligado a los debates acerca del lugar de aquellos en la sociedad nacional. Durante la colonia la educación para los indígenas se ligó a la enseñanza religiosa, y se orientó fuertemente a la adecuada conducción moral de los individuos (Kobayashi 1974). Posteriormente, el “educar al pueblo” constituiría un ideal progresista, expresado en las ideas de los ilustrados mexicanos del siglo XVIII, que imaginaban la educación como recurso para mejorar la sociedad (Vázquez, 1970).

Después de la Independencia, la idea moderna de nación, de cuño europeo (De la Peña, 1999; Barre, 1983) implicaba para su consolidación no sólo la delimitación territorial sino la capacidad del pueblo para imaginarse como una comunidad (Anderson, 1993), cuyos lazos apuntarían a cierto ideal de

¹⁶ Existen importantes iniciativas educativas gestionadas por comunidades indígenas y rurales como las escuelas autónomas zapatistas, las Universidades Indígenas, las escuelas de agricultura comunitaria, entre otras, además de la labor de centros como el CESDER en Puebla.

homogeneidad. Desde su creación ha lidiado con dos fuerzas contrapuestas entre "el ideal de construcción del Estado nación moderno, que había imaginado el grupo fundador; y la resistencia de las comunidades que no encajan en este proyecto" (Villoro, 1998). Por ello, las discusiones sobre la educación tuvieron un constante enfoque hacia las formas de integrar a los indígenas.

Tras la guerra de Independencia, se dio gran importancia a la educación como herramienta para resolver los problemas de pobreza y atraso en la que se encontraba gran parte de la población. Se le consideraba un medio no sólo necesario sino indispensable para la construcción del estado moderno (Staples, 1985). Desde el gobierno, los procesos de relación con los indios se proyectaron una y otra vez a la escuela, pues se confiaba en su capacidad transformadora para llevar a aquéllos a ocupar un lugar en la comunidad nacional imaginada (Aguirre, 2003) y lograr con ello una síntesis cultural modernizadora.

Empero, el parteaguas histórico del proyecto educativo mexicano, tal como se desarrolló en buena parte del siglo XX, es sin duda la Revolución Mexicana. La ideología y proyectos posrevolucionarios implicaron un avance en la institucionalización de la educación, así como un nuevo control sobre la configuración de la nación y por ello volvió la atención al "problema" de los habitantes rurales: campesino e indígenas.

Una pretensión de los proyectos posrevolucionarios fue avanzar a una ciudadanía que representara el ideal de una nación con identidad compartida (resumido en la idea de un territorio-una lengua-una nación), motivo por el que la diversidad aparecía como un problema que resolver. La educación fue el proceso al que se dirigieron las expectativas, los planes y los proyectos que sacarían a los campesinos e indígenas de su atraso y los incorporarían a la nación que se forjaba, proceso que ha sido descrito por Aguirre (2003), como "ciudadanía de papel", en alusión al ideal esperanzado de cambio a través de instrumentos políticos.

Ello no significó el desarrollo de un proyecto único, claro y homogéneo; como señala Raby (1989), esta construcción estuvo caracterizada desde el principio por serias contradicciones ideológicas y doctrinales. Presento un recuento

breve de los caminos seguidos desde entonces por la postura oficial hacia los indígenas y su traducción a los proyectos educativos.

Los habitantes marginados y atrasados del México rural, es decir campesinos e indígenas, debían encontrar acomodo en la patria que se forjaba, lo que significaba la erosión y desaparición de fronteras étnicas (De la Peña, 1999) en virtud de su mexicanización. Este discurso tuvo como ideólogos a Andrés Molina Enríquez y Manuel Gamio, para quienes el mestizaje constituía la fuente histórica de la nacionalidad mexicana (Brading 1989: 267). Las culturas indígenas eran vestigios del pasado, unidades homogéneas contenidas en comunidades olvidadas. Si bien discutía temas como la distribución de la tierra y la defensa de las industrias tradicionales, el "indigenismo oficial" se convirtió en un medio para alcanzar la incorporación indígena, ofreciendo el paliativo del pasado glorioso y mirando hacia el futuro liberador moderno (ibid: 269).

Vasconcelos haría la síntesis de las ideas integracionistas del mestizaje; la *raza cósmica* se postulaba no sólo como el presente de México, sino en el destino de la humanidad (De la Peña 1999). A través de la educación, los campesinos e indígenas se transformarían de "parias supersticiosos que sólo pensaban en su localidad, en productores comerciales patriotas y de orientación científica" (Vaughan 2001:15).

La educación era parte de un conjunto de políticas culturales cuyo sustrato eran los ideales del estado nación: una ciudadanía integrada, civilizada y productiva, en el que los pobladores rurales (campesinos e indígenas) eran vistos como un lastre para el logro de este proyecto modernizador (Tovar 2002). Para lograr esta integración, la educación derivada del proyecto revolucionario debía proponer modelos y contenidos que unificaran los contenidos de la escuela, la lengua y las costumbres. De ahí que la educación tuviera como objetivo la castellanización. Vaughan (2001) define estos esfuerzos como la política cultural de la revolución, que se sustentaba en la creación de símbolos nacionales y artes didácticas, a las que se agregaría la creación del partido nacional para reforzar la construcción del Estado.

La institucionalidad educativa también cobró auge. La población rural generó una demanda significativa de escuelas, participó en su construcción y financiamiento y se apropió de estos espacios (Rockwell 2005; Acevedo 2004).

El gobierno, por su parte, dio interés a la dotación de escuelas y fortaleció los proyectos educativos. Uno de los primeros pasos en este sentido fue la creación, en 1921, de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que construyó escuelas federales para "ordenar" la situación de los campesinos que participaron en la lucha agraria. El proceso fue constante: a finales de la década de los veinte se habían construido 6,796 escuelas rurales en el país, que sirvieron para compensar la debilidad del reparto agrario (Loyo 1996: 140).

Vasconcelos inició la primera campaña contra el analfabetismo y abrió las puertas a una serie de propuestas educativas encuadradas en la Escuela Rural. Su proyecto paradigmático fueron las Misiones Culturales, como respuesta a la fuerte demanda de educación por parte de los sectores populares (Tinajero 1993). Las misiones culturales iniciaron como actividades itinerantes llevadas a cabo por un puñado de maestros-misioneros en 1921, cuya labor era visitar los centros rurales y escuelas indígenas, apoyar los procesos educativos y reclutar maestros (ibid: 114). En 1923 se convierten en un programa oficial. Los "misioneros" debían contar con una gran variedad de conocimientos pedagógicos, dominar la lengua nativa de la región donde trabajaban y ser capaces de instruir a los maestros locales. Paralelas a las Misiones Culturales se crearon las Casas del Pueblo, que eran construidas por la comunidad como vivienda de los maestros y se convirtieron por antonomasia en los centros educativos rurales.

A partir del equívoco que llevaba a despremiar las culturas indígenas se debatió la necesidad de separar a niños y jóvenes de sus comunidades con el propósito de educarlos "civilizadamente". Para tal fin, en 1926 más de doscientos jóvenes de todas las etnias fueron reclutados y concentrados en México, en la Casa del Estudiante Indígena, que funcionaba como un internado pero cuyos alumnos asistían a las escuelas ciudadanas. Se buscaba desarraigarlos de sus culturas originarias e incorporarlos a la cultura occidental, de modo que ejercieran una influencia positiva en sus comunidades. El procedimiento fracasó, debido en parte a que su efecto era aislado al actuar sobre individuos, no sobre grupos sociales, y porque los jóvenes "desarraigados" que se adaptaron a la vida de la ciudad no regresaban a sus pueblos; la Casa del Estudiante fue convertida en escuela Normal.

Después del *intelectualismo latino* del mestizaje de Vasconcelos, la educación "indígena" siguió otros derroteros. Moisés Sáenz fue una de las figuras más prominentes en la promoción de la educación y el desarrollo. El modelo de Sáenz se apoyaba en el pragmatismo pedagógico (escuela de la acción), que funcionaba de manera integral a través no sólo de los contenidos básicos de la educación formal (lectoescritura, cálculo, etc.) sino a través de capacitación para el trabajo y la salud, entre otros (Aguirre Beltrán 1970). Tal esquema buscaba la reinterpretación de las culturas locales a través las tareas pedagógicas. En este encuadre surgen las Escuelas Centrales Agrícolas, que se proponían brindar capacitación a los hijos de los campesinos, pero que resultaron costosas y deficientes por la falta de un alumnado genuinamente campesino y un equipamiento que contrastaba con las condiciones reales de vida del entorno (Loyo, 1985: 12).

En las escuelas rurales subsistían dos objetivos: la enseñanza del idioma dominante y la asimilación de la población rural a la sociedad nacional. La enseñanza del español generó dificultades y resistencias entre los indígenas. Los pobladores se quejaban de que los maestros estaban mal preparados y no conocían las lenguas locales; los maestros enfrentaban un programa de trabajo amplísimo y en muchos casos en situaciones de gran precariedad material. Aunado a ello subsistía una escasez de maestros para la enorme tarea de llevar educación a un medio que se encontraba en un marcado abandono.

Gracias a la labor de Narciso Bassols como subsecretario de Educación se empezó a revisar la incorporación de los numerosos grupos étnicos del país, que constituían una diversidad enorme y un reto ya que una buena parte de ellos no hablaba el español (Loyo, 1996:141). También se evaluó el desarrollo institucional, encontrándose que los esfuerzos hasta el momento habían sido insuficientes: pocos centros educativos, escaso conocimiento de las condiciones de trabajo y una labor educativa aislada de otros procesos era el balance que la cuestión arrojaba (Civera, 1997: 22). En este periodo (entre las décadas de los 30's y 40's), la educación queda en manos de los ideólogos socialistas. Durante el cardenismo se promovió la creación de corporaciones que aglutinaban a los sectores obreros, populares y campesinos; el estado se afirmó como la instancia de control de la escuela.

Al advertir el fracaso de “llevar a los indios a la civilización” se optó por intentar lo contrario. Los internados indígenas o Centros de Educación Indígena fueron creados en los años treinta, apoyados en las formas de vida comunitaria y familiar, que eran considerados como entidades educadoras. Los internados eran proyectados para varones adolescentes por considerar que era la etapa en la que se fijaban las formas de vida duraderas (SEP, 1933, citado en Loyo 1996: 144).

Tras los informes iniciales sobre su funcionamiento, la experiencia de los internados dejó ver las condiciones de marginación que persistían en las zonas rurales. El gobierno cardenista retomó esas preocupaciones creando más Centros de Educación Indígena y llevando brigadas que investigaran mejor la situación de las comunidades rurales, generando conocimiento que ayudarían a desarrollar planes de mejora económica. En consonancia con estos objetivos, las Escuelas Centrales Agrícolas y las Misiones Culturales se reorganizaron en la figura de las Escuelas Rurales Campesinas. Con esto se daba paso a un nuevo enfoque que integraba la necesidad de cambio económico como parte de las metas educativas (Civera, op.cit.).

La llegada del periodo cardenista significó también la inauguración del indigenismo institucional. Con la creación del Departamento de Asuntos Indígenas se identificaba la instancia encargada de la inclusión corporativa de los indígenas al sector campesino. La misión era incorporarlos, ahora como actores potenciales del desarrollo capitalista. En esta década se anuncia una nueva transformación en el modelo educativo indigenista, a partir de los trabajos de Mauricio Swadesh y la presencia del Instituto Lingüístico de Verano (ILV)¹⁷, en los que se discutía la necesidad de alfabetizar a los indígenas en su lengua materna antes de pasar al español. En 1940 se realiza el Primer Congreso Indigenista Interamericano, a raíz del cual se gesta una nueva fase de la educación rural e indigenista, la del “cambio cultural dirigido”, que ya contemplaba el uso de la lengua vernácula en la educación, pero como vehículo de transición a la cultura nacional. Las culturas indígenas seguían

¹⁷ Controvertida actuación por dedicarse a difundir doctrina religiosa, lo que llevó al gobierno a cancelar el convenio suscrito, sin que ello impidiera que el ILV siga hasta la fecha realizando sus labores sin respaldo oficial.

siendo vistas como obstáculo para el desarrollo (Hamel 2001). Se transitaba hacia un nuevo paradigma en las situaciones de contacto interétnico.

En este periodo la escuela mexicana de antropología consolida el indigenismo institucional. La noción de regiones culturales, acuñada por Julio de la Fuente, asumía la relación de los grupos en contacto en contraposición con la idea de comunidades aisladas. La perspectiva de integrar el indio ahora debía lograrse en el nivel regional antes que el nacional (De la Fuente, 1965), mediante el proceso de aculturación, que significaba una movilidad de indio a mestizo mediante la sustitución de rasgos culturales. Estas concepciones dieron sustento teórico a las políticas de asimilación promovidas por el Instituto Nacional Indigenista, creado en 1948. De nuevo la escuela es el espacio al que se confía la transición de las culturas indígenas a la modernidad, a través de la alfabetización, la preparación técnica y la profesionalización de los indígenas que llevarían a éstos a la constitución de clases sociales estructuradas.

A través de la noción de *regiones de refugio*, Gonzalo Aguirre Beltrán sintetizó las propuestas del indigenismo institucional. Éstas constituían áreas territoriales donde las relaciones sociales se definían por la estructura desigual entre un espacio dominante –una ciudad mestiza- que poseía el control de la producción; y los indígenas agrupados a su alrededor, que proveían de alimentos baratos y fuerza de trabajo. Esta premisa organizó la acción del INI en centros coordinadores establecidos en los espacios de dominación de estas regiones de refugio. La intención era encaminar a los indígenas a una aceptación de las instituciones que los articulara a la sociedad nacional (Aguirre Beltrán 1973).

Esta visión permaneció hasta los años setenta del siglo pasado, cuando surgieron nuevas interpretaciones de la condición indígena y del habitante rural. Tanto desde la antropología como desde los movimientos sociales se perfilaron fuertes críticas al camino seguido hasta entonces, al plantear que la forma de integración a la sociedad nacional había sido subordinante. Era necesario proponer un modelo que respetara la autonomía y los principios culturales (Díaz Couder 2000). La reacción de la antropología crítica abonó el camino para lo que Bertely (1998) denomina el *paradigma etnicista*, con Guillermo Bonfil Batalla como su representante principal.

El resurgimiento de la dimensión cultural en las relaciones interétnicas se enfocó a la defensa de la *cultura propia*; se legitimaba las identidades étnicas como mexicanas y se negaba que el destino final de la identidad fuera el mestizaje (Bonfil Batalla 2005 [1981]). El México profundo era la nación negada, sobreviviente a los intentos de exterminio colonialista.

A partir de este periodo hubo un intenso movimiento de la naciente intelectualidad indígena por agruparse y discutir cambios en el tipo de educación. Así surgieron organismos como el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI), la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC), o la Organización de Profesionales Indígenas Nahuas, A.C. (OPINAC), entre otras. En sus debates se perfilaba la propuesta de una educación bilingüe y bicultural como medio idóneo para propiciar el desarrollo de las culturas indígenas. Con esto se hacía patente no sólo que la educación había sido enajenante e integracionista, sino que no tenía congruencia con la realidad de las poblaciones indígenas (Julián, 2002: 37).

Aquí surge un proceso de crítica y lucha que llevó a la defensa de la etnicidad y la contestación al etnocentrismo europeo a una suerte de nuevo etnocentrismo indígena que remarcaba la existencia de una sociedad occidentalizada y una sociedad tradicional. Esta concepción se reflejó en el discurso educativo que acentuaba las dimensiones ideológicas y estructurales de las relaciones interculturales, a través de teorías de la reproducción social y metáforas de la educación como *colonización* o *aparato de dominación*. Si bien el enfoque bilingüe favorecía los derechos lingüísticos, el enfoque bicultural dicotómico significó en cierta medida el surgimiento de una actitud defensiva, que consideraba amenazantes los valores y contenidos de la cultura occidental. Las propuestas de que la educación debe significar el rescate o persistencia de las culturales tradicionales como mecanismo de resistencia a la dominación del estado en cierto modo regresaban al ideal de comunidades armónicas y preservadas¹⁸.

Las luchas del indigenismo crítico se reflejaron también en otros ámbitos, a la par que se defendía el nuevo concepto de etnodesarrollo, que buscaba

¹⁸ Este enfoque sigue siendo usado como referente, véase Julián (2002), Maldonado (1995).

impulsar el potencial de los grupos sin disolver su cultura, a través de la revitalización de viejos proyectos como los jóvenes promotores, pero ahora desde un frente de defensa y desarrollo de sus comunidades (De la Peña 1999). Este proceso de lucha por el reconocimiento de la diversidad indígena se diversificó y promovió un cuestionamiento a los marcos interpretativos del nacionalismo y las relaciones interétnicas.

A la par de estos debates, los movimientos indígenas cobraron auge. Uno de los más influyentes fue el levantamiento armado por parte del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1994. Este movimiento, apoyado en el enorme carisma de su líder, generó un fuerte reclamo del reconocimiento *de facto* de la pluralidad cultural e hizo un llamado a visibilizar la histórica marginación de los indígenas mexicanos. Desde luego, encontró también una formidable oposición por parte de las estructuras de gobierno y otros agentes conservadores, especialmente porque la insurgencia coincidió con la entrada del país al Tratado de Libre Comercio con América del Norte. Más allá del éxito o la eficacia de sus discursos políticos, el movimiento zapatista abrió una posibilidad inédita de contacto con las culturas indígenas, avivó viejas demandas de justicia social, construyó nuevas y evidenció un proceso en que los indígenas ya no sólo eran pensado por otros, sino que por sí mismos postulaban sus necesidades y exigían respeto a sus autonomías.

El reconocimiento no fue un proceso aislado ni breve. La revitalización del tema indígena tuvo eco en toda la región latinoamericana (Gasché 1997, Toledo 2004). Al inicio de la década de los noventa, México se adhirió al Convenio 169 de Organización Internacional del Trabajo (OIT). Con ello y su posterior ratificación, México entra en una nueva fase de su idea de nación, al reconocerse, al menos declarativamente, como una nación multicultural, que motivó la modificación del artículo 4º de la Constitución en 1992. Con ello se inauguró un largo debate aún vigente sobre el significado de esta declaración, y abrió una nueva tensión entre las interpretaciones normativas oficiales y lo demandado por los emergentes actores indigenistas (De la Peña 1999).

Este breve recorrido por los proyectos educativos posrevolucionarios dirigidos a indígenas permite observar su notable plasticidad histórica, en respuesta a los proyectos políticos vigentes y las ideas sobre la mejor manera

de sumar a aquéllos al orden social. Paradójicamente, esta capacidad de transformarse diluye su eficacia al quedar la mayoría de las veces como un instrumento de subordinación e integración cultural. En este proceso, los indígenas no permanecieron como simples espectadores. Las políticas no abolieron su presencia ni mejoraron sus condiciones educativas, lo que no ha impedido su reacción apropiándose de la oferta de proyectos existentes y construyendo propuestas propias, de manera que su participación y demandas se vuelven más evidentes.

La creación de marcos internacionales de reconocimiento y reformas jurídicas en algunos países con población indígena, promovió el desarrollo de políticas que consideraban el intercambio cultural recíproco como una condición explícita e irrenunciable. El ámbito de la educación vino a ser de nuevo uno de los escenarios en que este debate cobró mayor fuerza pero también mostró sus vacíos interpretativos y contradicciones (González 2006). La nueva centralidad de la educación ha descansado en un sustrato teórico-filosófico identificado con el debate sobre el multiculturalismo, del que presentaré algunos elementos en el siguiente apartado.

1.2 ¿Un nuevo lugar común? Multiculturalismo descriptivo y prescriptivo

Un punto de partida de las políticas educativas actuales es la transformación de las nociones sobre la diversidad cultural. Los anteriores esfuerzos de asimilación e integración desestimaban el valor de las culturas indígenas considerando que debían incorporarse a la cultura nacional. A la larga estos modelos mostraron su ineficacia: los indígenas continuaban siendo indígenas y sus opciones educativas seguían siendo desventajosas.

La adopción del Convenio 189 de OIT supuso el reconocimiento de México como nación multicultural, a partir de lo cual esta frase se ha convertido en una suerte de lugar común. La renovada preocupación por la cultura no surge de manera espontánea en los discursos públicos. Ha significado un debate largo e inacabado acerca de lo que representa la diversidad cultural en medio de

nuevos paradigmas sociales. De alguna manera, ésta funcionó como el dinosaurio de Monterroso: cuando el país emergió del sueño de la *nación imaginada*, la pluralidad seguía estando ahí, había cobrado nueva conciencia y demandaba espacios de participación e inclusión (Giménez 2005).

Grosso modo, se puede plantear que el discurso *multicultural* surge en el intersticio de varios procesos en el marco de la globalización (Díaz Couder 2000, Comboni y Juárez 2000). Algunos de estos procesos son: 1. El debilitamiento de los Estados nacionales frente a la mundialización de los mercados (Touraine 2000)¹⁹, caracterizada por la desregulación impuesta por el modelo neoliberal. 2. Una concentración del poder económico en empresas transnacionales que controlan el acceso a una amplia variedad de bienes y servicios²⁰. 3. Una intensificación de los intercambios económicos, informativos, culturales y otros, apoyados en tecnologías cada vez más poderosas y con mayor capacidad de difusión y participación civil, como la Internet o las comunicaciones satelitales, que ha generado nuevas formas de exclusión para quienes no participan de sus beneficios (García Canclini 2004). 4. Un incremento en los movimientos migratorios a diversas escalas, resultado entre otras cosas de la concentración económica derivada del neoliberalismo, 5. La aparición o resignificación de nuevos sujetos políticos, expresados a través de movimientos que transitan entre los debates académicos y las luchas civiles: género, indígenas, movimientos de resistencia asociados a la defensa de los derechos de grupos civiles, del medio ambiente, entre otros; 6. La emergencia de la cultura indígena como centro de debates y luchas sociales, ilustrada en la aparición de discursos contrahegmónicos y contestatarios que reivindican sistemas jurídicos tradicionales²¹, salud y educación que respete conocimiento y prácticas culturales, por mencionar algunos temas.

Multicultural, multiétnico, plurilingüe ¿intercultural? Estos términos son usados para integrarlos tanto a debates académicos como a discursos y proyectos políticos. Su reaparición y uso no están exentos de contradicciones.

¹⁹ Este planteamiento, advierte Touraine (2000), debe ser leído en su contexto específico, ya que existen diversas versiones de Estado nacional, cuyas características diferenciales les permiten adaptarse con mayor u menor eficacia a este proceso. Por otra parte, el debilitamiento de los Estados no implica su desaparición, pues siguen existiendo como organizadores de buena parte de la vida pública.

²⁰ Entre los cuales, señala Olivé (op. cit.:40) tienen una importancia vital los medios de comunicación, la ciencia y la tecnología, y las industrias editoriales; en decir, la información y sus recursos de transmisión.

²¹ Para una revisión reciente de este tema en México, véase Gasparello, 2007

Lo multicultural no es un concepto unívoco, ni aparece en escenarios homogéneos. Por una parte, puede definir la circunstancia de naciones que se definen como países de inmigración (contextos correspondientes a Norteamérica o Europa). También puede describir países donde han subsistido pueblos tradicionales junto a sociedades modernizadas en contextos poscoloniales (Olivé 2002, Dietz 2006). En este sentido, el término tiene un carácter descriptivo, que ilustra una situación de hecho en la que coexisten pueblos y culturas diversas (Olivé, 2002: 22).

Por otra parte, se ha desarrollado una definición paralela que se refiere a modelos de sociedad enfocados a

“modificar relaciones sociales, para diseñar y justificar políticas, para tomar decisiones y realizar acciones, ya sea por parte de los representantes de los Estados, de los miembros de diversos pueblos y de las diversas culturas (...) en materias que afectan las vidas de los pueblos y las relaciones entre ellos.” (ibid)

En este sentido, el multiculturalismo, entendido como la convivencia de la multiculturalidad, también tiene (o aspira a tener) un carácter prescriptivo, al servir como referencia para el debate y la acción acerca de la diversidad, una dimensión de importancia fundamental al traducir la multiculturalidad como una forma de hacer política para las realidades multiculturales.

Este aspecto ha significado una de las partes más visibles del giro multicultural, en tanto supuso una crítica a las políticas de cuño liberal, basadas en principios de igualdad de derechos y ciudadanía (Sieder y Witchell, 2001: 59). El reconocimiento de la diversidad suponía una suerte de avance en el protagonismo de las culturas en oposición a los ideales nacionalistas de unicidad racial-lingüística-cultural. En contraste, el multiculturalismo pone el acento en la existencia de mosaicos culturales, lo que le ha valido críticas por el riesgo de llevar de nuevo a la enunciación de categorías clasificatorias (Benhabib, 2002), es decir, reconocer las culturas omitiendo su capacidad relacional. Reconocer a las culturas como entidades coexistentes pero separadas deviene el riesgo de caer en un relativismo cultural al examinarlas como entidades únicas y estáticas, asumiendo la existencia de diferencias que deben ser preservadas.

Tal debate generó resistencia a adoptar el término *multiculturalismo* entre quienes lo identifican como una elaboración a partir del contexto anglosajón, que responde a la particular realidad multicultural de Estados Unidos o de Canadá, descritas como modelos de sociedades segregacionistas. El multiculturalismo representaría “el reconocimiento del derecho a ser diferente, desde el concepto clave del respeto entre los diversos colectivos que se mantienen separados” (Exteberria en Dietz, 2006: 231). La traducción política de esta actitud puede implicar actuaciones que van desde la negación y discriminación de los valores indígenas hasta la omisión deliberada de condiciones para ejercer sus derechos, en lo que Van Cott (2000) denomina “reconocimiento retórico del multiculturalismo”. Se trata de crear instrumentos de política y/o normas de convivencia social que no contienen mecanismos efectivos para desarrollarse, que deviene en su fallida aplicación o incluso omisión.

Asumir esta concepción del multiculturalismo corre el riesgo de mantener el germen de conflictos interétnicos, la existencia de ideas justificatorias de la hegemonía cultural occidentalizada y una preocupante naturalización de la exclusión a partir de posiciones polarizadas sobre las culturas, o con políticas que se identifican con lo que Hale llama el “indio permitido” (2004)²². Como señala Stavenhagen (1992:88) “el enfoque culturalista no solamente señala las diferencias culturales, sino también las coloca jerárquicamente, es decir, las transforma en desigualdades”.

Me detengo aquí porque creo que es pertinente hacer un balance de este giro. Como parte de sus efectos, El Estado ya no puede sostener una definición monolítica o esencializada de las culturas indígenas y es presionado para negociar los contenidos y enfoques de algunos proyectos políticos con sus usuarios. Por otra parte, la adopción de este marco alienta una mayor visibilidad de los grupos indígenas, sus movimientos y demandas, lo cual no es desdeñable. Con ello se abre la posibilidad de una interacción productiva de

²² Las políticas de discriminación positiva son un ejemplo de ello, al garantizar el acceso de ciertos integrantes de los grupos indígenas a beneficios como la educación superior. Una crítica a estas políticas son que benefician a individuos y no a colectivos, y por tanto generan una nueva exclusión, con ello pueden contribuir a polarizar aún más la situación que están tratando de resolver.

conocimientos entre campos tradicionalmente opuestos que pueden intercambiar contenidos exitosamente²³.

En mi opinión, el énfasis cultural también implica situaciones controvertidas. Una de ellas es que puede fomentar la exotización de las culturas y la aparición de interpretaciones esenciales sobre ellas. Las culturas pueden asumir estrategias que las presenten como entidades conservadas o ancladas en procesos de resistencia a la dominación.

Un ejemplo paradigmático es la copiosa producción documental y de opiniones sobre la situación indígena y el significado del movimiento armado a partir del conflicto zapatista en Chiapas. Viqueira (2003) formula vigorosas críticas a esta reacción, arguyendo que muchos documentos se elaboraron en forma superficial, ahistórica y apasionada, en la búsqueda de una comunidad ideal donde había complejos procesos de construcción de identidades:

“Por el mundo entero se han propagado los comunicados del subcomandante Marcos. También se han difundido con todo detalle los avatares de las fracasadas negociaciones entre el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y los gobiernos federales (...) Sin embargo, poco es lo que la opinión pública sabe a ciencia cierta de la vida oscura y silenciosa de los indígenas de Chiapas, quienes son en última instancia los principales actores y las principales víctimas de los dramáticos acontecimientos que se han producido en las últimas décadas en el estado más sureño de la república mexicana (...) pocos se han interesado en las poderosas, pero casi invisibles corrientes marítimas que a lo largo de siglos han ido forjando los paisajes –las realidades sociales- en que están inmersos -como peces en el agua- millones de seres humanos”. (Viqueira, 2003: 13)

Otra versión de los riesgos del giro cultural se lee en la mercantilización de lo a partir de la puesta en escena de lo cultural. Las identidades indígenas se convierten también en un producto, absorbidas por la voracidad capitalista (Díaz Polanco 2005). Se pone en práctica una exaltación selectiva del pasado y algunos aspectos del presente indígena se presentan en forma de etiquetas

²³ Ejemplo de ello es la aplicación de conocimientos tradicionales a técnicas de cultivo, desde campos como la agroecología. Desde luego, esos intercambios no son todos recíprocos ni exentos de conflictos. Algunos proyectos han suscitado intensos debates por el riesgo de mercantilizar el conocimiento y recursos tradicionales; un ejemplo de ello son los recursos botánicos empleados por los indígenas para atender su salud. El interés de las farmacéuticas los expone al acaparamiento mercantil sin beneficiar a sus usuarios tradicionales, lo que ha sido denunciado como *biopiratería*.

que aluden a valores como su pureza o misticismo²⁴ y que invisibilizan la construcción histórica de sus condiciones reales de vida.

También ocurre que las propias comunidades pueden ser quienes se reapropien de los discursos culturales y con ello creen frentes que les permitan adaptarse a situaciones de cambio, resistir o rechazar procesos que los colocan en desventaja. Los procesos de reinención de las tradiciones (Hobsbawm, 2002 [1983]) han cobrado sentido al conjugarlos con demandas específicas sobre la tierra, el medio ambiente u otros temas estratégicos.

No sugiero que sea negativo que las culturas se reinventen, el imperativo descansa en evitar que estas posturas se conviertan en una nueva frontera a las exclusiones que desean combatir. Una respuesta a esta noción es formulada con la introducción del término intercultural, que implica una nueva concepción de cultura y un nuevo proyecto de interacción social a través del encuentro y el diálogo. En este sentido, se trata de un concepto relacional. No es nuevo en la educación dirigida a la diversidad cultural pero ha cobrado nueva fuerza y se ha colocado al centro del debate de la educación para indígenas.

La interculturalidad no es un concepto vacío, pero su significado tampoco está exento de contradicciones. El término alude a la capacidad creativa de las culturas y sostiene que todas aportan posibilidades dignas de ser tomadas en cuenta (Exteberria en Dietz y Segura 2006: 231), lo que es especialmente relevante en contextos donde la diversidad es una condición irrenunciable.

La importancia de la interculturalidad como concepto y como perspectiva en las relaciones sociales no impide reconocer sus dificultades para constituir una realidad en sí misma. Existen, desde luego, logros importantes como consecuencia de la movilización y resistencia de los grupos indígenas. Sin embargo, esto no significa que hayan constituido un tipo ideal y homogéneo de sujeto político. Es posible que los procesos de lucha permitan participar en espacios antes vedados y buscar proyectos que integren las necesidades culturales, pero no es posible afirmar que esta es una condición real para todos, ni siquiera para la mayoría de los indígenas en el país.

²⁴ Un ejemplo de ello son las campañas promovidas por la Secretaría de Turismo durante el 2007

El culturalismo muestra sus beneficios al lograr una mayor visibilidad de los grupos étnicos, mas esto no supone que se haya dado de manera homogénea. No todos los grupos indígenas han contado con las mismas condiciones para su aparición en la escena pública. No se “ve” de la misma forma a los indígenas de Chiapas que a los mayos de Sonora, los migrantes *ex refugiados* guatemaltecos en Campeche, los tzotziles de Calakmul o los mixtecos transnacionales. Su visibilidad depende de factores como su protagonismo socioeconómico, la intensidad de sus luchas o reclamos e incluso de los intereses académicos y mediáticos que haya suscitado el grupo en cuestión.

Tenemos así que no existen pluralidades armoniosas que hayan construido una identidad indígena como sucedáneo de la identidad nacional, sino que interactúan con ésta y con negocian algunos aspectos de su pertenencia y ciudadanía²⁵. También puede suceder que sus intereses y las estrategias para defenderlos o alcanzarlos tengan diferencias importantes según el contexto.

Las “demandas de reconocimiento” no consisten en una lista de peticiones claras, articuladas y compartidas por todas las etnias indígenas. Se trata de procesos a menudo arduos, recientes o aún en marcha, que se desarrollan para contender en el campo político o cultural por espacios, derechos y satisfacción de necesidades.

La relevancia de la cultura como parte de las necesidades educativas de los pueblos no es nueva. A lo que asistimos es una revitalización de su significado, en tanto este ahora es negociado con los sujetos que habían sido leídos como *objeto* de la educación. Así, la educación intercultural se ha convertido en el nuevo horizonte de los proyectos educativos indígenas (Muñoz 1999, 2006). Se presenta “como reacción a las políticas uniformadoras de los Estados- nación modernos que se propusieron como estrategias decisiva de cohesión en la gestación de una cultura nacional” (Dietz y García 2006). Esta concepción se basa en premisas como el diálogo, la horizontalidad y la reciprocidad. Estas premisas atienden al “derecho a la diferencia (...) y a la conveniencia social de conocer al otro y de aprovechar sus logros culturales, mediante el intercambio

²⁵ Renato Rosaldo (1999) argumenta que los marginados y excluidos tienen una mirada particular de lo que es la ciudadanía y la pertenencia, basada en sus experiencias históricas y cotidianas (en el caso, por ejemplo, de los migrantes latinos en Estados Unidos, las mujeres, etc.). Los movimientos sociales no sólo intentan modificar la exclusión sino legitimar esas formas diferentes de pertenecer.

cultural” (Solís, 2001, en Dietz y García 2006: 232). Con ello, aluden a una nueva atención a los discursos generados por los propios actores.

En mi opinión, la interculturalidad es un horizonte deseable y posible, pero acusa la necesidad de dotarlo de significados. No de *un* significado, porque la dinámica y el cambio son la premisa de las interacciones sociales y los sujetos inmersos en ellas. Siguiendo a Benhabib “deberíamos ver a las culturas humanas como creaciones constantes, recreaciones y negociaciones de fronteras imaginadas entre el “nosotros” y el (los) “otro(s)” (2002:8). Si la educación intercultural es un diálogo recíproco, es necesaria su retroalimentación permanente.

1.3 Más allá del multiculturalismo prescriptivo: elementos críticos de los procesos educativos

La adopción del *giro cultural* en los proyectos de educación puede tener beneficios importantes asociados al reconocimiento y respeto de la diversidad, así como la posibilidad de experiencias educativas novedosas. Pero esta perspectiva puede ser insuficiente para explicar porqué los indígenas, sobretodo los que viven en zonas rurales, siguen teniendo los resultados educativos más desventajosos. En este sentido, el paradigma intercultural también tiene que dialogar con una sistemática persistencia de fronteras sociales.

Del Val (2004:112) señala que en nuestro país ha habido un “lento trayecto seguido por el gobierno mexicano para que aceptara –aún en su fase declarativa- que el nuestro es un país plural y diverso en el que coexisten diversas culturas que merecen igualdad de oportunidades para la acción y el futuro”. Este imperativo de igualdad, que puede interpretarse como una admisión tácita de la enorme brecha económica y social producto de la concentración de la riqueza que caracteriza a la región latinoamericana y a México en particular²⁶ y la abismal diferencia en los recursos de que disponen diferentes estratos o grupos sociales, que se refleja de manera notable en la educación.

²⁶ Una discusión de la desigualdad en este contexto puede encontrarse en Reygadas (2005, 2006)

¿A qué se refiere la preocupación por la igualdad de oportunidades que aparece en los discursos públicos, ya del lado de los movimientos indígenas, del gobierno o los académicos? Si las transformaciones de los proyectos educativos para indígenas no disolvieron las diferencias culturales, tampoco fue así con las diferencias sociales, como señala Villoro (1998: 102):

“Los pueblos indígenas no han gozado de iguales oportunidades para ejercer sus derechos ciudadanos. Aunque se les declare iguales en derechos, en realidad no lo son. Carecen de las mismas oportunidades que los demás para decidir respecto de sus formas de vida, personales y sociales, y ejercerlos siguiendo su propia cultura, sin interferencias ajenas. La autonomía que reclaman es justamente la facultad de realizar, con la libertad que les confiere su derecho de ciudadanos, sus propias formas de vida”.

En el aspecto educativo, se mantuvieron enormes diferencias en la infraestructura y calidad de la educación entre indígenas y no indígenas, que se evidencia en sus dispares resultados.

Si el discurso sobre educación indígena se centra sólo en el reconocimiento a la diversidad, puede crearse una suerte de *ficciones educativas*, en las que la centralidad de lo cultural opacaría otros aspectos de las desventajas preexistentes. Coronado (2006: 216) sintetiza esta preocupación cuando señala que:

“La reificación de lo cultural puede contribuir a armonizar la inequidad y la injusticia sociales en las sociedades multiculturales cuando aparece como una fachada estática, neutral, de tranquilizador consenso, irrefutable en cuanto a aceptabilidad en el discurso político, que enmascara las prácticas de dominación hacia los grupos subordinados y oculta el campo de fuerzas que ocurre entre los actores antagónicos”

Esta reificación, continúa la autora, puede generar un aparente consenso entre los diferentes participantes de los procesos educativos:

“La sobredeterminación de lo cultural encubre las contradicciones sociales, políticas y culturales en las relaciones entre la(s) cultura(s) dominante(s) y las subalternas, y relativiza las fracturas y oposiciones que ocurren en un conjunto

social. Y sin embargo, al mismo tiempo esa sobredeterminación es un indicador que muestra no sólo los dilemas sociales y políticos actuales, sino la interpelación del movimiento social indígena hacia la sociedad nacional y hacia los mismos grupos étnicos.”

Esta crítica es vital dado que las experiencias educativas no se desarrollan en el vacío. México es un escenario de profundas desigualdades socioeconómicas, que encuentran un fuerte correlato en la educación formal (Martínez 2002). Asumir esta circunstancia sugiere una saludable cautela al entusiasmo que puede suscitar la educación intercultural como mecanismo democrático.

Sin embargo, no es fácil dilucidar a qué deben igualarse las oportunidades de los indígenas²⁷. Este es un punto de partida para identificar algunos desfases entre las promesas de las propuestas educativas interculturales y la compleja realidad mexicana, cuya concatenación sugiere la presencia de fronteras sociales y educativas persistentes. Como un primer acercamiento, esbozaré algunos aspectos críticos de estos desfases.

Una de las premisas de la educación indígena es proveer “educación para todos” (Schmelkes 2005), que abre la paradoja de igualar para lo diverso. La igualdad es una definición de cuño jurídico, de tipo universalista, que busca dar a todos los ciudadanos el mismo derecho. Casassus señala que (2005: 75) “una política que busca homogeneizar, supone una igualdad en todo ámbito, por lo tanto, se orienta a que todos reciban “objetivamente” lo mismo y por lo tanto busca la integración mediante la entrega de contenidos similares”. El diseño de estas políticas de la noción de igualdad que las sustentan, que paradójicamente siempre deja a alguien fuera de su definición²⁸.

²⁷ Los pueblos indígenas no son los únicos que ven restringidas sus oportunidades. Otros habitantes rurales y urbanos pobres se ven expuestos a la desigualdad económica y social. La principal diferencia es que aunada a la desigualdad socioeconómica se ven restringidos sus derechos culturales, como el uso de su lengua, medicina tradicional, la legitimación de sus sistemas jurídicos, etc.

²⁸ Fernández (2003: 34 y ss.) propone cuatro nociones de igualdad de oportunidades educativas:

Sistema de libertad natural (o inexistencia de oportunidades educativas). Se considera que todas las características de los individuos, incluida su riqueza familiar, son relevantes para alcanzar un determinado nivel educativo y que, por tanto, se debe dar más a los estudiantes más ricos y más listos.

Si las políticas educativas buscan que la escuela sea una realidad para todos ¿porqué esa educación no puede ser diseñada y desarrollada de acuerdo a la ya reconocida diversidad, si esta ya ha sido reconocida y asumida como parte de los objetivos de estas políticas?

En el fondo de este conflicto hay una contienda teórica-filosófica sobre la necesidad de que los derechos favorezcan a los individuos o a los colectivos, que se puede resumir en las posiciones liberalistas y comunitaristas. Estas se diferencian por las concepciones que tienen alrededor de la propia diversidad cultural y de las relaciones entre las culturas, así como entre la colectividad y el individuo, y entre los grupos y el Estado. Estas posturas derivan en determinadas políticas públicas y sociales, aplicables en situaciones concretas por los Estados y los organismos internacionales.

Grosso modo, la primera sostiene que todos los individuos son sujetos de los mismos derechos. Los derechos culturales no podrían estar por encima de los derechos de los individuos, estarían contenidos en éstos. Las posiciones pluralistas sostienen que la educación, como otros derechos, debe aplicarse de acuerdo a los requerimientos de cada sociedad; la educación intercultural apelaría así a la necesidad de crear modelos y prácticas educativas de acuerdo a las diferencias culturales. Estos planteamientos, a mi parecer, sostienen una contienda artificial. En la práctica la igualdad en educación podría ser complementaria de la educación para la diferencia. Suscribo la objeción que Villoro hace a la premisa de igualdad homogeneizante:

“libertad e igualdad incluyen el derecho a la pertenencia. Un agente moral no está libre para elegir su plan de vida sin las posibilidades de elección que le presenta la cultura a la que pertenece. La igualdad, por su parte, no equivale a la

Igualdad de oportunidades meritocrática. El criterio de distribución es el mérito, entendiendo por mérito el talento o la habilidad. El talento es considerado como una característica relevante, no así la riqueza. Por lo tanto, (...), hay que premiar a los individuos según el talento.

Igualdad de oportunidades igualitaria o universal. El criterio de distribución es la ciudadanía; todo el mundo debe ser tratado de la misma manera. El talento y la riqueza son considerados características irrelevantes.

Igualdad de oportunidades compensatoria. El criterio de distribución es la dificultad (*handicap*). La riqueza, el talento y el esfuerzo son considerados características irrelevantes. Este concepto de igualdad de oportunidades implica concentrarse en los alumnos de clases sociales más desfavorecidas e, incluso, en determinadas circunstancias, en los peores o menos dotados.

identidad en la elección de fines y valores, sino a la atribución de las mismas oportunidades para elegir valores diferentes; implica el derecho a las diferencias” (op. cit: 103).

Es decir, la existencia de un derecho colectivo como la educación no se contraponen a la posibilidad de que ésta se ofrezca de acuerdo a las diferencias culturales.

Algunas de las políticas educativas puestas en marcha en décadas recientes en México permiten identificar las líneas que se han seguido en la búsqueda de igualdad. En la década de los setentas se dio énfasis al acceso en educación, en particular en primaria, a partir de la premisa de la “educación para todos”²⁹. Estos programas han favorecido el fortalecimiento de medidas para lograr un acceso amplio a la educación, ello se ve reflejado en un aumento de las matrículas escolares, disminución del analfabetismo y aumento de la escolaridad promedio. Sin embargo, la educación compulsoria no logró borrar las desigualdades internas³⁰, ya que la *educación para todos* nunca significó “la misma infraestructura, calidad y compromiso en la educación para todos”.

Al advertirse que las medidas adoptadas no garantizaban igualdad de oportunidades, este concepto es contrastado con el concepto de equidad como orientación a la justicia social distributiva, que asume dar a cada quien según sus necesidades y referentes culturales. La consecuencia política se tradujo en medidas de “discriminación positiva”, en las que se promueve la inclusión de ciertos individuos en la escolarización y el tratamiento diferencial por parte de las escuelas. Se transitaba así de una política de igualdad universal a una compensatoria.

Con el acuerdo para la Modernización de la Educación en 1992 se crean políticas explícitamente dirigidas a reducir la desigualdad de oportunidades. Estas buscan la igualdad de resultados y no sólo la igualdad en el acceso que

²⁹ Política consolidada a partir de los años setenta, en el sexenio del presidente Echeverría, que se desprende de los lineamientos de organismos internacionales como la ONU. De hecho, el Programa Educación para Todos ha sido ratificado en dos cumbres mundiales: Jomtien, 1990 y Dakar, 2000.

³⁰ Martínez (2002) revisa la distribución de la escolaridad mexicana en un periodo de treinta años y concluye que si bien se amplió la cobertura y la matriculación, se mantuvo una brecha persistente entre los estados del país con mayor y menos nivel educativo.

caracterizó a la anterior etapa. Esta preocupación derivó en los programas compensatorios (PARE, PAREB), que fueron apoyados con fondos de organismos internacionales como el Banco Mundial. A la par, se echa a andar el Programa de Educación, Salud y Alimentación, o PROGRESA, que se convertiría en el programa asistencial paradigmático en el medio rural mexicano (más tarde transformado en *Oportunidades*). Estos programas aumentaban los recursos destinados a la educación de los niños más pobres, con lo que se cumplía el principio ético de equidad, que fundamentaba políticas de tratamiento diferencial de las escuelas y de *ciertos* individuos en desventaja (discriminación positiva). Así, se transitaba a un concepto de justicia social que complementaba la igualdad jurídica dando “a cada quien según sus necesidades”³¹. Este enfoque ha sido cuestionado por el riesgo de fomentar la segregación social a través de los subsidios selectivos o el favorecer la permanencia en la educación sólo de algunos sectores o individuos.

En este orden de ideas, la educación debe estar disponible para todos los individuos sin importar su origen o posición social. Esta premisa podría ser convenientemente ilustrada en la forma que la Constitución la suscribe como un derecho inalienable.

Es decir, la igualdad de oportunidades educativas debería implicar el acceso universal a la educación, pero no impedir que algunos reciban educación acorde a sus particularidades culturales; es decir, no sólo igualitaria, sino equitativa. Una política orientada a la equidad, siguiendo a Casassus (2005: 75) “es aquella que busca entregar a cada estudiante una educación de acuerdo a sus necesidades, las que están más ligadas a su condición social y características culturales”

Ello se liga a otro aspecto de los desfases educativos con la interculturalidad, a partir de lo que se denomina igualdad de resultados. En el pasado, se consideró democrático ofrecer los mismos contenidos a todos en los currículos. Esta concepción se asoció a la política educativa nacionalista, que alentaba la formación de un universo cultural común: la Patria. El nuevo énfasis en la

³¹ Escobar y González (2003) ofrecen una evaluación cualitativa crítica de este programa. Señalan que la dificultad de cerrar la brecha de la desigualdad estriba en factores como la demanda de trabajo infantil en las comunidades rurales. El programa también ha sido criticado por favorecer a segmentos arbitrarios de individuos y por su uso político electoral y clientelista.

educación culturalmente apropiada se orienta a valorar la diversidad. Sin embargo, como advierte Casassus (2005: 76):

“Este razonamiento (...) se yergue en oposición a un principio de homogeneidad que resulta de facto en la práctica, como consecuencia de las políticas de evaluación homogénea mediante pruebas objetivas utilizadas en los sistemas nacionales de evaluación. Si bien se argumenta que los caminos deben ser diferenciados, lo que se evalúa tiende a la homogeneidad. Podemos constatar que se está ante una tensión entre la homogeneidad y la diversidad que se expresa en todos los planos, como por ejemplo, en las tendencias tecnocráticas homogeneizadoras por un lado, y por otro, las de tradición reflexiva que valora la diversificación”.

Los resultados de las evaluaciones de la educación rural dirigida a indígenas confirman que no basta la aparición de instrumentos políticos para garantizar una educación de mayor calidad.

En la realidad mexicana, ha sido imposible garantizar que las escuelas a donde asisten niños y jóvenes indígenas cuenten con las condiciones materiales, formativas y de personal para que las transformaciones asociadas al nuevo horizonte pedagógico se hagan efectivas (Schmelkes, 1994; Casassus, 2005). Al trasladarse a sus escenarios concretos, la educación intercultural es sujeta a distintas interpretaciones por los sujetos que participan en ellas, así como a acotaciones ideológicas y materiales dadas por las distintas formas que adopta la institución encargada de convertirla en un hecho. Con ello me refiero al enorme aparato corporativo que representa el Sistema Educativo Nacional y sus derivados específicos: las escuelas y sus docentes.

Hablar de escuelas para indígenas alude con frecuencia a las escuelas fuera del medio urbano.³² En efecto, la mayoría de los indígenas que asiste a una escuela en donde se les identifica como tales lo hacen en escuelas rurales. Esta situación implica que un enorme número de personas sólo puede acceder a una de las formas institucionales más controvertidas del Sistema Educativo Nacional. Marginadas de los intereses gubernamentales, vistas como una opción laboral poco atractiva por los docentes y a merced de un sistema

³² Aunque algunos proyectos educativos actuales estén superando esa asociación geográfica.

burocrático y corrupto, las escuelas rurales sobreviven en medio del desinterés oficial.

Actualmente en escuelas rurales se imparte Educación Inicial, Primarias Indígenas, Generales, Cursos Comunitarios (CONAFE), Escuelas para jornaleros migrantes, Educación para Adultos, Telesecundaria, Bachilleratos a distancia, entre otros; recientemente también se han creado propuestas de educación secundaria intercultural.

Un ámbito de reciente desarrollo son los proyectos de educación media superior y superior, con la creación de Bachilleratos Indígenas y Universidades Interculturales (cfr. Loría 2007, González 2006). Asimismo existen proyectos de educación independientes como el desarrollado por el CESDER en Puebla o las escuelas autónomas zapatistas. La introducción de escuelas de niveles superiores al básico permite observar los alcances que ha tenido a través del tiempo y las nuevas formas de participación que se gestan a través de estos proyectos.³³

Esta heterogeneidad revela la flexibilidad que ha sido su característica histórica. Sin embargo, la educación rural e indígena ha lidiado con problemas de larga data (señaladamente en el nivel básico) que dificultan el logro de sus objetivos. A medida que las escuelas se alejan de los centros urbanos, se va alejando también su oportunidad de ser objetos de mayor inversión en tiempo y recursos por parte del sistema educativo, que equivale a decir que la distancia geográfica diluye la eficiencia institucional. La estructura de muchas escuelas rurales las hace vulnerables a las faltas de los docentes. Cuando un maestro rural falta, la institución puede verse en dificultades para sustituirlo de manera expedita. En el caso de una escuela multigrado, esto puede significar dejar sin clases a niños de hasta tres grados escolares.

1.4 Propuesta analítica

³³ Algunos proyectos de educación media y superior han sido propuestos, financiados y puestos en marcha por los propios habitantes de comunidades rurales, aunque en algunos casos hayan cedido o negociado parte de su control con el gobierno, como sucede con varias universidades indígenas actualmente denominadas Interculturales (Loría 2007). Es importante resaltar que la aparición de estos proyectos no significa que estén al alcance de todos, ya que sólo un número limitado de los estudiantes que logran egresar de los niveles previos tiene los recursos materiales, el apoyo familiar y el interés para acceder a estas escuelas, además de que en algunas regiones aún sigue existiendo un enorme rezago en los niveles básicos.

Uno de los retos de las propuestas educativas interculturales es dialogar con persistentes brechas sociales producto de la desigualdad, programas gubernamentales ineficaces e instituciones educativas que enfrentan sistemáticamente el corporativismo y la ausencia de compromiso. En mi opinión, uno de los aspectos críticos de los procesos educativos dirigidos a indígenas es la interpretación de las políticas que los sustentan. Cuando “descienden” a la dimensión del sistema educativo y más aún, cuando son llevadas de hecho a las comunidades y escuelas a través de los docentes, las prescripciones tienen el enorme potencial de generar prácticas y enseñanzas novedosas, pero también son susceptibles de ser transformadas, relegadas o rechazadas.

De las reflexiones anteriores se concluye que la inclusión de los indígenas en la escuela no puede ser comprendida sólo en sus aspectos prescriptivos. Al igual que otros procesos sociales que involucran la diferencia cultural, la educación para indígenas se construye a partir del intersticio de las políticas, las instituciones que las transfieren a la población y las prácticas y relaciones que se generan cuando son puestas en marcha.

Muñoz (2001) propone un modelo analítico de la educación intercultural que comprende cuatro dimensiones:

1. Las políticas y proyectos educativos. que corresponde a las construcciones políticas educativas, proyectos de los sectores sociales, debates internacionales de los cuales se adaptan enfoques, objetivos y categorías para definir la naturaleza y el papel de la educación.
2. La dimensión del sistema educacional. Refiere a la organización y las estrategias del gobierno para ejecutar las doctrinas educativas oficiales.
3. Los modelos académicos. Comprende los modelos curriculares, propuestas metodológicas, didácticas y la constitución de la enseñanza-aprendizaje.
4. Las prácticas escolares. Donde se desarrollan las acciones e ideologías educativas de padres, maestros y autoridades que constituyen las diferentes realidades escolares.

Este modelo me parece pertinente para abordar el análisis de los procesos educativos dirigidos a indígenas. Sin embargo, el modelo parte de asumir una

educación intercultural que puede estar presente o no en un contexto particular. Yo considero que los modelos académicos son un producto directo de los sistemas educacionales, y que no pueden ser analizados fuera de las prácticas escolares, ya que es a través de éstas que se prueban y se transforman. Por otra parte, las prácticas escolares aluden a procesos y relaciones de poder que no siempre están situados en las escuelas, por lo que su análisis debe considerar el contexto sociopolítico en el que están insertas.

Mi propuesta retoma este análisis multidimensional en tres niveles:

| | |
|--|--|
| <p>Nivel macro: Ideologías, debates teóricos y políticas educativas como respuestas del Estado ante la diversidad cultural</p> | <p>Prescripciones</p> |
| <p>Nivel medio: Sistema educativo Prácticas institucionales</p> | <p>Instituciones</p> |
| <p>Nivel micro: Relaciones cotidianas entre las instituciones escolares y las comunidades en las que se insertan. Prácticas docentes</p> | <p>Relaciones y apropiaciones (Expresiones locales de la articulación entre estas dimensiones)</p> |

La última dimensión atiende, por una parte, a las características propias del contexto en que se aplican las políticas a través de la actuación de las instituciones, y por otra al potencial de las comunidades de responder a los niveles anteriores. Para ilustrarlo se presenta un estudio de caso en el que se describen estas interacciones. Esta experiencia cotidiana se nutre de las formas específicas en que las prescripciones son comprendidas y reformuladas por los docentes, quienes las transfieren de un nivel a otro desde las escuelas, de acuerdo a sus estilos laborales y prácticas educativas.

Mi premisa es que la inclusión de los indígenas de la frontera sur en la educación ha sido parcial, debido a una ineficaz transferencia de las prescripciones derivadas del reconocimiento jurídico en prácticas educativas que integren la diferencia cultural.

En la escala microsocial y cotidiana, las oportunidades educativas se expresan como el intersticio de procesos dentro y fuera de la comunidad; estos procesos

crean condiciones que son apropiadas, contestadas y recreadas en función de los intereses y perspectivas de los involucrados. Rockwell (1996) señala que la escuela ofrece tanto continuidades como discontinuidades con las culturas circundantes, y su diversidad evidencia que no representa una transmisión lineal de las culturas dominantes. Siguiendo a Chartier, Rockwell propone una lectura de las culturas “complejas, situadas e históricas”, lo que las coloca en la posibilidad de ser recreadas y a la vez otorga capacidad de negociar con la institución escolar. Este proceso es denominado apropiación.

La apropiación tiene una dimensión doble. Por una parte, analiza las posibilidades de los sectores subalternos de adquirir control sobre ciertos recursos culturales, a la vez que se aviene a condiciones estructurales que limitan la agencia de los sujetos. Esta doble dimensión la coloca como un concepto sugerente para describir la forma en que los actores construyen en el cotidiano sus prácticas y relaciones en los procesos educativos (González, 2006). Para este estudio defino la apropiación como una estrategia subalterna de acceso a los recursos (en este caso, la educación), a través de un intercambio cotidiano caracterizado por relaciones desiguales de poder.

La dimensión cotidiana reviste un interés especial por ser el espacio-tiempo en el que se materializan las prescripciones e ideas educativas a través de las actuaciones de las instituciones, y a su vez donde los sujetos que interactúan en el campo de la educación muestran sus intereses y los ponen en contienda. Lo cotidiano es un conjunto de actividades que configuran procesos de construcción y reconstrucción significativa (Heller 1977), dentro de los cuales las acciones de negociación y elaboración de significados no están controladas exclusivamente por la estructura social.

En el espacio microsocioal, esos múltiples actores y elementos son puestos en juego en la construcción cotidiana de la educación, a través de lo que denomino contrato escolar. Defino éste como el espacio de relación continua-discontinua entre la familia y comunidad con la institución escolar, que se refleja en la manera en que se apoya y defiende un proyecto educativo particular para los niños y jóvenes en edad escolar. El contrato escolar viene a ser una forma particular de expresión de la interacción entre los sistemas educativos y sus paradigmas teóricos y las funciones conferidas a la educación en un espacio social. Al poner el énfasis en la diversidad de respuestas que se

producen en los procesos educativos, lo considero útil para analizar las experiencias en contextos particulares.

Es de esperar que esta interacción se tenga sentidos diversos entre quienes están del lado de las instituciones y quienes negocian con ellos, e incluso al interior de estos sectores. Así, se pueden apreciar contiendas por los recursos culturales mediadas por los intereses y prácticas de quienes participan en éstas.

Al inscribir el elemento étnico en el análisis de las apropiaciones educativas, es necesario hacer una observación: las luchas étnicas tienen una variedad de intereses de acuerdo a la forma en que han sido construidas históricamente, y en este sentido la educación puede tener diferentes grados de prioridad. González (2006: 36) rescata la distinción que hace Bertely entre apropiaciones locales del proceso de escolarización y las de corte *etnogenético*, por las que los grupos indígenas plantean una inserción distintiva en el aparato escolar y la reivindican como un derecho que se negocia con el Estado en recomposición. En ausencia de un proyecto de apropiación étnica, es probable que las contiendas el campo educativo sean desplazadas a otros intereses. La diferencia sustancial es el componente político de la segunda, sustentado en la definición de los indígenas como sujetos de derechos.

2. Contextos del estudio: fronteras y contiendas

2.1 Otra frontera sur: múltiples miradas a múltiples espacios

Uno de los desafíos de la educación intercultural consiste en adaptarse a la amplia variedad de contextos en que se sitúan los indígenas. A pesar de que su presencia en el medio rural sigue siendo marcada, su movilidad geográfica los ha situado en nuevos escenarios que van de lo local a lo transnacional. En estos tránsitos se adaptan a una heterogeneidad de territorios, políticas y ambientes.

Al analizar el contexto específico de este estudio, la frontera sur emergió como parte significativa de los elementos en juego en la construcción de la educación. Las condiciones fronterizas me ofrecieron una metáfora complementaria a las fronteras sociales construidas por la educación. Así, observé una confluencia de significaciones de las fronteras que otorgaban riqueza interpretativa a las situaciones y experiencia del trabajo de campo.

La frontera sur abarca una realidad compleja y heterogénea. Funciona, en palabras de Kearney, como una demarcación político-territorial y cultural de gran envergadura (1999: 559). Es el escenario de una gran diversidad humana, de numerosos conflictos y de un marcado contraste entre la abundancia de recursos y la pobreza. Durante un largo tiempo, esta frontera fue prácticamente invisible. La frontera internacional conocida y relevante era la frontera norte, signo de una relación económica dependiente e importante escenario de paso de numerosos mexicanos a un nuevo y controvertido destino laboral. La intensidad de los intercambios en la frontera norte motivó que mucha de la investigación fuera dirigida a esta zona y por ello se generara más conocimiento acerca de los fenómenos que se producen en ella y a partir de las relaciones con Estados Unidos (Ángeles 2004:191).

Diversos conflictos y eventos han transformado la frontera sur en otra escena relevante (Paz, 1985). Entre ellos se cuenta la emergencia de las actividades económicas relacionadas con la explotación petrolera, la creación de polos de desarrollo turístico en Quintana Roo y el flujo de refugiados guatemaltecos en la década de los ochenta (Ángeles op.cit.: 191-192). Otros eventos recientes

que han dirigido la atención hacia esta zona son, sin duda, el levantamiento armado zapatista en 1994, el tránsito de migrantes centroamericanos hacia México y Estado Unidos, la visibilización de la violencia producida por grupos como los *Maras* y el debate por los recursos naturales y la soberanía a raíz de proyectos como el Corredor Biológico Mesoamericano o el Plan Puebla Panamá. Muchos de estos procesos tienen a menudo connotaciones negativas: se le asocia con la violencia, el tráfico de personas o la pobreza, en muchos casos con lamentable razón.

Sin embargo, esta franja de 1139 kilómetros, de los cuales 962 colindan con Guatemala y 176 con Belice, también alberga una notable riqueza natural y social. Empero, su nueva visibilidad no es, no ha sido homogénea. Con frecuencia, la frontera evocada termina en Chiapas- estado que cobró una importante presencia política y mediática a raíz de los conflictos armados-, mientras que otros espacios fronterizos son mencionados de manera indirecta o están ausentes del conocimiento socializado académica o mediáticamente sobre esta región.

Este estudio se sitúa en otro espacio de la frontera, que comprende el sur del estado de Campeche, particularmente el municipio de Calakmul. Este lugar es conocido por su riqueza patrimonial, que incluye tres áreas naturales protegidas y una inmensa riqueza arqueológica que le valió el reconocimiento como Patrimonio de la Humanidad.

Calakmul es una región en construcción a partir del intersticio de fronteras geográficas, políticas y culturales. Estas fronteras coexisten, tienen múltiples usos y significados que se recrean cotidianamente. En algunos casos, las fronteras son límites más o menos tangibles (como sería la línea fronteriza), o normativos (las restricciones al uso de recursos naturales). En otros casos, se trata de fronteras subjetivas, pero eficaces, relacionadas con la configuración de identidades a partir de adscripciones presentes o creadas (como las organizaciones indígenas). En todos los casos, son fronteras construidas. Aunque reales, su visibilidad es variable porque tienen pesos distintos en la vida cotidiana, y sus significados pueden ser puestos en juego al mismo tiempo por sus múltiples sujetos: por una parte son colonos y mexicanos, campesinos e indígenas, *ch'oles* o *tzeltales*, de Campeche o Quintana Roo. De esta

manera, se ponen en juego diferentes pero simultáneas construcciones de frontera.

2.2 La ampliación de fronteras

En este punto retomo las propuestas de Edith Kauffer (2005), sobre la coexistencia de *fronteras múltiples* en la frontera sur. Kauffer, a partir de Foucher, define las fronteras como “una estructura espacial de forma lineal con una función de discontinuidad geográfica y de marcación, de ubicación en tres registros: real, simbólico e imaginario” (op.cit.:12). En este sentido, la frontera sur representaría tres significados diferentes:

La frontera-borde (border). Este tipo de frontera hace referencia a los límites geopolíticos internacionales e interestatales asociados a la frontera. En el caso de Calakmul, implica la adyacencia de dos países: Guatemala y Belice, y el estado de Quintana Roo.

La frontera-frente (frontier). Este término alude un proceso que se convirtió en característica de la frontera sur y debido al impacto que tuvo resulta fundamental para este estudio: la frontera agrícola y los procesos de colonización asociados a ésta. Este proceso estuvo presente en los tres estados que conforman la zona fronteriza y contribuyó en gran medida a su configuración demográfica actual.

Las fronteras-étnicas –subjetivadas- (boundaries). La categoría de *boundary* es usada por Kauffer para referir la dimensión étnica en los procesos de apropiación de identidades, que en el caso analizado por la autora son los migrantes guatemaltecos. Durante el periodo en que tuvieron el estatus de protección como refugiados, los guatemaltecos transitaban entre auto-conceptos como “indígena”, “refugiado”, “guatemalteco”, dependiendo de con quién se dialogaba y cuáles eran los fines de esa interacción (Kauffer, 2005: 23 y ss.). El término me parece sugerente para describir los discontinuos entre las promesas emanadas del reconocimiento jurídico de la diversidad y la vivencia que han tenido de ello los indígenas de la frontera sur.

2.2.1 La frontera-borde (border). ¿Límite geopolítico y continuo cultural?

Dos países tienen cercanía con Calakmul: Guatemala y Belice. Los intercambios fronterizos con Guatemala han sido una constante histórica. Podría parecer que los límites geopolíticos internacionales son la clase de frontera más explícita y clara, en el sentido que Hannerz apunta, como un artefacto político literal Estado/Estado, "donde algunos quieren ejercer el control y otros quieren escapar a él" (2001:8).

En la práctica, la frontera sur comprende un corredor natural y un continuo cultural, como parte de la gran región maya extendida hasta Centroamérica.

No fue casual que ante un conflicto bélico de larga duración, huyeran de la persecución militar hacia México miles de guatemaltecos, en su mayoría indígenas, lo que generó una experiencia inédita en el país en materia de refugio internacional. Algunos grupos de refugiados ingresaron al país precisamente a través de las comunidades de Calakmul más cercanas a la frontera (Aguayo, 1985:25), siendo expulsados al poco tiempo.

Desde luego, los flujos entre países centroamericanos y México estaban presentes desde mucho tiempo antes, en la forma de una incorporación gradual de la fuerza de trabajo en actividades productivas como la siembra de café en Chiapas, por citar un ejemplo (Martínez 1994).

En cambio, Campeche no es una puerta de entrada regular para quienes provienen de Centroamérica. El estado no tiene carreteras que permitan una comunicación directa con otros países; las vías de comunicación son brechas o caminos que se usaban para extraer madera y chicle; originalmente atravesaban el territorio de lo que hoy es el municipio de Calakmul y llegaban hasta Guatemala. En la región se dice que todavía se usan para extraer madera ilegalmente. Los recursos naturales fueron explotados con poca regulación en la zona fronteriza, hasta que el gobierno mexicano promovió una mayor vigilancia motivada por la cercanía del conflicto bélico, que tuvo algunas complicaciones por la incursión del ejército guatemalteco en tierras mexicanas.

La frontera con Belice tiene una dinámica diferente. Quintana Roo es la ruta para quienes desean ingresar a ese país. La afluencia de mexicanos a Belice no es menor: muy cerca de Chetumal hay un área de comercio libre de impuestos (la *zona libre*) en el poblado beliceño de Santa Elena. Este punto, al que se puede acceder sin pasaporte, se ha convertido en un inmenso centro

comercial y de entretenimiento para algunos sectores de los estados fronterizos y más allá³⁴.

La frontera-borde también puede describir una frontera interior de importancia política: la cercanía con Quintana Roo. Esta frontera es significativa porque durante mucho tiempo Calakmul careció de núcleos políticos e infraestructura propios; lo que obligaba a los colonos que podían pagarlo a atender en Chetumal u otras ciudades sus problemas de salud, abasto y búsqueda de empleo. Actualmente este intercambio continúa pero ya se cuenta con estos servicios en Xpujil, cabecera del municipio.

Los límites del estado de Campeche siguen siendo un territorio en disputa con Quintana Roo y Yucatán. Este conflicto se remonta a muchos años atrás y se vincula a los procesos de reparto agrario durante el periodo cardenista, durante los cuales se fijaron (y comenzaron a disputarse) los límites de la región en conflicto. Posteriormente fue exacerbado por la concesión de tierras para la explotación del chicle a cooperativas campechanas y reavivado con los procesos de configuración regionales, especialmente la creación del municipio en 1996.

La controversia presentada por el Estado de Quintana Roo argumenta que Campeche, en el momento en que definió el polígono correspondiente al municipio de Calakmul, realizó una reubicación unilateral y arbitraria del Punto de Unión Territorial (PUT), que es el vértice de la unión de los tres estados que conforman la Península de Yucatán. Al hacerlo se apropió de una porción significativa del territorio quintarroense a favor de Campeche y Yucatán³⁵ (ver Figura 1).

³⁴ Santa Elena se ha convertido en importante proveedor de ropa, calzado, bebidas alcohólicas, artículos decorativos, alimentos y gasolina para pobladores de varios puntos de la península de Yucatán.

³⁵ Para dar cohesión a la lucha por la defensa de la tierra, en Quintana Roo surgió el Comité Pro Defensa de los Límites de Quintana Roo, A. C. Agradezco a Paloma Escalante sus comentarios sobre el conflicto territorial.

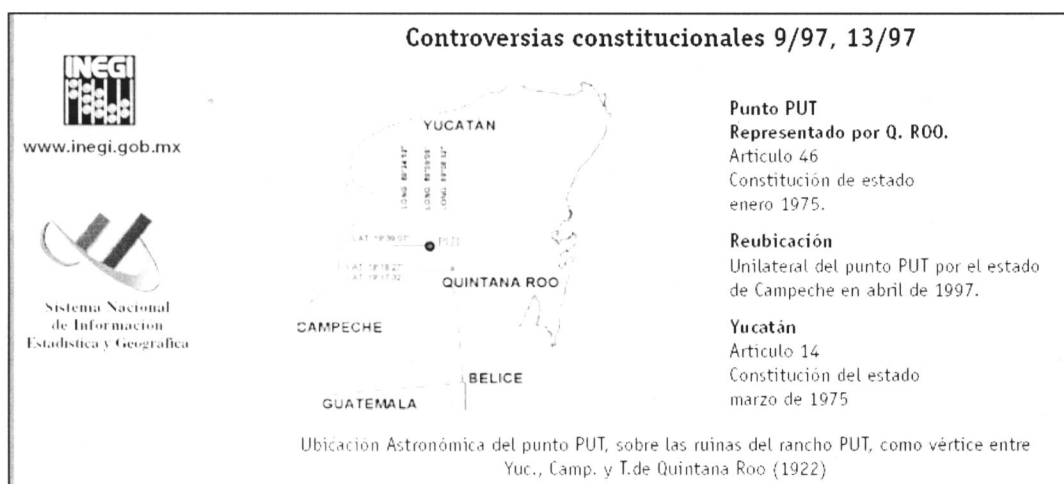


Figura 1. Territorio en disputa con Quintana Roo³⁶.

Mendoza (2002) recapitula algunos aspectos del conflicto refiriéndose a la franja en disputa como “tierra de nadie”:

“Tierra de nadie desde 1997³⁷ cuando inició el conflicto territorial entre Campeche y Quintana Roo; en los 4 mil 810 kilómetros cuadrados que ocupa la franja en disputa, están ubicadas más de una veintena de comunidades rurales, cuyos habitantes -alrededor de 15 mil- no saben de dónde son. Y por esa misma razón, desde hace cinco años, los pobladores de esas comunidades rurales -dedicados principalmente a la agricultura y ganadería- no saben a quién exigirle que los atienda, al Gobierno de Campeche o al de Quintana Roo.

Sin quererlo, desde el 12 de febrero de 1997, los habitantes de El Tesoro, Icaiché, Los Angeles, 21 de Mayo, Nuevo Veracruz, Josefa Ortiz de Domínguez, Felipe Angeles, Caña Brava, Justo Sierra Méndez, San Isidro Aguas Amargas, Bella Unión de Veracruz, Santa Rosa, 16 de Septiembre, Carlos A. Madrazo, Emiliano Zapata, Los Alacranes, Lázaro Cárdenas, Pioneros del Río, Manuel Crescencio Rejón, José María Morelos y Pavón, Arroyo Negro y Dos Lagunas, entre otras comunidades -la mayoría de ellos originarios de otras entidades del país- se vieron envueltos en un litigio que los despojó de su identidad y puso en duda su gentilicio.”

³⁶ Fuente: mapserver.inegi.gob.mx/geografia/espanol/cartcat/convencion/menu/512.pdf

³⁷ En realidad, como se menciona antes, se trata de un conflicto de larga data, pero se reavivó al decretarse la creación del municipio, en diciembre de 1996. Este decreto de creación entró en vigor en 1997; de inmediato Quintana Roo respondió llevando a controversia el asunto frente a la Suprema Corte de la Nación.

Esta descripción de las condiciones de la disputa es elocuente, pero requiere de ciertas precisiones. Por una parte, es verdad que los colonos que habitan en las comunidades en disputa no declaran un gentilicio exclusivo. Ambos gobiernos han reaccionado ofreciendo apoyos a las comunidades, circunstancia que lejos de desanimar a los colonos a hacer solicitudes a uno u otro gobierno, los lleva a duplicarlas selectivamente, creando clientelismos por el interés de ganar respaldo político, lo que genera malestar entre algunos funcionarios locales³⁸.

Por otra parte, es difícil afirmar el tipo de repercusión que este conflicto tiene sobre la identidad de los colonos, que a pesar de que el conflicto involucra sólo a algunas de las comunidades de la frontera, es utilizado por el gobierno estatal y municipal como discurso de defensa del territorio y como aglutinador de la pertenencia para los colonos. El conflicto territorial funciona así, desde la perspectiva oficial, como un elemento articulador de la identidad regional en construcción y es reivindicado estratégicamente en situaciones diversas, como abundaré más adelante.

2.2.2 La *frontera-frente* (frontier). Procesos de colonización en la frontera sur

Quizá el proceso más significativo en la actual configuración demográfica del sureste, y en particular del estado de Campeche, han sido las migraciones, dentro de las cuales tuvieron gran importancia las políticas públicas de colonización de territorios y estados poco poblados, asociados al reparto agrario y a la subvención de actividades agrícolas.

La colonización en Campeche tuvo un gran auge en el siglo pasado, debido principalmente a tres procesos: 1. Las políticas de colonización dirigida, en especial desde mediados de siglo; 2. La colonización espontánea que sucedió a las anteriores y 3. Los colonos llegados de otros países, entre los cuales

³⁸ En una entrevista informal con una funcionaria municipal de Calakmul, ésta expresaba su desacuerdo con la estrategia seguida por algunos colonos al solicitar apoyos que completaban lo recibido por el otro gobierno, y lo interpretaba como un signo de oportunismo por parte de los habitantes de la franja en disputa.

destacan los refugiados guatemaltecos (v. supra) y los menonitas (Morales, 2004: 129).

La colonización impulsada en décadas recientes en nuestro país constituyó una forma de responder a los problemas agrarios, dirigiendo a grupos de campesinos sin tierra a zonas de baja presión demográfica, principalmente en el trópico húmedo (Szekely, 1988). Se buscaba la distribución de tierras baldías con el fin de utilizar los recursos naturales disponibles y generar desarrollo (Rodríguez, 2003).

Campeche era un lugar apropiado para impulsar estas políticas por poseer grandes extensiones de tierra sin ocupar o escasamente poblados, en los que además existían zonas conservadas, sobretudo en la parte sur del estado (Pino 1998:194)³⁹. La presencia indígena se concentraba en el norte y se trataba de “mayas peninsulares” (hablantes de maya yucateco).

La colonización del sureste conoció varios momentos. Un primer periodo fue caracterizado por la actividad extractiva en las selvas, en el que existía poca o nula regulación del uso de los recursos. En Campeche, las actividades extractivas tuvieron gran importancia y fueron un factor clave para su conexión con mercados globales. La primera mitad del siglo XX fue la primera fase de explotación forestal (CONANP 2000), que se distinguió por la extracción de chicle, obtenido de la savia del árbol de zapote (*Manilkara zapote*); en esta etapa Campeche llegó a ser un productor de importancia mundial. Ponce (1990:36) describe la importancia económica derivada de esta actividad:

“En 1940, México producía para el mercado internacional, léase E.E.U.U., el 80% de chicle y Campeche contribuía con más del 50% de la producción nacional, aportando la región de los Chenes casi el 25% de esa producción. En el ciclo 1940-1941, la producción de chicle campechano estuvo valuada en 12 millones de pesos, se pagaron 4 millones en salarios directos; se aportaron impuestos al estado equivalentes al 63% de los ingresos totales del fisco y se ocuparon cerca de siete mil trabajadores, quienes hicieron posible su explotación y exportación a los Estados Unidos, único mercado. La industria, transporte, comercio, agricultura y banca dependían totalmente de esta actividad. La agricultura, ganadería e industria

³⁹ Szekely (1988:15) distingue la colonización como política agraria de la connotación negativa del término asociada a la expansión del poder, y describe los procesos recientes como “el traslado de campesinos hacia zonas de muy baja densidad de población y abundantes recursos sin explotar”.

de estado juntas aportaron una producción cuyo valor fue inferior al 50% del ya citado por el chicle.”

La extracción de chicle se llevaba a cabo a través de campamentos itinerantes que abarcaron una enorme extensión de las selvas de la región sur del estado. No implicaba una colonización en el sentido estricto, dado que se trataba de actividades estacionales, en las que se explotaba una extensión de selva; al agotarse ésta, los trabajadores se trasladaban a otra (Szekely 1988). De ahí lo señalado por Ponce (op. cit.), en el sentido de que implicaba una relación con los recursos, pero no con la tierra, a la que se accedía sólo a través del trabajo.

Una creciente participación del gobierno caracteriza un segundo momento en la colonización. Se promulgó una Ley Federal de Colonización en 1926. El gobierno de Cárdenas repartió una enorme extensión de tierra (1 millón 700 mil has.) -como parte del reparto agrario hasta entonces pendiente-, en regiones de Veracruz y Quintana Roo. Al no contar con apoyo oficial y sujetarse a un régimen de propiedad privada, estos colonos enfrentaron el acaparamiento de tierras y el subsecuente empobrecimiento de quienes no pudieron pagarlas, por lo que muchos tuvieron que emigrar nuevamente.

La promulgación de una nueva Ley de Colonización de 1946 reguló la creación de colonias bajo el régimen de propiedad privada y sus acciones se aplicaron en Campeche, Oaxaca, Tabasco y Veracruz, lo que significó el inicio de las experiencias más importantes de colonización en el sureste. Sin embargo, esta ley no tuvo la reglamentación adecuada, por lo que se generaron conflictos relacionados con la especulación de la tierra. Este es el periodo de los grandes proyectos de colonización y desarrollo como los impulsados en los ríos Grijalva, Balsas y Papaloapan.

Posteriormente, en 1962 se promulga una nueva legislación en la materia, que incluye nuevas disposiciones, como la creación de una variante en la forma de tenencia de la tierra: el Nuevo Centro de Población Ejidal (NCPE), y la sujeción de la colonización a la forma ejidal y el régimen colectivo. Con ello el gobierno amplió su injerencia en este proceso y la migración dirigida cobró un nuevo impulso.

Es en este periodo que se crea el Programa "Cuenca del Sureste", al amparo del cual en Campeche se formaron seis poblados en la región del Río Candelaria. Se creó el ejido Alfredo B. Bonfil, que constituyó un modelo de gestión colectiva exitosa para todo el país e impulsó la creación de extensas áreas agrícolas en el territorio campechano (Szekely y Restrepo op. cit.:135). A pesar de estos esfuerzos, la colonización no tuvo los resultados esperados: hacia 1980 sólo se cultivaba el 10% de las tierras otorgadas inicialmente (ibid: 134-135).

A las oleadas que poblaban la región centro y sur del estado, se agregaría una forma de colonización forzada por los conflictos armados en Centroamérica, señaladamente en Guatemala. A inicios de la década de los ochenta, la guerra en este país se intensificó de tal modo que miles de personas, en su mayoría indígenas provenientes del norte y noroccidente guatemaltecos, se vieron forzadas a huir para salvar sus vidas. Aunque al principio fueron expulsados del país (Aguayo, 1985), México se convirtió pronto en su hogar. Entre los asentados en campamentos y los dispersos, se estima que pueden haberse desplazado entre 40,000 y 120,000 personas (Cruz, 2000).

Estos nuevos pobladores fueron ubicados en cuatro asentamientos localizados en el centro del estado, en los municipios de Campeche y Champotón: Maya Tekún, Quetzal Edzná, Santo Domingo Kesté y Los Laureles⁴⁰.

En tanto, el proceso de colonización dirigida que continuaba en el sureste no fue homogéneo ni estuvo exento de fracasos y contradicciones; entre ellos la escasa planeación y conocimiento que se tenía de las tierras que otorgadas (Rodríguez 2003). El gobierno confiaba en recuperar la autosuficiencia agroalimentaria gracias a la riqueza de los recursos de la región, aunque en la evaluación de estos proyectos destacó la ausencia de estudios previos de agua, suelo y recursos forestales (Fort, 1979). Tampoco se planeó a largo plazo una estrategia de incorporación de los nuevos pobladores, que quedaron relegados geográfica y políticamente.

⁴⁰ Al momento de firmarse la paz y abrirse por primera vez la vía para su repatriación, se estimaba que en los campamentos había 9,681 personas integradas en 1,176 familias, hablantes de al menos cuatro lenguas indígenas mayenses (ver cuadro 1).

A pesar de estas condiciones, la colonización inducida cobró auge. En la década de los noventa, se le agregó el movimiento de indígenas y otros colonos desplazados a partir de conflictos en el estado de Chiapas (Rodríguez, 2007), que a su vez generó una serie de desplazamientos espontáneos desde este estado, a partir de las redes familiares que se conformaban en la nueva región; se estima que en esa década arribaron cerca de 900 personas al año (Pino, 1998: 198). El reparto de tierras concluyó formalmente en 1992, con la modificación al artículo 27 de la Constitución. Para entonces, la región se transformaba a partir de dos procesos fundamentales: la creación de la Reserva de la Biosfera y la municipalización.

2.2.3 Procesos de configuración de la región

La extracción ligaba a los trabajadores con los recursos naturales, no así con la tierra, razón por la que la región no fue escenario de grandes asentamientos permanentes sino hasta la década de los sesenta. Tras el auge del chicle, algunas familias de los chicleros solicitaron terrenos cuando cambiaron o perdieron sus fuentes de trabajo (Pino 1998:194). La colonización abrió espacios para campesinos de de al menos 23 estados de la República, con variados orígenes étnicos y geográficos (Haenn 2001). En parte, los desplazamientos hacia Calakmul se originaron por la migración dirigida, pero en buena medida secundado por la colonización espontánea asociada a las redes familiares.. Las últimas dotaciones de tierra fueron otorgadas durante la década de los ochentas, aunque los desplazamientos continuaron durante la década siguiente⁴¹. Hasta este entonces, la región creció sin planificación, con escasa dotación de servicios y muy pobre infraestructura. La existencia de una enorme área de selva conservada motivó el interés del gobierno para dar el primer paso en ordenar la situación de la región. En el año de 1989 se decreta la creación de la Reserva de la Biosfera de Calakmul, con una extensión de 723, 185 has (CONANP 2000).

Este primer proceso promovió una incipiente dotación de servicios como el suministro de agua en pipas y la electrificación, sin embargo la región seguía sin contar con programas de desarrollo social consolidados. Como respuesta a

⁴¹ Actualmente continúan en menor escala, fomentados por las redes familiares.

las necesidades de configurar el territorio y atender las demandas sociales de la población se creó el municipio de Calakmul, mediante decreto publicado el 31 de diciembre de 1996. Este decreto afectó el territorio de los municipios Hopelchén y Champotón, y se hizo en medio de la citada controversia con los otros estados de la península de Yucatán.

El territorio decretado Municipio de Calakmul se encuentra entre los paralelos 19° 12' y 17° 48' de latitud Norte y los meridianos 89° 09' y 92° 29' de longitud Oeste. Cuenta con una superficie de 14,681 km²; es decir, el 25.8% del territorio del Estado de Campeche. Se conforma por 114 comunidades de baja densidad demográfica, que incluyen parajes, bienes comunales, ejidos y nuevos centros de población ejidal (H. Ayuntamiento de Calakmul, 2006). A excepción de la cabecera, la totalidad de éstas son comunidades rurales.⁴² La colonización se da de norte a sur, de la carretera que va de Xpujil a Arroyo Negro, en dirección a la frontera con Guatemala (ver Figura 2).

En muchos sentidos, Calakmul es un municipio en construcción. Su creación generó lo que Acopa y Boege (1999) denominan “conflicto programado” en referencia a la contradicción que suponía la colonización de un área que posteriormente fue sujeta a conservación.

Pese a las restricciones que supone vivir en un área protegida, la población que emigró a la región subsistía principalmente de la agricultura. Su más reciente Plan de Desarrollo señala que más del 70% de la población se sigue ocupando en labores del sector primario, siendo las más importantes la ganadería, el cultivo de chile jalapeño, la apicultura, la agricultura de autoconsumo y en menor medida la agroforestería y los servicios derivados del ecoturismo (H. Ayuntamiento de Calakmul, 2006).

Debido a la dispersión de las comunidades y su baja densidad demográfica, algunos servicios se aglutinan en comunidades mejor situadas geográficamente, que se constituyen como “Centros Integradores”. Éstos cuentan con clínicas con personal permanente y en algunos casos, ambulancia; escuelas que van de educación inicial a bachillerato y otros servicios adicionales como celdas preventivas, centros comunitarios, albergues para los estudiantes; algunas comunidades cuentan con biblioteca. Estos

⁴² Localidades cuya población es menor a 2500 habitantes

centros integradores dan servicio a un número variable de localidades que constituyen su radio de influencia. Esta distribución obliga a desplazarse con frecuencia a quienes viven en las comunidades de influencia y acuden a los centros integradores a estudiar, ir al médico o cobrar apoyos de Oportunidades. La condición patrimonial fue la forma en que el municipio se insertó en los espacios globales a través de dos elementos: el turismo nacional y extranjero que llega a visitar las zonas arqueológicas y los actores que llegan atraídos por los recursos naturales y la diversidad⁴³. Sin embargo, es poco lo que se sabe su otra riqueza. La notable diversidad sociocultural que alberga su territorio pasa inadvertida para gran parte de los campechanos, que apenas conocieron mediáticamente Calakmul con la campaña que convirtió a su principal zona arqueológica en una de las “13 Maravillas de México”.

2.3 La frontera subjetiva (*boundary*). Otra frontera: desfases multiculturales.

Los eventos ligados a la migración, la configuración del territorio y los recursos naturales son imprescindibles para comprender la creación de fronteras geopolíticas en Calakmul. Para comprender cuál ha sido su efecto en la creación de fronteras subjetivas, especialmente en el ámbito de la educación, es necesario abordar el efecto que tuvieron los desplazamientos en la diversidad lingüística, y la respuesta del Estado ante esta intensa reformulación de territorio y de su riqueza cultural.

2.3.1 Las prescripciones: multiculturalismo declarativo

Campeche es uno de los estados del país con un alto porcentaje de población indígena (Mier y Rabell 2002). Es conocido por formar parte de un corredor cultural conocido como Mundo Maya, que abarca Yucatán, Quintana Roo, Chiapas, Tabasco y algunos países de Centroamérica, que se caracterizan por

⁴³ Principalmente personal y estudiantes de ONG's e instituciones académicas de México y otros países.

su notable patrimonio arqueológico y social derivado del pasado prehispánico maya.

Los desplazamientos hacia su territorio aportaron una riqueza lingüística considerable. Según datos del Anuario Estadístico del Estado (INEGI, 2006), en Campeche hay hablantes de más de 40 lenguas indígenas.

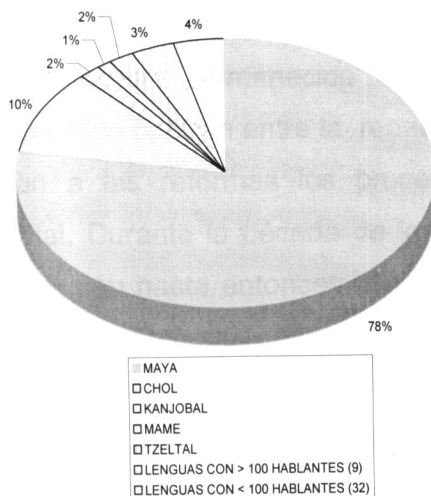


Figura 3. Lenguas indígenas registradas en el estado de Campeche

Fuente: estimación propia con datos del Anuario Estadístico del estado de Campeche, 2006.

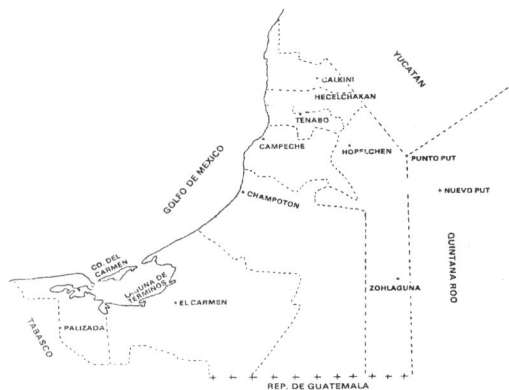
Sin embargo, son notables los contrastes en el número y proporción de hablantes de cada lengua. La gran mayoría (78 %) corresponde a la población hablante de maya yucateco. El segundo lugar corresponde al ch'ol, con 10%, seguido del tzeltal (2%). Estas lenguas llegaron con los chiapanecos y tabasqueños. El kanjobal (2%) ocupa el cuarto lugar en número de hablantes, seguido del mame (1%); ambas lenguas llegaron con las migraciones de guatemaltecos. El 7% restante agrupa una notable diversidad de lenguas indígenas de México y otras partes de América (ver Cuadro 1). Entre las lenguas registradas con mayor proporción de hablantes predominan las clasificadas como mayenses (Díaz-Couder 2000), lo que sugiere una mayor intensidad de movimientos migratorios regionales (Cea 2004).

Aunque no se expresan aquí, también se hablan variantes dialectales del alemán en las comunidades menonitas del centro-norte del estado.

Como se describió antes, la mayor parte de este rápido aumento de la diversidad cultural es de reciente data. La mayoría de estos desplazamientos se produjeron o intensificaron en las últimas cinco décadas (Morales 2004).

La nueva condición multicultural del estado tuvo una discreta respuesta política. Campeche reformó varios aspectos de su Constitución estatal en congruencia con la adhesión de México al convenio 189 de la OIT. La medida también era inaplazable después de la firma de la paz en Guatemala en 1996, que abrió la vía para que quienes habían permanecido en el estado en calidad de refugiados del conflicto bélico optaran entre la repatriación o la naturalización. También contribuyeron a las reformas los procesos de reacomodo de la geografía política estatal. Durante la década de los noventa, como estrategia de integración de una región hasta entonces olvidada políticamente, se crean varios municipios en el sur del estado, en la franja que corresponde al corredor Escárcega- Chetumal, precisamente poblado a partir de los procesos migratorios. Así, el 1990 se crea el municipio de Escárcega, al que seguirían Calakmul en 1996 y Candelaria en 1998 (ver Figura 3).

1980



2008

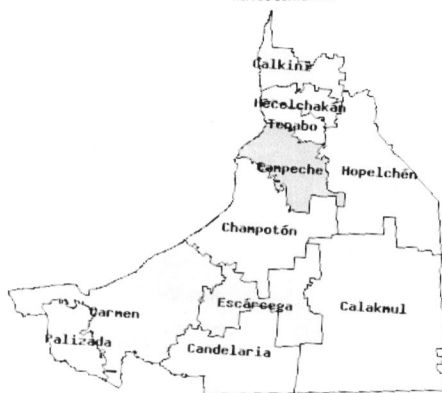


Figura 4. División política del estado de Campeche: 1980 y actual

Cuadro 1. Diversidad lingüística en el estado de Campeche

| | Lengua | Número de hablantes | % respecto al total de HLI* |
|--|-------------------------------------|---------------------|-----------------------------|
| Lengua con mayor número y % de hablantes en el estado | Maya yucateco | 69249 | 77.8 |
| | Chol | 9119 | 10.2 |
| Lenguas con una proporción de hablantes igual o mayor a 1% (4) | Kanjobal | 1570 | 1.8 |
| | Mame | 972 | 1.1 |
| | Tzeltal | 1792 | 2.0 |
| | Chuj | 266 | |
| | Kekchi | 639 | |
| | Lenguas mixtecas | 124 | |
| | Lenguas zapotecas | 468 | |
| Lenguas con > 100 hablantes cuya proporción es menor a 1% (9) | Náhuatl | 319 | 4.0 |
| | Quiché | 108 | |
| | Totonaca | 250 | |
| | Tzotzil | 601 | |
| | Zoque | 159 | |
| | Aguacateco | 6 | |
| | Cakchiquel | 22 | |
| | Chatino | 3 | |
| | Chontal | 92 | |
| | Chontal de oaxaca | 4 | |
| | Chontal de tabasco | 30 | |
| | Huasteco | 14 | |
| | Huave | 7 | |
| | Huichol | 9 | |
| | Ixcateco | 3 | |
| | Ixil | 37 | |
| | Jacalteco | 33 | |
| | Lacandón | 1 | |
| | Lenguas chinantecas | 54 | |
| | Mayo | 9 | |
| | Mazahua | 16 | |
| Lenguas con < 100 hablantes cuya proporción es menor a 1% (32) | Mazateco | 19 | 3.0 |
| | Mixe | 94 | |
| | Otomí | 21 | |
| | Popoloca | 3 | |
| | Popoluca | 18 | |
| | Popoluca de oluta | 1 | |
| | Purépecha | 18 | |
| | Tarahumara | 1 | |
| | Tepehua | 3 | |
| | Tlapaneco | 1 | |
| | Tojolabal | 2 | |
| | Triqui | 8 | |
| | Yaqui | 2 | |
| | Otras lenguas indígenas de América | 5 | |
| | Otras lenguas indígenas de México** | 4 | |
| | No especificado | 2908 | |

De los procesos mencionados resultan las reformas formuladas en 1996 a la Constitución campechana, que contienen las políticas relativas a diversidad cultural, a las que se hace una significativa anexión en 2005, en el sentido de ofrecer ciudadanía a todos los *habitantes*, como queda expresado en el Capítulo IV “De los habitantes del Estado, de los Vecinos y de sus Derechos y Obligaciones”, que en su Artículo 7º dice:

“Son habitantes del Estado todas las personas que *radiquen en su territorio*.

El Estado de Campeche reconoce expresamente, en términos del artículo 4º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que el país tiene una composición pluricultural, sustentada en la diversidad de pueblos indígenas que se encuentran asentados y conviven en su territorio, del cual forma parte el propio Estado.

En consecuencia, con estricto respeto a los derechos humanos en su concepción de derecho a la existencia cultural alterna, los pueblos indígenas que habitan en la Entidad tienen derecho, dentro de un marco jurídico específico, a desarrollar y fortalecer el control y disfrute de sus recursos naturales, el uso de su lengua propia, sin limitación alguna, sus formas e instituciones de gobierno, sus sistemas normativos y de resolución de conflictos, sus formas particulares de organización social y política, así como sus diversas manifestaciones culturales.

Y continúa:

Las leyes del Estado deberán establecer mecanismos que garanticen la efectiva participación de los pueblos indígenas en los distintos ámbitos y niveles de gobierno comunal, municipal y estatal.

El Estado garantizará que la convivencia entre los habitantes de la entidad se realice en un marco de respeto y valoración a la diversidad cultural y regulará mecanismos de sanción contra actos de discriminación hacia los pueblos indígenas y sus integrantes.

En la educación básica que imparta el Estado será obligatoria la enseñanza de una lengua indígena, en aquellas comunidades en donde la existencia de integrantes de pueblos indígenas sea de regular proporción. El Estado apoyará

el desarrollo y promoción de los conocimientos, medicina tradicional y tecnologías indígenas.

Las leyes garantizarán a los pueblos indígenas asentados en el territorio estatal su efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En todo juicio en que sea parte una comunidad o un individuo indígena, deberán tomarse debidamente en cuenta su *identidad, cosmovisión, prácticas culturales, usos y costumbres*. El juicio deberá llevarse a cabo, preferentemente, en su lengua o, en su defecto, con la asistencia de traductores suficientemente capacitados.

En la imposición de sanciones a miembros de los pueblos indígenas deberá darse preferencia a tipos de sanción distintos a la privación de la libertad.”

(Cursivas mías)

Por otra parte, se promulgó en 2000 la Ley de Derechos, Cultura y Organización de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Campeche. Es significativo que esta ley aborda diversos conceptos que han generado debates intensos e inacabados en otras regiones, como la comunidad indígena, la autonomía, entre otros. A pesar de su progresismo, esta ley no ha sido dada a conocer. Una nota periodística de fecha reciente da cuenta de estos desfases:

“La conferencia “Legislación Indígena en el Estado de Campeche” estuvo a cargo del Abog. Salvador López Espínola, quien (...) expuso la Ley de Derechos, Cultura y Organización de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Campeche, antecedentes y contenido (...) destacó el hecho de que el Estado de Campeche cuenta con una de las leyes indígenas mejor elaboradas en el País, pero la falta de voluntad política ha sido un factor determinante para su difusión y casi desconocimiento en muchas comunidades Mayas del vecino Estado.

(...) varios de los asistentes exigieron la difusión de dicha Ley en el Estado de Campeche y expusieron diferentes situaciones como la falta de atención a los Mayas Campechanos en su idioma y el desconocimiento por parte de funcionarios públicos del Pueblo Maya por el cual trabajan. En su intervención el Lic. Ermilo López Balam, destacó el hecho de que el Estado de Campeche cuente con una Ley como la que se expuso, y comentó la obligación que tienen los funcionarios públicos de atender al Pueblo Maya en su idioma tal y como está

plasmado en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de México⁴⁴

A pesar de su escasa difusión, las leyes indígenas tuvieron impacto en el ámbito jurídico. En consonancia con las reformas, el entonces INI creó un programa de autodefensa de las comunidades indígenas orientado a formación de traductores, gestores y defensores indígenas en las zonas de Camino Real y Los Chenes-Calakmul, que concentraban la mayor población de hablantes de lengua indígena. A partir de estos esfuerzos se crearon organizaciones como “Traductores, Gestores y Defensores Indígenas Mayas del Camino Real, A.C.”, en la región del Camino Real, y “Tyemeloob A Xcojtayajob Ti Calakmul, A.C. (Defensores Indígenas de Calakmul, A.C.)” en la región de los Chenes-Calakmul.

Sin embargo, quedó pendiente una mayor precisión en el ámbito educativo. Campeche ya contaba con una larga tradición en la educación rural. La educación posrevolucionaria que recibió el estado incluyó la larga presencia de las misiones culturales y de una Normal Rural creada en 1920 en el municipio de Hecelchakán. Se adoptó el modelo de educación bilingüe y se ofreció a los niños y niñas indígenas que se concentraban sobretudo en la parte norte del estado y la región de los Chenes.

A pesar de esos antecedentes y de contar con instrumentos jurídicos, la educación seguía siendo un tema pendiente. La ley enunciaba la obligación del estado de procurar la enseñanza de una lengua indígena, en las comunidades donde la existencia de pueblos indígenas fuera de “regular proporción”, sin que quedara claro qué era considerado dentro de esa definición, ni se discutieran políticas explícitas de educación intercultural.

Éstas políticas tampoco se hicieron presentes en las prácticas cotidianas del sistema educativo más allá de la normatividad. Hasta la fecha sigue siendo una práctica diaria la imposición lingüística y el rechazo a la lengua indígena. En el año 2005, una escuela de la localidad de Cumpich saltó a los titulares nacionales por la estrategia de los maestros de multar con un peso a los estudiantes que hablaran su lengua:

⁴⁴ (Indemaya, Foro sobre legislación Indígena, 23-05-2008
<http://www.indemaya.gob.mx/noticias/noticias-detalles.php?Id=>)

“En el poblado de San Vicente Cumpich, en Campeche –una zona de fuerte presencia maya-, se denunció que profesores de primaria y secundaria multaban con un peso a los niños y niñas que hablaran maya dentro de las escuelas. Esa discriminación por motivos de lengua no es exclusivo en la región maya. Dentro de algunas reuniones de trabajo desarrollados por autoridades del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) con maestros bilingües, este tipo de casos se repiten: apenas hace unos días, se encontró igualmente que en la huasteca de Hidalgo algunos profesores les prohíben hablar otomí a los niños. Se trata de ejemplos muy claros de discriminación, situación que se agrava al suceder dentro de corredores indígenas y con fuerte influencia de las tradiciones culturales de dos de los pueblos más representativos de la identidad nacional.”⁴⁵

Otro instrumento jurídico, la Ley Estatal de Educación, no parecía estar en sintonía con la preocupación mostrada en las reformas y leyes indígenas. En su Capítulo II “De los Objetivos de la Educación”, Artículo 11, se expresa que la educación perseguirá:

IV.- Alcanzar, mediante la enseñanza de la lengua nacional, un *idioma común* para todos los mexicanos;

V.- Fomentar y promover el uso y defensa de las lenguas *autóctonas*;

VI.- Atender las necesidades educativas de las comunidades indígenas del Estado, *mediante programas específicos*;

VII.-Preservar, acrecentar y difundir los bienes y valores que constituyen el acervo cultural del Estado y de la Nación y hacerlos accesibles a la colectividad;

VIII.-Realizar actividades que *fortalezcan los valores regionales y la identidad nacional*;

(Cursivas mías)

La brevedad de estas formulaciones deja un amplio margen interpretativo acerca de cómo priorizar temas como el fomento de lenguas indígenas, cuáles de éstas serán consideradas “autóctonas” y cómo conciliar la enseñanza de un idioma común con la educación indígena a partir de “programas específicos”. Estos objetivos parecen lidiar aún con el viejo espíritu de asimilación

⁴⁵ <http://www.milenio.com/nota.asp?id=236535> (10 de octubre de 2005)

característico de los proyectos posrevolucionarios, y contratar con el nuevo reconocimiento de la pluralidad cultural.

La limitada difusión de las leyes y la falta de condiciones claras para trasladarla a la práctica limitan la posibilidad de apropiarla por parte de aquellos a quienes se dirige, y abre a la vez un cuestionamiento acerca de su utilidad. La no aplicación de los instrumentos jurídicos sugiere un regreso a la ciudadanía de papel de la que se hablaba a principios del siglo XX.

Otro elemento permite dar cuenta de las contradicciones entre lo planteado en los instrumentos jurídicos, y entre éstos y las prácticas políticas. En contraste con la creación de leyes que reconocían la pluralidad cultural, el gobierno de Campeche adoptó como uno de sus valores primordiales la “campechanidad”, convertida en estandarte político desde el sexenio de Antonio González Curi (1997-2003). El término buscaba cohesionar una identidad recreada que amalgamaba costumbres y tradiciones de los mestizos con algunos rasgos, costumbres y productos de origen indígena. El propósito era generar una defensa popular de lo campechano, que de manera implícita obligaba a una discriminación de lo que no lo era.

Durante ese sexenio, en el año de 1999 el centro histórico de la ciudad capital fue declarado por la UNESCO Patrimonio Mundial y se le dio un importante impulso al turismo en el estado a partir de esa imagen de riqueza patrimonial. También se rescataron o reeditaron tradiciones que el avance de los tiempos habían dejado atrás o habían reducido a los ámbitos domésticos: la lotería campechana, los juguetes tradicionales de madera y la celebración de día de muertos son algunos ejemplos.

Esta exaltación identitaria retomó aspectos selectivos de la cultura mestiza y del pasado indígena y los convirtió en un presente con calidad patrimonial y esencializada. No se trataba de la identidad indígena de la etnia maya⁴⁶ ni del mestizo campechano, sino de una amalgama de elementos de ambos.

⁴⁶ Existen dos posturas respecto a la existencia o no de una identidad maya esencial en la península de Yucatán. La primera es que los mayas se consideran el mismo pueblo a través de la historia, con una conciencia unificada que les ha permitido enfrentarse a conflictos como la guerra de castas. La segunda argumenta que no hay evidencias de una identidad maya como tal, ya que a pesar del alto número de hablantes de la lengua no existen formas de organización autónoma que den cuenta de una conciencia étnica. Hay una variedad de términos para referirse a los hablantes de maya, ninguna de las cuales acepta la categoría de *indígena*, al que la mayoría de los mayas peninsulares rechaza adscribirse (Morales 2004). Uno de los términos que los mayahablantes usa para designarse es el de mestizo, que refiere a quienes portan vestimenta tradicional y hablan la lengua. Para este estudio no asumiré esta distinción.

Esta identidad inventada (Hobsbawm, 2002 [1983]) se consolidó con éxito como parte de la política cultural y educativa del estado (es posible que se haya convertido en *la* política), al grado de ser integrada como parte de las actividades escolares una semana de la campechanidad⁴⁷, que coincide con las fechas del aniversario de la creación de la ciudad. Los maestros de todo el estado (incluidas zonas rurales o con presencia de otros grupos indígenas como Calakmul) deben integrar a sus actividades educativas desfiles, muestras gastronómicas, concursos, juegos y otras actividades lúdico-didácticas que muestran los valores del ser “campechano”, sin que hubiera una reflexión y mucho menos un reconocimiento de lo aportado por la diversidad del estado. Coronado Suzán (2003) explica cómo en el presente mexicano convive esa tensión entre el orgullo y el reconocimiento del pasado indígena que produce rechazo y discriminación en el presente cotidiano. Así, algunos rasgos cobran legitimidad en ciertos escenarios pero al salir de ellos requieren formas de control. Estas formas de control son ejercidas por el estado en la forma de actos simbólicos. En el caso de Campeche, la identidad inventada que amalgama aspectos de lo indígena es una forma de reconocimiento políticamente correcta, que funciona como producto de consumo patrimonial. La defensa de la identidad común también tuvo eficacia como parte de los discursos políticos de defensa del territorio. La estrategia de crear tanto la reserva de la biosfera como el municipio de Calakmul buscaba la integración política y territorial de la región; para ello convenía contar con una ciudadanía cuya identidad tuviera una base común. Ante la irrenunciable diversidad cultural de la zona fronteriza, se realizaron intentos de conciliar diferencias ofreciendo la identidad campechana como frente común ante la contienda por las tierras. Para ello, el gobierno estableció acuerdos de colaboración con el gobierno de Quintana Roo, que tendría conocimiento de las decisiones que afectarían la zona en disputa. Al mismo tiempo, buscó consolidar su presencia política, a través tanto de apoyos como de actos simbólicos de reconocimiento. En un evento en el marco de la celebración del Ciento Cincuenta Aniversario del Inicio

⁴⁷ Esta celebración coincidía con las fechas del aniversario de la Ciudad de Campeche, el 4 de octubre. Inició siendo una semana y se consolidó hasta constituir el mes de la campechanidad, en el que se realizan muestras gastronómicas, concurso de la *Linda Campechana* y otras actividades en las escuelas, que concluyen con un desfile de trajes campechanos en la ciudad capital. Estas actividades, según lo señalan algunos maestros, absorben tiempo destinado a las clases y generan gastos para los padres de familia.

de la Emancipación Política del Estado de Campeche", se nombró a Xpujil Capital del estado por un día (29 de junio de 2007). En este evento,

"el diputado Melvin Carrillo Chávez dirigió el mensaje de la LIX Legislatura, señalando que Calakmul es un mosaico de esmeralda y jade, un pueblo *multiétnico y multicultural, en el que pobladores de 23 Estados de la República, integrantes de 16 grupos étnicos y hablantes de 17 lenguas*, se congregaron en estas tierras para poblar la selva, y aunque conservan su lengua madre y sus costumbres ancestrales, *hoy todos se llaman campechanos.*"⁴⁸

(Cursivas mías)

Estas divergencias entre discursos políticos, instrumentos jurídicos y realidades, revela un desfase entre el orden políticamente correcto y la búsqueda de la integración identitaria. Entre una ley y otra, se está ante iniciativas de gobierno que no niegan lo indígena, incluso lo definen, regulan y amparan; pero que por otro lado no cuentan con mecanismos reales de divulgación, promoción, debate de las leyes que emite limitando el fortalecimiento del perfil político de los pueblos indígenas.

Sin embargo, resulta notable la inclusión de los indígenas en el orden jurídico. Una lectura entusiasta de estos instrumentos haría pensar que existe un gran respeto por la capacidad de los pueblos indígenas de autogobernarse, decidir sus propios proyectos educativos, etc. sin embargo, la realidad apunta a lo contrario: existe ese orden sobre la pluralidad porque no se generan condiciones para debatir *con* ella.

La estrategia seguida por el gobierno es invisibilizarla, amparado en la creación de instrumentos jurídicos que no se difunden y por ello pierden relevancia, ya que se anula la posibilidad de apropiación, y contestación por parte de la pluralidad de la que dice ocuparse. El Estado, rebasada ante la tarea de atender una diversidad reciente y compleja lo que se genera es una política de integración *de facto*, que condiciona el ejercicio de la ciudadanía.

Así, se concluye que si bien existen instrumentos jurídicos que asumen la diversidad y los derechos culturales, éstos caen en un reconocimiento retórico del multiculturalismo (Van Cott 200), al amparo de tres mecanismos:

⁴⁸ http://congresocam.gob.mx/LIX/index.php?option=com_content&task=view&id=597

- a) La imprecisión o limitada difusión de las leyes que protegen los derechos indígenas, con la consecuente dispensa de prácticas que niegan la cultura indígena y el aplazamiento *de facto* de sus derechos.
- b) La creación de políticas culturales integracionistas que se insertan en los espacios escolares y funcionan como el estandarte político visible, que presenta una cultura indígena esencializada y patrimonial.
- c) La utilización de discursos políticos de integración del territorio para amalgamar las identidades culturales.

Siguiendo la propuesta de análisis, en la siguiente sección presento un estudio de caso con el que busco ilustrar cómo los desfases del multiculturalismo no se limitan a los instrumentos políticos, sino que son puestos en juego al momento de convertirse en prácticas educativas.

2.4 Un estudio de caso en la frontera sur: El Carmen II

A 50 kilómetros de Xpujil, a la mitad del camino en dirección a la frontera con Guatemala, se encuentra la comunidad El Carmen II, también conocida en la región como las Carmelas.

El Carmen II comparte las características comunes de las localidades de la zona. La forma de tenencia de la tierra es ejidal; su territorio se halla distribuido en parcelas de aproximadamente 40 hectáreas por ejidatario. Como en el resto de la región, se practica la agricultura de subsistencia y se siembran los productos típicos de la milpa mesoamericana: maíz, frijol, calabaza y algunos productos que complementan la dieta de las familias, como camote, macal y yuca (Terán y Rasmussen 1994). El principal cultivo comercial es el chile jalapeño. Éste es vendido a través de intermediarios (*coyotes*) que controlan el mercado regional imponiendo precios bajos a los productores.

En la comunidad no existe una estructura de cargos religiosos, ya que esta práctica se diluyó con el desplazamiento desde sus lugares de origen. Se organiza políticamente a través de una asamblea constituida por todos los residentes que cuenten con derechos ejidales; toda cuestión que tenga interés para el ejido es discutida en estas reuniones, que se efectúan cada dos o tres meses. La estructura política está constituida por el comisariado ejidal, el municipal y un consejo de vigilancia, integrados cada uno por un presidente, un secretario y un tesorero.

Esta estructura es la primera instancia encargada del orden y la vigilancia de los asuntos comunitarios. Tiene la facultad de imponer multas a quienes transgreden reglas de convivencia y son los encargados de llevar ante las autoridades judiciales a quienes cometen delitos que exceden lo que puede resolverse en las instancias comunitarias⁴⁹.

El proceso de creación del ejido fue arduo. Las primeras familias arribaron el año de 1972, atraídos por la promesa de tierras. Para los migrantes, esta decisión significó dejar atrás casi todas sus pertenencias y emprender un largo trayecto hacia un paisaje natural y social que les era desconocido.

⁴⁹ Involucran actos considerados graves, como los que implican daño físico como lesiones, violaciones, homicidios u otros.

Dependiendo de la comunidad de origen de la familia, parte del trayecto se hacía en tren, en camión o a pie:

"Salimos como hoy, llegamos allí en Salto de Agua como por ahí de las doce, ahí estábamos ahí esperando el tren porque pasa de noche, pasó a las ocho de la noche. Ya de ahí estuvimos viajando toda la noche, cuando llegamos en Escárcega estaba aclarando la mañana, nos bajamos del tren; estuvimos ahí desde la mañana hasta las doce, creo que hasta las doce parece ser, llegamos a las dos a Xpujil... agarramos autobús de Escárcega a Xpujil, y ya empezamos a caminar...desde donde nos entró la noche, ahí nos quedamos a dormir. Dormimos aquí, llegamos como a las ocho de la noche, creo que era un campamento, ahí nos quedamos a dormir, pidió un lugar mi tío, andábamos con un tío...

¿Con quién se vinieron?

Con un tío mío...Miguel, vive en Guillermo⁵⁰, vivía acá, se fue a vivir en Guillermo, él mientras vinimos, como conoce él acá, o sea, ya vino pues mi papá pero nos fue a ayudar con las cosas allá en Chiapas, vinimos caminando, él fue el que pidió un lugar para quedarnos, y el señor muy buena gente nos dio un lugar para quedarnos pues... Y ya llegamos a las ocho de la noche, pues a dormir, no queda de otra, traíamos comida pero ya no comimos nomás nos acostamos y a dormir, bien cansado, caminamos de Xpujil catorce kilómetros, cerca de Castilla Brito⁵¹, allí llegamos a dormir... Venía mi papá, mi mamá y este de mi hermano Rodolfo, Aurelio... Aurelio ya había venido con mi papá, como ya había venido se trajo a los dos, creo que ya estaba dispuesto de quedarse. (Adelaida López, registro 26-05-07)

Desde Xpujil hasta acá, a pie hicimos dos días en llegar hasta acá. Yo sufrí bastante cuando llegué...caminé, caminé en el lodo y todo, sufrimos bastante, la verdad no teníamos casa donde quedarnos, namás la casa de mi abuelito, pero no estábamos acostumbrados, como éramos bastantes, mi abuelito también vivía con su hija y sus nietos, ya éramos un montón en su casa.

Al principio, no era claro cuál sería la ubicación de estos nuevos colonos. Después de vivir en la comunidad vecina de San Miguel, los primeros colonos recibieron la noticia de que no se podían quedar ahí, ya que las tierras

⁵⁰ Guillermo Prieto, localidad ubicada en la zona en disputa con Quintana Roo.

⁵¹ Manuel Castilla Brito, localidad ubicada en el camino hacia Xpujil.

disponibles eran una ampliación del ejido maderero de Zoh Laguna⁵². En el año de 1974, un total de 74⁵³ jefes de familia se organizaron e hicieron la primera solicitud para formar el ejido, según datos de su Expediente Agrario⁵⁴. Las tierras que se solicitaban habían sido un campamento chiclero.

“Dijeron que nos iban a dar tierras en Chancalá...que era una ampliación de Pomuch, no la quisieron porque quedaba lejos...nos fuimos a San Miguel, pero no nos dejaron quedarnos porque era la ampliación de Zoh Laguna para sacar madera...” (Nicolás Velasco, fundador, registro 25-05-07).

“Nos dijeron: ya no van a vivir en San Miguel, hay un nacional ahí de Placeres⁵⁵, cerquita de Placeres. Antes viven mis compas ahí en San Miguel, ahí venimos como treinta, hicimos la casa de huano⁵⁶, como hay mucho por acá...allá no tenía parcela, como acá, trabajaba así del común. Antes venía marcando la gente, si quería trabajar, tú ya estás marcado. Me contó mi compañero que ya está viviendo acá, estamos viviendo bien, estamos viviendo tranquilos, nadie lo marca, nadie lo puede quitar...” (Manuel López, ejidatario, registro 29-05-07)

La chiclería era una actividad itinerante y pocos chicleros se arraigaban en la zona. La actividad se encontraba en decadencia al momento en que se intensificó la migración, por lo que muchos terrenos de los que se extraía chicle fueron solicitados por los colonos dispuestos a asentarse definitivamente, como sucedió con frecuencia en esa época. Una figura clave en el proceso de formación del ejido fue el señor Juan Torres, quien redactó la solicitud original, organizó a los pobladores e invitó muchos más a la nueva comunidad. La lectoescritura y el conocimiento del español le conferían habilidades valoradas para realizar gestiones y realizar una traducción de la situación a aquellos que no poseían esas ventajas. De esta manera, se convirtió en un intermediario

⁵² En esta región fue común que se otorgaran tierras en forma de ampliaciones a ejidos o localidades que se encontraban a gran distancia, lo que imposibilitaba el aprovechamiento de las tierras. Ejemplo de ello fue la creación del ejido Pablo García, en el oeste de Calakmul, cuyas tierras habían sido ofrecidas como ampliación a un ejido situado a más de 130 kilómetros de distancia. Este tipo de decisiones entran, a mi parecer, en los desfases entre lo prescriptivo y su traducción a la realidad.

⁵³ El expediente menciona 15 jefes de familia como los primeros solicitantes, pero la lista inicial se ha perdido.

⁵⁴ Expediente 22/112/74.

⁵⁵ Refiere a los terrenos nacionales en donde se explotaba la chiclería. Placeres era un campamento chiclero.

⁵⁶ Palma (*Sabal Yucatanica*) usada para techar casas.

entre las demandas de los colonos y las autoridades, gracias a sus conocimientos.

La resolución de las tierras ejidales fue emitida en febrero de 1980, nombrando al Nuevo Centro de Población Ejidal El Carmen II. En ese entonces el ejido pertenecía al municipio de Hopelchén⁵⁷. De los solicitantes originales sólo una pequeña parte se asentó definitivamente en el ejido, el resto continuó su desplazamiento a otra localidad de la región⁵⁸, regresó a Chiapas o murió.

Quienes se asentaron en la comunidad pronto recibieron a más familias, la mayoría de por invitación de Juan Torres⁵⁹. Los recién llegados provenían de varios municipios de Chiapas, por lo que hablaban al menos dos variantes dialectales del ch'ol⁶⁰. Con el tiempo, la comunidad recibió también a algunas familias tzotziles y otros pobladores sin acceso a derechos ejidales, entre ellos algunos hombres casados con mujeres de la comunidad.

El Carmen II se convirtió así en escenario de una diversidad de orígenes y lenguas (Cuadro 2), aunque el ch'ol es la lengua que se usa en la vida cotidiana, las asambleas y las interacciones privadas dentro del espacio comunitario.

Cuadro 2. Lengua materna

| Lengua | Número de hablantes | Porcentaje |
|---------------|---------------------|------------|
| Chol | 320 | 95% |
| Tzotzil | 12 | 2.4% |
| Maya yucateco | 1 | 0% |
| Mixe | 1 | 0% |
| Español | 2 | 1% |

Fuente: Estimación propia con datos de trabajo de campo. Los datos son una aproximación.

⁵⁷ Aunque el expediente ofrece datos discrepantes, ya que en algunas fojas se menciona como parte de Champotón.

⁵⁸ En los primeros tiempos era marcado el dinamismo de la población, que se trasladaba de una localidad a otra en busca de mejores tierras o para conseguir derechos ejidales.

⁵⁹ Este personaje afirmó las redes familiares locales a través de sucesivos padrinazgos y matrimonios. Hasta la fecha es un activo miembro de la comunidad y ejerce su liderazgo en el ámbito de las relaciones con la escuela, como se verá más adelante.

⁶⁰ Tileco y Tumbalteco (crf. Rodríguez, 2007)

Es difícil precisar el nivel de bilingüismo. Aunque casi todos los vecinos del Carmen II hablan español, son los más jóvenes quienes lo hacen con mayor fluidez. En la generación intermedia, la competencia es muy variable, incluso algunas autoridades tienen dificultad para hablar el español. Entre los ancianos hay varios hombres y mujeres monolingües en ch'ol. Esto puede estar relacionado con una mayor exposición a situaciones bilingües por parte de los jóvenes, en especial los estudiantes que llegan hasta la Telesecundaria y el Bachillerato, en donde no sólo las clases son en español sino que interactúan con otros estudiantes de origen mestizo.

La estructura demográfica de la comunidad se caracteriza por su población joven, la mayor parte de la cual ha nacido en el municipio: el 80% tiene 40 años o menos. Esto sugiere que la mayor parte de los hombres se quedan a trabajar en la comunidad. La migración a Estados Unidos aún no es una práctica generalizada, aunque se advierte su reciente incremento.

Quienes protagonizaron el desplazamiento vienen de una variedad de lugares, que incluyen siete municipios y/o localidades de Chiapas, seis localidades de Calakmul incluyendo la cabecera municipal (aparte del Carmen), dos municipios de Campeche aparte de Calakmul, dos municipios de Quintana Roo, al menos un municipio de Tabasco, y el estado de Oaxaca (Figura 5). Cuando no se sabe el lugar específico de nacimiento de alguna persona de la que se está hablando, la gente del Carmen remite al estado de origen para diferenciarlos de quienes han nacido en Calakmul. Esta distinción aparece como un marcador generacional entre los "que nacieron en Chiapas" o "los de Chiapas" y otros estados, respecto a quienes nacieron en la región.

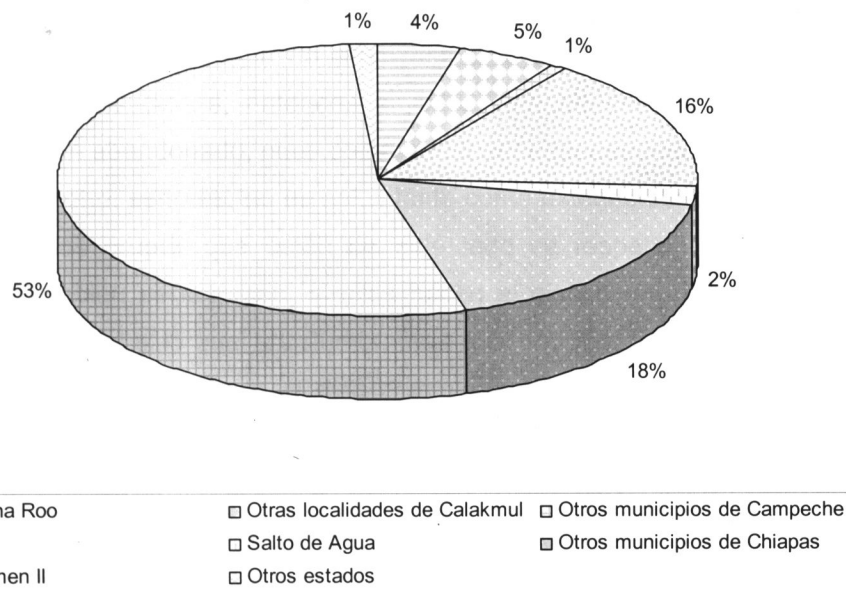


Figura 5. Lugares de origen de los colonos del Carmen II.

Aunque en un principio se empleó, ha caído en desuso el sistema de cargos, por lo que la comunidad se organiza a través de asambleas para la celebración de fiestas patronales. La santa patrona de la comunidad en Calakmul es la virgen del Carmen, cuya fiesta se celebra el 16 de julio. Estas celebraciones son un espacio donde se muestra los procesos de reconstrucción de la identidad comunal. Un ejemplo de ello fue la reactivación reciente de la fiesta del Señor de Tila (municipio de Chiapas), por parte de los ch'oles católicos provenientes de ese lugar. Tras un largo periodo de sequía, algunos feligreses de la iglesia católica decidieron realizar una visita al santuario del Señor de Tila en Chiapas y organizar la fiesta correspondiente en la comunidad, el 15 de enero.

“como yo le platicaba, del asunto de la seca que hubo hace tres años, y yo me acerqué con uno de los ancianos, yo le pregunté cómo era allá donde vivía, cómo era en su lugar por ejemplo su origen en Chiapas, allá era diferente, no era como este lugar, aquí los pasamos tristemente, porque en realidad nos hemos olvidado de las tradiciones, allá es diferente, es cada año o cada seis meses, o cada ocasión de las fiestas, hacemos promesas. Si, las cosas nunca...nunca hemos visto que ahora hace casi tres años estamos comprando maíz, todo lo

que necesitamos, y entonces le pregunté yo ¿qué será que está pasando? ¿será que estamos fallando algo hemos fallado algo? Pues la tradición que estamos olvidando, ya no hemos hecho promesas a la tierra, ya no le hemos hecho peticiones a los dioses, entonces el fallo... porqué como católicos o como ancianos han abandonado, pues como las otras religiones nos critican, nos dicen esto y esto otro, señores, no es así... tanto como ustedes tienen derecho, como nosotros...los grupos que están de este lado se respetan, y los grupos de ustedes también se respetan, si ellos hacen el bien, pues que hagan el bien, nosotros hacemos lo que acostumbramos que eso hagamos también...y ya la católica empezó otra vez, y ya está la mayoría en la católica..." (José Velasco, registro 30-05-07)

También se celebran la fiesta de la milpa en septiembre y el día de muertos; otras celebraciones de la comunidad que se relacionan con fechas del calendario religioso son el día de la Santa Cruz, la fiesta de la Virgen de Guadalupe el 12 de diciembre, y la navidad el 24 de diciembre. Algunas de estas se consideran fiestas de la comunidad, aunque su celebración corre a cargo de la población católica.

La identidad de los migrantes ch'oles, como muchos habitantes de Calakmul, amalgama parte de su experiencia indígena al tiempo que busca acomodo en un espacio regional heterogéneo que persigue su propia definición. Rodríguez (2007) sostiene que la identidad de los ch'oles de Calakmul se construye partir del reconocimiento del nosotros/indígena/ch'ol o *winik* respecto al otro/no indígena/*kaxlan*. La palabra *kaxlan* se usa para referirse al no indígena en general, al blanco, occidental, al que habla una lengua diferente de la indígena⁶¹.

El ch'ol se llama a sí mismo *winik*, y se distingue principalmente por su relación con la tierra y su lengua. Su relación con el *kaxlan* ha sido de subordinación y explotación, por ello los ch'oles conservan una memoria histórica que les otorga conciencia de su posición frente al otro (ibid: 60 y ss.).

⁶¹ La palabra *kaxlan* designó originalmente al hablante de español, mas a esta categoría se unieron pronto otros occidentales que también establecieron relaciones de dominación sobre los ch'oles en Chiapas, como los alemanes, los ladinos, etc. (v. Alejos 1999)

Esta diferenciación entre ch'oles y kaxlanes sigue siendo visible en muchas interacciones cotidianas. No sucede solamente con los agentes del Estado: los kaxlanes de las comunidades mestizas se también se refieren a los ch'oles con términos como indios o chajules⁶², formas peyorativas de llamar a los indígenas.

La diferenciación entre ch'oles y kaxlanes me parece fundamental para comprender cuales son los discontinuos en las relaciones con las instituciones externas a la comunidad, señaladamente la escuela. Sin embargo, no comparto todos los matices que esta oposición parece sugerir. Distinguir el nosotros/otros puede ser una categoría válida para arrojar luz sobre la formación de la identidad ch'ol, pero asumirla tajantemente puede conducir a una esencialización de los indígenas, según la cual estos son siempre víctimas del sometimiento y la explotación.

Sin negar esta circunstancia histórica, sostengo que los indígenas ch'oles también encuentran espacios donde pueden ejercer poder frente a los kaxlanes. Estos espacios, si bien reducidos, colocan a los ch'oles en la posibilidad de vigilar, cuestionar o rechazar las actuaciones de los otros, o bien es posible que ch'oles y kaxlanes encuentren oportunidades de coincidencia y colaboración. Los ch'oles no necesariamente constituyen una entidad homogénea, y la relación que establecen entre ellos también puede estar marcada por el conflicto. Subrayar estas posibilidades contrarresta un análisis de tipo reproduccionista de las relaciones comunitarias, como intentaré mostrar más adelante.

Por último, es importante señalar que la obligada interacción de tantas culturas en el espacio regional, les ha llevado a buscar un denominador para la identidad común en construcción. Este denominador parece estar referido a la relación con la tierra y los recursos naturales. Es precisamente este tema el que ha protagonizado los más importantes movimientos y organizaciones en la región (Rodríguez, 2007, Haen, 2001). Así, los habitantes de Calakmul podrían

⁶² Que no sólo denota su condición de indígena, sino se asocia con ignorancia y escasa competencia del español.

estar reivindicando una identidad campesina⁶³ más que indígena, por ser este término el que mejor describe sus puntos en común.

2.4.1 Las instituciones: escolarización en la frontera o como parte de ella

A partir de la llegada de los colonos de El Carmen II, en 1974 se hizo una solicitud para recibir educación primaria. El gobierno respondió enviando a un maestro (Eliseo, que llegó a ser Supervisor de Zona Escolar y se retiró en 2006) del Camino Real, que hablaba maya yucateco. El maestro se encontró con niños que esperaban clases de diferentes grados escolares, en su totalidad hablantes de ch'ol.

“Había...pero no había que se diga quinto, cuarto, sólo había el primer año y el segundo, nadamás, no había cuarto ni quinto ni sexto. Sólo soy la única que estudié el sexto acá, no había alumnos que estaban más...este, sino que yo era la única”. (Adelaida López, registro 30-05-07)

Así como la inserción en la chiclería obligó a los adultos a hablar español, las primeras experiencias escolares significaron para muchos el inicio de la castellanización, ya que el maestro que les enviaron hablaba español y maya yucateco; no habían, como hasta la fecha, maestros hablantes de ch'ol en la región.

En tanto, la construcción de espacios educativos continuaba su curso, enfrentando el mismo lento proceso que el resto de la infraestructura social. Cuando se dotó de tierras al ejido, se destinó un área para la escuela primaria en 1992. La primera construcción que la albergó era una choza de madera; construida por los ejidatarios:

“Nosotros hicimos la escuela de pura madera. Lo solicitamos en Campeche, a pie desde Xpujil...maestros sufrieron también, a veces viene un maderero⁶⁴, pide

⁶³ En las reuniones que involucran la participación de autoridades de ejidos indígenas y mestizos, se le da siempre un lugar en el discurso público a esta identidad. Al hablar de la solicitud de convertir a El Carmen II en Junta Municipal, los comisarios mestizos llamaban a mantener la unidad “como compañeros campesinos que somos”.

⁶⁴ En esta época, los camiones madereros eran casi los únicos vehículos que transitaban en las brechas hacia los ejidos.

aventón...nosotros hicimos la escuela...como somos varios, como treinta”
(Nicolás Velasco, fundador, registro 25-05-07)

Más adelante, en el mismo terreno se construyó el edificio de materiales duraderos. Con el tiempo, la escuela primaria creció hasta incluir tres aulas y un edificio para la biblioteca que también se usa como sala de juntas y depósito.

Años después se inició la gestión del preescolar. Aunque su fecha de creación no aparece en los registros de la escuela, existe un acta de dotación de terrenos para esta escuela fechada en 1993. El preescolar también comenzó a operar en una casa de madera, que posteriormente sería usada como casa habitación para la profesora en turno. En el terreno del preescolar también funciona un aula de Educación Inicial.

La Telesecundaria se creó hasta el ciclo escolar 1993-1994, 13 años después de la creación oficial del ejido. Hasta entonces, quienes egresaban de la primaria se integraban al trabajo familiar; los casos de quienes podían cursar estudios de secundaria eran contados, ya que implicaba trasladarse a la cabecera municipal e incluso a Chetumal, lo que hacía difícil costearlo para la mayoría.

Existen diferencias en la percepción del efecto que tuvo el desplazamiento en la escolarización. Algunos colonos evalúan que de haber permanecido en Chiapas sus opciones habrían sido incluso mejores:

“Sí...yo todavía le dije a mi papá que me fuera a dejar otra vez en Salto de Agua, ahí pensaba yo estudiar con mis primas, muchas de mis primas estudiaban en Salto de agua o en Villahermosa, y todavía le dije a mi papá cuando salimos de la escuela de sexto, sí, dijo, y nunca me fue a dejar mi papá, como no era el tiempo como ahorita, no había carro, tenía uno que salir a pie, desde acá hasta Xpujil, a pie tenía que salir”. (Adelaida López, registro 30-05-07).

No obstante, la educación fue uno de los ecos más importantes de la migración, que se reflejó en un importante aumento de la escolaridad promedio de los colonos del Carmen. Entre los mayores de 30 años, que representarían el grupo que protagonizó el desplazamiento, los hombres tienen en promedio

3.7 años de escolaridad, mientras que las mujeres de ese grupo de edad apenas alcanzan un promedio de 1.6 años de escuela. Al observar la distribución de la escolaridad entre este segmento, hay variaciones que van desde quienes no tienen ninguna escolaridad (40%), quienes cursaron algunos años de la primaria (41%); sólo el 11% cursó la primaria completa. Quienes tienen una escolaridad más alta fueron a la secundaria y la concluyeron (4%). Sólo un 4% cursó algún estudio más allá de la secundaria, lo que incluye al único adulto de este grupo de edad con estudios profesionales: se trata del único maestro indígena originario de la comunidad y hablante de ch'ol en toda la región.

Cuadro 3. Escolaridad promedio en El Carmen, Calakmul

| Edad | Hombres | Mujeres |
|---------------|---------|---------|
| = o > 30 años | 3.7 | 1.6 |
| < 30 años | 5.05 | 5.1 |

Fuente: Estimación propia con datos de trabajo de campo.

La transición de la educación entre generación y género es evidente. En la población menor de 30 años, hombres y mujeres tienen prácticamente el mismo promedio de escolaridad, lo que muestra un cambio favorable en el acceso a la educación para hombres y mujeres por igual. También se revela una notable transición en la ampliación del tiempo que permanecen en la escuela: sólo el 9% no tiene ningún grado escolar⁶⁵, el 9% cursa o ha cursado algún grado de primaria, 9% tiene la primaria completa, 6% secundaria incompleta. Un 29 % ya ha terminado la secundaria, mientras que un 38% cursa o ha cursado estudios de bachillerato o superiores⁶⁶.

La diferencia en la escolarización de ambas generaciones se debe en parte a la lentitud de la creación de escuelas. Después de la Telesecundaria, pasaron casi diez años para que la comunidad contara con el Bachillerato, ofrecido a través del sistema de Educación Media Superior a Distancia o EMSAD, que

⁶⁵ Se tomó como escolaridad el número de años de educación formal concluidos a partir de la primaria.

⁶⁶ Incluye a quienes aún están en la escuela

depende del Colegio de Bachilleres (COBACH). Éste empezó a funcionar en 2002, en el edificio de la comisaría ejidal. Después se le asignó un terreno casi en el extremo del pueblo, donde se construyó la primera aula de madera. El proceso de construcción de las aulas inició casi de inmediato, en el año siguiente. Actualmente, el EMSAD posee dos edificios (mantiene aún la construcción original de madera), en los que se distribuyen cuatro aulas, la dirección, el centro de cómputo y los baños.

Contar con Telesecundaria y EMSAD confirió a la comunidad un estatus especial, por ser una de las pocas que poseen esta infraestructura en todo el municipio⁶⁷. Como parte de la estrategia de dotación de recursos, el gobierno concentra servicios como las escuelas y la clínica en comunidades designadas como Centros Integradores. El caso de El Carmen fue particular ya que no es un Centro Integrador, como sí lo es la vecina localidad de Ley de Fomento Agropecuario. Esta decisión originó conflictos entre los dos ejidos, pues se consideraba que El Carmen se había apropiado de la infraestructura de manera oportunista.

La asignación de la infraestructura escolar definió asimismo el paisaje de la comunidad. Los edificios escolares están construidos en un corredor central que incluye el edificio de la Supervisión Escolar, la casa de los maestros, la primaria, el aula de inicial y el preescolar. En el espacio intermedio se sitúa la comisaría y el aljibe, cruzando la calle están la Telesecundaria y el EMSAD. Integrados a los espacios públicos más importantes de la comunidad, su ubicación los hace muy visibles a cualquiera que entre en ella.

El EMSAD también debería cubrir las funciones de Plaza Comunitaria, según el Programa e-México. Ha funcionado como espacio para la alfabetización de adultos⁶⁸, Sin embargo, no hay constancia en estas acciones por parte de la escuela. El EMSAD, al igual que la Telesecundaria, recibe estudiantes de al menos doce comunidades: Cañabrava, Narciso Mendoza, Cristóbal Colón,

⁶⁷ El EMSAD depende del colegio de bachilleres, que organiza sus espacios educativos en Planteles, Módulos y EMSAD. En Calakmul existe un plantel en la cabecera municipal y tres EMSAD en las comunidades El Cibalito, El Carmen II y El tesoro, que proveen de educación media superior a toda la región sur del municipio.

⁶⁸ El programa e-México contempla el funcionamiento de Plazas comunitarias en colaboración, es decir, “aquellas en donde las diferentes organizaciones e instituciones cuentan con equipo de cómputo y audiovisual. Se suscriben convenios con estos organismos para que proporcionen servicios de educación básica a la población joven y adulta”.

(http://www.e-local.gob.mx/wb2/ELOCAL/ELOC_Programa_de_plazas_comunitarias_eMexico)

Niños Héroes, 16 de septiembre (Laguna de Alvarado), Plan de Ayala , 11 de mayo, Unidad y trabajo, San Miguel, Ley de Fomento Agropecuario, Quiché las Pailas y Nueva Unión de Veracruz. La comunidad afianza su influencia y prestigio en la microrregión con esta situación privilegiada, al grado de buscar ser declarada Junta Municipal con el apoyo de las comunidades vecinas⁶⁹.

2.4.2 Las relaciones. Encuentros y desencuentros entre las instituciones y la comunidad

Hablar de las relaciones de las instituciones externas con la comunidad remite de nuevo a la dicotomía ch'ol-kaxlan, expuesta anteriormente. Las relaciones de poder que se establecen con agentes gubernamentales (kaxlanes por definición) muchas veces están marcadas por la desigualdad. Las instituciones externas llevan ventaja en lo que concierne a marcar reglas, ya que se establece con ellas una relación de dependencia y de subordinación, señaladamente a través de mecanismos como el programa Oportunidades.

Los ch'oles tiene que sujetarse a lo dictado por los kaxlanes, pues sin su intervención no pueden acceder a ciertos servicios como la salud y la educación, ni disfrutar de beneficios como las becas.

En estos ámbitos (salud-educación), laborar en zonas rurales es visto como un castigo o un requisito para acceder a puestos de trabajo mejor situados, lo que usualmente quiere decir más cerca de los centros urbanos. La lejanía y desinterés de quienes se ven obligados a proveer estos servicios origina que también sean los ámbitos en que las relaciones ch'oles-kaxlanes muestren más tensiones.

En el Carmen II existe una clínica del IMSS Oportunidades, que además de ofrecer servicios de salud a los habitantes de la localidad, hace lo propio con todos los ejidos comprendidos en su radio de influencia. Cuenta con un médico y una enfermera de planta. Estas clínicas con parte de la estrategia del

⁶⁹ Aunque los ejidatarios aseguran que esta es una vieja demanda, se reactivó con motivo de la declaración de Xpujil como capital del estado por un día, en el marco de los festejos del 150 aniversario la emancipación de Campeche durante el 2007. El evento fue aprovechado por el gobierno para emitir un discurso integrador en un espacio sensible por el conflicto de tierras con Quintana Roo.

gobierno de dotar a los centros “integradores” de una mejor infraestructura y personal para atender una red de comunidades. En ellas se atienden enfermedades comunes, salud reproductiva, campañas de vacunación y distribución de medicamentos. Las mujeres reciben las pláticas y apoyos de Oportunidades, que pueden ir de los incentivos económicos llamados generosamente becas, hasta proyectos de salud preventiva como las estufas Lorena⁷⁰. La clínica también cuenta con Centro de Atención Rural al Adolescente (CARA), aunque en ningún momento observé que sirviera para otra función que las pláticas de Oportunidades.

Los habitantes del Carmen valoran pobremente la atención recibida en esta clínica. Abundaron opiniones y anécdotas sobre la falta de compromiso que demostraba el personal. En una de mis visitas a la comunidad, la queja frecuente con respecto al médico asignado era que sólo laboraba en un horario restringido (una jornada de ocho horas), tras el cual se negaba a recibir pacientes sin ninguna distinción, lo que acarrea problemas pues algunas personas acudían desde comunidades lejanas.

Cuando el médico no los recibe, algunos optan por ir a ver al otro médico que atiende en la comunidad, el doctor Chiñas. Él ya había trabajado como médico en varias comunidades de la región, pero lo retiraron de este trabajo por no contar con la documentación requerida. Vive en el Carmen por haberse unido a una mujer de la comunidad. A pesar de estar enterados de que no tiene permisos, la gente acude a consultarlo: aunque él sí cobra, a diferencia de la clínica, la gran ventaja es “que siempre está” y los atiende sin importar el horario o el día de la semana. Esto es valorado ya que la queja más frecuente con respecto al personal de salud es que se ausenta con cualquier pretexto, a veces sin completar la semana laboral.

En contraparte, el personal de la clínica que pude conocer argumenta el sacrificio que supone trabajar en un lugar aislado, que los aleja de sus familias, con escasas opciones de entretenimiento y alimentación. Briseida, que lleva años como enfermera de la clínica, sintetizó este panorama en una sola frase:

⁷⁰ Reciben este nombre debido a los materiales con que se fabrican (lodo y arena), aunque se trata de una ecotecnía que se adapta a las condiciones de cada lugar. Básicamente se trata de estufas cerradas (lo que permite el ahorro de leña por guardar mejor el calor) con un tiro para el humo que ayuda a prevenir enfermedades al evitar que éste sea respirado por quienes la usan. Aunque son una iniciativa útil, apoyos como éste son asignados sin un criterio explícito y sin un proceso de introducción y seguimiento de su uso.

“La gente no entiende el trabajo de venir hasta aquí”. Aunque la cabecera municipal se halla a sólo 40 minutos en vehículo, el transporte no es abundante, pues sólo hay uno o dos viajes diarios desde la comunidad o desde la carretera⁷¹. Ante este panorama, ella aprovecha las salidas de los maestros para desplazarse a Xpujil⁷².

A pesar de sus desencuentros, existen ciertas interacciones obligadas entre el personal de salud y la comunidad, especialmente las mujeres beneficiarias de Oportunidades, pues a través de éstas aseguran sus apoyos, que pueden ser un recurso valioso para la economía familiar.

Por ello, no faltan a las pláticas que convoca Briseida, que tratan temas de salud preventiva y reproductiva, así como avisos relativos al programa. Aunque no es tema de este estudio, no sobra añadir que las pláticas resultan una experiencia educativa de lo más controvertida: se realizan en un salón reducido, con un magro apoyo didáctico, en horas que por lo regular hay un intenso calor. Nunca hay suficientes sillas para todas las mujeres. De pie escuchan una breve exposición, tras la cual la enfermera hace preguntas y cierra el tema: entonces inicia la rutina de firmar las asistencias, que parece ser el motivo central de las reuniones.

Las mujeres tienen pocas opciones para ejercer presión sobre el personal de la clínica. Sin embargo, en las quejas y el rechazo han encontrado otras vías para manifestar su resistencia⁷³.

Quizá ninguna institución refleje mejor las tensiones y contradicciones entre ch'oles y kaxlanes que la escuela. Es una de las instituciones externas que más impacto tiene en la vida comunitaria. Las escuelas ocupan, literalmente, el centro de la comunidad, y son el símbolo de su prestigio microregional, por la

⁷¹ Para entrar al Carmen II es necesario tomar un camino de unos 200 metros desde la carretera que va de Xpujil a Arroyo Negro.

⁷² Esta práctica también es común entre las maestras que no cuentan con vehículo.

⁷³ Cuando una de las mujeres del pueblo entró a trabajar en la clínica, existía la posibilidad de que fuera contratada como auxiliar. Para ello requería del apoyo de la comunidad, que le fue negado, ya que las mujeres argumentaban que estaba en colaboración con la enfermera, y que servía de traductora de las cosas que las ellas decían en su presencia. Entonces propusieron para ocupar el puesto a una joven que estudiante de enfermería, con el argumento de que ella “sí tenía estudios”. Esta actitud sugiere, por una parte, que el manejo de la lengua puede funcionar como un frente para las mujeres, que pueden expresar libremente sus quejas contra los kaxlanes sin ser interpelladas. Por otra parte, muestran su desconfianza hacia la mujer que trabaja con la enfermera por estar del lado de los kaxlanes y dan a una “persona educada” la responsabilidad de negociar con ellos.

dotación especial de infraestructura que implican. Gracias a ello, El Carmen establece una relación de interdependencia con las comunidades circundantes que envían alumnos a la Telesecundaria y al EMSAD. El florecimiento de las escuelas supone también una mayor presencia de kaxlanes/externos, en la figura de los docentes.

Los maestros rurales representan muchas de las características que los ch'oles identifican con los kaxlanes: fallan en su compromiso con la comunidad y son individuos empoderados; sin ellos no hay acceso a la educación y otros beneficios como el mejoramiento de las escuelas y las becas de Oportunidades. Las escuelas están en sus manos. Sin embargo, como señalé anteriormente, esto no impide que la comunidad ejerza cierto control sobre ellas.

En mi opinión, la relación entre los docentes y los ch'oles es de una interdependencia restringida. Todos los kaxlanes, incluyendo a los docentes, necesitan el consentimiento de la comunidad para ingresar y permanecer en ésta⁷⁴. Además, se vigila su trabajo y su comportamiento. Este control generalmente no tiene efectos inmediatos, sino que ocurre en el transcurso del ciclo escolar, pero puede activarse cuando existe un conflicto de importancia.

Algunos aspectos del comportamiento de los docentes se consideran sólo responsabilidad de las personas a las que afecta. Por ejemplo, escuché varias críticas a un maestro de la secundaria por platicar demasiado tiempo con una de las estudiantes, lo que se leía como un intento por iniciar una relación con ella, actitud no bien vista por la comunidad. Sin embargo, como resumió un padre de familia "mientras su papá no le diga nada (a la muchacha), qué le vamos a hacer". Es decir, este problema pertenecía a un ámbito privado, no público. Otros aspectos sí pasan al espacio público cuando afectan el interés colectivo, o generan un conflicto que no se puede resolver entre particulares.

Hace cuatro años, uno de los maestros de la primaria fue cuestionado por el alto número de faltas que tenía. Los padres de familia se molestaron y presionaron a las autoridades para que intervinieran; el maestro fue llamado a la asamblea y se decidió que sería removido de su trabajo. La estructura

⁷⁴ Como todo visitante, también fue parte de mi experiencia solicitar este consentimiento, para lo que precisé participar en una asamblea comunitaria, explicar mis intenciones y esperar la respuesta de las autoridades.

corporativa del sindicato protege a los maestros de estas situaciones (Schmelkes 2000), por lo que el maestro fue cambiado a otra escuela:

“bueno, cuando yo era delegado sindical, hace cosa de dos tres años, tres o cuatro años, hubo un problema con un maestro, pero eso nomás por meterse en un problema de faltas, es que...pero él por presionar, por presionar en el aspecto de que, de que, bueno, pues así están los niños, se podría decir que le buscaron un lado personal, ya su vida privada por ejemplo en la noche o después de su trabajo pues que haga lo que quiera, pero ellos se metieron con su vida privada y me pusieron en un dilema porque dijeron “maestro usted lo está aguantando, y usted es supervisor también, y nos dijeron “se va uno o se van los cuatro” y yo les digo “sabes qué, vamos a conseguir dónde te mandamos”

¿Le dieron cambio?

Sí, le dieron cambio...y hasta allá, en ese aspecto”. (Director de la primaria, registro 31-05-07)

Al igual que ocurre con el personal de salud, las faltas de los docentes son la queja más frecuente de los padres de familia. Durante mis estancias en el Carmen, no hubo un solo día que estuviera presente toda la planta docente que laboraba en la comunidad. Ya fuera por salidas personales, consultas médicas, compras, resolver cuestiones sindicales o administrativas o para entretenerse, todos los días hay algún maestro/a ausente. Como en tantas comunidades rurales, es frecuente que los maestros lleguen los lunes por la tarde o los martes y se vayan los jueves, especialmente en días de quincena. Cuando hay reuniones sindicales, las clases se suspenden por completo.

Ezpeleta y Weiss (1996) calculan que en las escuelas rurales primarias las faltas pueden ser de entre un tercio y la mitad del año escolar; afectan directamente la calidad de la educación, ya que se debe cubrir la misma cantidad de contenidos en mucho menor tiempo. Desde luego, esto no funciona así. Muchas veces los maestros se ven obligados a modificar el ritmo de los planes y programas de estudio, no sólo por la reducción de tiempo, sino porque muchos de sus estudiantes apenas están aprendiendo español. A pesar del desfase lingüístico, los padres de familia no demandan educación bilingüe pues para ellos la escuela es precisamente el lugar al que sus hijos van a aprender español:

“¿Los padres de familia nunca han solicitado que tengan maestros en lengua indígena?”

Que yo sepa no. Lo que pasa es que ellos piden a veces es que nosotros...e incluso dicen para qué le vas a enseñar chol a mi hijo, si lo sabe, es lo primero con lo que te salen, no los han dicho, no si mis hijos saben chol, enséñele español, prácticamente nosotros imponemos, los castellanizamos, no nos queda de otra, ni modo, así como dicen ni modo, pero sí, sí...antes nos hablaban hasta cuatrapeado los niños y ahorita muchas veces depende de cómo te relacionas así vas a hablar, a veces me acuerdo que me decían chispas tú hablas no te entiendo te cuatrapeas, dices palabras que no son, y le digo no es ya mi elemento, a pesar de que veo a veces unos libros pero no es lo mismo las relaciones, la comunicación y todo, porque yo digo ¿con quién más voy a platicar? Para que tú platiques, para que tú te vuelvas más adentrado en la plática...” (Director de la primaria, registro 31-05-07)

El asunto de las faltas docentes se agrava cuando los estudiantes también faltan por diversos motivos, en especial por integrarse al trabajo familiar en la época de cosecha de chile, en que llegan a faltar grupos completos. Esta situación es controvertida porque la mayoría de los estudiantes más allá de tercero de primaria cuentan con becas de Oportunidades. Para mantenerlas deben cumplir con una asistencia regular a la escuela y no reprobado. Esto genera situaciones de complicidad entre maestros y padres de familia:

“No, no nosotros reportamos las faltas y todo eso. Mayormente no les ponemos falta a los niños, porque es un recurso que por parte del gobierno y todo eso, tú les pones falta y bum, se le corta, y el problema luego viene con el maestro, ¿sí? Porque eso siempre ha pasado ¿problema? El maestro (...) A nosotros no (nos dicen nada), los de la clínica presionan “no, que deben mandar sus hijos a la escuela”...yo nomás les explico a los señores “señores, son tres faltas nada más que les tenemos que contar a sus hijos...” ¿sí? Yo sé que es mentira.

¿Faltan lo suficiente para que les quiten las becas?

Sí, sí. Hay quien sí, y hay quien no (...) Incluso como identifico rápido quien...por ejemplo yo les digo a sus papás: Están en quinto grado, para mí, dos tres niños no pasan, para mí, pero qué me sugiere usted, pero qué me sugiere usted, porque a veces si no pasan los niños los papás se molestan y no los mandan...

¿O sea no quieren que repitan sino que ya no vayan a la escuela...?

No quieren que repitan. Entonces yo les digo, ¿lo paso? Sí, maestro, páselo. (les digo) "Lo voy a pasar con la condición de que si en el otro grado no me sale con buenas calificaciones lo siento mucho, lo voy a reprobar..."

¿Hay mucha repetición?

No, no, mayormente son dos por cada grado". (Director de la primaria, registro 31-05-07)

Así, las faltas por parte de unos y otros contribuyen a una experiencia escolar fragmentada: no se imparten todas las clases que se deben, las que se imparten no cubren todos los contenidos y se enfrenta además el reto de impartirlos a estudiantes en una lengua diferente a la suya. El director de la primaria hace una evaluación elocuente de esta situación:

"Podría decirle que un 70-80 % de los alumnos salen con buena preparación, que es lo que viene arrojando mi promedio, un 70-80, y es lo que le decía al supervisor, porque vino él y me dijo "no es posible" y es que me sacó de onda porque yo no lo esperaba que me dijera así, "no es posible" ¿qué pasó profe? de que escuelas de calidad, tres escuelas que tienen escuela de calidad, no sobresalgan, en cuestiones, en lo educativo". (Director de la primaria, registro 31-05-07)

No todas las escuelas son susceptibles del mismo control. La Telesecundaria y el EMSAD no están sólo bajo la vigilancia de la comunidad, sino de padres de familia de todas las comunidades que se benefician de la escuela.

Otros aspectos de las relaciones entre la escuela y las familias cobran vida en espacios y tiempos específicos, como los inicios de año escolar, las juntas de padres de familias, los festejos del pueblo y las clausuras de ciclo escolar. La mayor parte del tiempo, recaen en personas clave que funcionan como intermediarios entre la escuela y la comunidad.

Las escuelas, del preescolar al bachillerato, generan una estructura de participación comunitaria: la sociedad de padres de familia, que se forma cada año con un presidente, un secretario y un tesorero o vocero. Como la escuela primaria es beneficiaria del programa Escuelas de Calidad, se crea además un comité que debe vigilar y aprobar el ejercicio de recursos del programa.

En la función de mediar entre escuela y comunidad emerge, de nuevo, la figura del mediador: son quienes poseen los recursos lingüísticos, la lectoescritura y la información necesaria para establecer una relación fluida con los maestros. Cumplir este rol da posibilidad de ser reconocidos frente a la comunidad, y les confiere cierto poder al ser capaces de traducir el proyecto institucional al cotidiano.

Un ejemplo de ello es el defensor indígena José Velasco. José trabaja para la organización "Tyemeloob A Xcojtayajob Ti Calakmul, A.C. (Defensores Indígenas de Calakmul, A.C.), que se ocupa de formar y apoyar traductores para que los indígenas acusados de algún delito y sometidos a proceso cuenten con defensoría en su propia lengua. Como defensor indígena, José ha recibido una formación especial a través de cursos y talleres de capacitación ofrecidos a instancias de la CDI.

Sin embargo, su trabajo en la defensoría le permite una imagen diferente de muchos de sus pares. José es una persona con preparación especial en un ámbito vedado para la mayoría de sus vecinos. Además, su competencia en español y ch'ol le da privilegios como el ser nombrado secretario del comisario municipal, quien habla muy poco español. Así, sus conocimientos y habilidades son valoradas y constituyen una fuente de orgullo y distinción para él. José es además un gestor comunitario reconocido por la CDI, lo que lo coloca en una posición de mediador no sólo entre la escuela y la comunidad sino entre ésta y los proyectos del Estado.

Como extensión de sus labores de gestoría, José ha buscado involucrarse en todas las estructuras y actividades que relacionan la escuela y la comunidad. Ha sido presidente de las sociedades de padres de familia de todas las escuelas, conforme sus hijos transitaban entre grados y niveles educativos.

Sin embargo, su actuación como mediador no ha contado siempre con el respaldo de la comunidad. Un conflicto que ilustra este desencuentro fue la creación del albergue escolar para los estudiantes del EMSAD, que les daría alojamiento y alimentos a quienes venían de comunidades alejadas.

El albergue surgió como iniciativa de la CDI. Don José me llamó un día a la hora de la salida de la escuela y me dijo: "*vea, por eso quiero que se haga el albergue*", señalando una camioneta que llevaba algunos estudiantes en el techo, que ya no cabían en el interior. Este peligroso sistema de transporte se

repetía de vez en cuando, si alguna de las camionetas de transporte escolar llegaba tarde o no llegaba.

A partir de una reunión con la CDI, se fijó un presupuesto para iniciar los trabajos del albergue, y se acordó en asamblea que todos los ejidatarios participarían. José promovió la participación y posteriormente se involucró en la construcción del albergue, para la cual el comisario municipal solicitó que todos los ejidatarios llevaran tres tablas cada quien como cooperación.

Previo al inicio de la construcción del albergue, hubo tensiones entre El Carmen II y Ley de Fomento Agropecuario, una comunidad cercana, que es centro integrador que no fue tomado en cuenta para la instalación del EMSAD y ahora del albergue. Cuando los trabajos estaban a la mitad, se celebró un evento para discutir la propuesta del gobierno municipal de solicitar la promoción de El Carmen a la categoría de Junta Municipal, lo que beneficiaría la gestión política en la zona sur, ya que para arreglar cualquier asunto deben trasladarse hasta Xpujil o Chetumal, lo que no ayuda a consolidar la imagen de la cabecera municipal y opaca su importancia como centro político y de servicios.

Este evento se desarrolló en el albergue a medio construir (sólo estaba techado) y contó con la participación de autoridades de doce localidades, sobre las que El Carmen tendría influencia como Junta Municipal.

Dos meses después del evento, los trabajos de construcción seguían igual. En el ínter, se había celebrado la asamblea comunitaria y habían acusado a don José de haber malversado los fondos de la construcción. Le reclamaban el destino de los fondos que según José se habían invertido en aserrar madera. Enfrentó una acusación pública en la asamblea comunitaria y fue removido de la gestión del albergue.

Después surgió otro aspecto del conflicto. Juan Torres, el líder promotor de la creación de la comunidad, disputaba el control del albergue. Después de la asamblea, Torres fue hasta Xpujil y acusó a don José ante la CDI, ante quien pidió que le fuera revocado su papel como gestor de la comunidad. La institución citó a éste y le pidió explicaciones de estos cuestionamientos; aunque al final le dijeron que no había problema y no fue removido de este cargo, decidió retirarse de la promoción del albergue.

El control de este espacio es de enorme valor simbólico pues representa la posición de El Carmen II como una comunidad relevante en el contexto microregional. No sólo reveló un conflicto entre los liderazgos locales, sino entre los ch'oles, lo que demuestra que al interior también existen contiendas por la mediación entre las instituciones (CDI, escuelas) y la comunidad.

Rockwell (1994) argumenta que esta búsqueda de control es una forma de apropiarse no sólo de los espacios, sino de los proyectos escolares en contextos donde la participación de la comunidad sólo puede insertarse limitadamente. Los conflictos revelan también la trascendencia que la escuela tiene para la comunidad. En contraparte, la comunidad no siempre está presente en el mismo grado para la escuela. Los docentes sobrellevan la situación de enseñar en una escuela denominada indígena sin contar con los conocimientos específicos para ello:

“Mire, nosotros vamos a suponer que en los cursos, nosotros mañana tenemos un curso, en el cual nosotros debemos tener unas planeaciones que nos encamine a eso, cómo enseñar en lengua indígena, yo estuve en cursos de interculturalidad en Mérida, en Cancún, en Campeche, que a base de eso más o menos busco una estrategia de cómo, qué sé yo, pero así maestros que hable chol, pues no hay, creo que dos maestros nomás, el maestro Arcadio es uno de ellos, comenzó con primaria es maestro de preescolar, últimamente hubo un concurso de himno campechano, él se llevó el primer lugar y nosotros hemos participado en concursos, el de himno campechano, segundo lugar, himno nacional, también segundo lugar, o sea nosotros sí hemos salido adelante, hemos participado en examen de conocimientos, se ha ido a Campeche, por eso a mí me extrañaba que me habló a mí el supervisor, y yo le contesté porqué a mí fue el que me sorprendió, yo le dije sí reconozco que sí he faltado, que he fallado, le dije, pero también ustedes son los inmediatos.

¿Y los otros maestros han tomado esos cursos de interculturalidad?

No todos, no todos. Y fíjese que hasta en la misma zona escolar, no hay mucho, como que no me parece, vamos a tomar ese curso, vamos a decir qué se enseñó en Mérida, en Cancún y todo eso, no, que no sé qué...con los mismos de la escuela, hay mucho, no sé que palabra emplear con esos maestros...”
(Director de la primaria, registro 31-05-07)

Además de estar inmersos en conflictos más allá de la escuela, por problemas sindicales o administrativos, los maestros enfrentan otros problemas. El esquema de escuelas multigrado, común en las zonas rurales, implica que un solo maestro atienda a niños de diferentes grados escolares. Cuando uno de los docentes debe asumir otras funciones de tipo administrativo, el tiempo que le puede dedicar a sus planeaciones se reduce. Aunado a las frecuentes salidas y ausencias de los maestros, deviene una debilidad de la institución escolar.

Los propios docentes reconocen las limitaciones de trabajar así y las encuadran en la ineficacia del sistema educacional:

“Vamos a hablar de lengua indígena. Una de las prioridades que tenemos es que a nosotros como maestros nos dieran talleres de lengua indígena, cómo enseñar, enseñar estrategias pedagógicas relacionadas con lengua indígena. Cómo nosotros podemos manejar nuestra planeación con los refuerzos en lengua indígena ¿sí? Para mí, eso es lo primordial

¿No se ha solicitado?

Ya se ha solicitado, realmente no sabemos porqué, incluso últimamente hicimos una encuesta ya le comenté al supervisor, en relación a eso de que se mandara alguien a que nos capacitara o que se solicitara alguien a la secretaría de Chiapas, ¿sí? Se solicitara que nos vinieran a impartir cursos bimestrales, o trimestral o mensual o qué sé yo, porque no es lo mismo como estoy yo (no se entiende) prácticamente yo sí tengo mi perfil, pero el tiempo me ha hecho ser maestros, pero yo he visto maestras que tienen el perfil, tienen el título y tienen todo y yo veo que no...una vez una maestra me quiso sencillamente dejar por los suelos, apantallar, y le dije que el hecho, no papel, va a ser maestro, cómo tú enseñas y qué es lo que tú sacas, y mire me la dejé...¿con quien me quieres comparar? Porque si me quieres comparar con ese y eso...¿qué me va a decir? Le digo. Ahora lo que tiene el supervisor y tienen muchos maestros es que, no que ganó tal escuela...no se fijan en qué lengua tienen...la lengua indígena es demasiado, como se llama, influye mucho, en que si uno entiende, si uno comprende...” (Director de la primaria, registro 31-05-07)

Estos desfases dan cuenta de una compleja situación entre las condiciones de las escuelas, las políticas inaplicables por no contar con los recursos

lingüísticos, las demandas administrativas del sistema educativo crean una experiencia escolar fragmentada. La escuela ha logrado convertirse en un espacio relevante para estas comunidades indígenas de la frontera sur; paradójicamente, a pesar de los esfuerzos por incluirlos, los indígenas siguen sin afirmar su lugar en la escuela.

3. Comentarios finales

A lo largo del trabajo intenté mostrar diferentes aspectos de los procesos de inclusión de los indígenas en las escuelas, en una perspectiva multidimensional que comprende las prescripciones para la realidad intercultural, su transmisión al sistema educativo a través de las escuelas y las prácticas y respuestas que generan en la realidad cotidiana de las comunidades indígenas de la frontera sur. Asimismo, procuré mostrar otra perspectiva de la frontera sur a través de un escenario poco evocado, caracterizado por una multiplicidad de significados.

La historia de los proyectos educativos para indígenas da cuenta de una constante tensión entre los intentos por sujetarlos al orden social y al paradigma de nación. Las múltiples formas que han asumido estos proyectos en el pasado y en el presente sugieren una gran plasticidad de la educación para indígenas, que ha sido capaz de adaptarse a diferentes espacios geográficos, ideologías y políticas. Sin embargo, esta plasticidad se diluye por la prevalencia histórica de modelos de incorporación subordinante de los indígenas.

Actualmente la educación para indígenas se encuadra en el paradigma intercultural, que supone un reconocimiento de la pluralidad cultural mexicana, incluido en sus instrumentos jurídicos y tratados internacionales. La interculturalidad se ha convertido en el horizonte de los proyectos educativos sin que exista un consenso sobre su significado y alcances como proceso relacional.

La interculturalidad también debe dialogar con la persistencia histórica de desigualdades educativas y sociales que empañan el acceso equitativo a la escuela. La existencia de marcos formales de reconocimiento es insuficiente para modificar las desventajas educativas cotidianas que enfrentan los indígenas. Entre ellas, la situación de las escuelas para indígenas en tanto escuelas rurales, con las diferencias que ello implica, por ejemplo, en la calidad de su infraestructura y compromiso de su planta docente. Otro aspecto de estas desventajas son los desfases en la transferencia del modelo educativo intercultural, que insiste en el reconocimiento y la democratización de las relaciones con los indígenas. Sin embargo, su ámbito de aplicación sigue

siendo eminentemente rural, con lo que sus alcances pueden limitarse a una dinámica unidireccional de "interculturalizar" a los indígenas sin un proceso recíproco por parte de la población mestiza. Estos aspectos devienen el riesgo de un reconocimiento declarativo, pero vacío, de la diversidad cultural. Si bien representa un avance en contraste con los grandes proyectos integracionistas posrevolucionarios, la educación intercultural puede y debe ser cuestionada en su existencia como realidad educativa, es decir, requiere un análisis de sus alcances reales al ser puesta en marcha cotidianamente. Al entrar en contacto con sus escenarios específicos, la educación para indígenas revela la complejidad de su construcción.

La relevancia de los escenarios geográficos y sociales se enfatiza al analizar el caso de la frontera sur, convertida, a partir de los procesos de colonización, en el escenario de una multiculturalidad *construida*. En el caso del estado de Campeche, la respuesta fue reconocer la diversidad cultural a través de instrumentos jurídicos. Sin embargo, al mismo tiempo invisibilizó esta complejidad a través de tres mecanismos:

- a) La imprecisión o limitada difusión de las leyes que protegen los derechos indígenas, con la consecuente dispensa de prácticas que niegan la cultura indígena y el aplazamiento *de facto* de sus derechos.
- b) La creación de políticas culturales integracionistas que se insertan en los espacios escolares y funcionan como el estandarte político visible, que presenta una cultura indígena esencializada y patrimonial.
- c) La utilización de discursos políticos de integración del territorio para amalgamar las identidades culturales.

Al trasladarse a los ámbitos educativos, estas contradicciones son observables en aspectos como la inadecuada distribución de las escuelas indígenas y la prevalencia de prácticas integracionistas en su interior, como la castellanización a partir de la ausencia de maestros bilingües o conocedores de las lenguas indígenas en las comunidades en que trabajan. El tránsito entre las prescripciones y la realidad arroja apenas un reconocimiento declarativo de la pluralidad, que aún no logra transitar a los proyectos educativos, que se empobrece también con la ausencia de los docentes.

Sin embargo, la escuela es una institución valorada, ya que en muchos casos es forma en que los indígenas acceden no sólo a los contenidos educativos sino a la castellanización, que les es indispensable para establecer interacciones en el contexto regional controlados por una hegemonía mestiza.

En este escenario contradictorio, la comunidad se apropia de los proyectos educativos y participa en ellos a través de un proceso cotidiano, que incluye una amplia posibilidad de relaciones con los maestros/as y las escuelas, entre las que puede haber desconfianza, rechazo y conflictos, expresados en la vigilancia de las actuaciones docentes o la contienda por el control de espacios educativos, aunque en las relaciones entre la escuelas y la comunidad también puede haber espacios de comprensión y cooperación. Con ello se evidencia que los ch'oles van más allá de una dicotomía relacional que los opone a quienes participan en la comunidad desde el exterior. En esta dinámica, las "personas educadas" fungen como mediadores privilegiados gracias a habilidades y competencias que les permiten traducir discursos hegemónicos y escolares al resto de la comunidad. Más que construir una resistencia, sus relaciones con los agentes institucionales permiten una interdependencia, aunque ésta sea limitada y se active principalmente con los conflictos. Estas relaciones de poder no solamente se pone en juego entre ch'oles- maestros, sino entre los propios ch'oles.

Los docentes, por su parte, transfieren el proyecto educativo a la comunidad a través de estrategias que han caracterizado su práctica en las zonas rurales, entre las que las faltas son un motivo de queja frecuente. Aunadas a otros problemas de la práctica cotidiana como el desconocimiento de la lengua y cultura de las comunidades en que se ven insertos, los docentes debilitan la actuación institucional a través de su ausencia de la realidad de la que se ocupan. Esta ausencia es el sustrato de una experiencia educativa fragmentada en su dimensión temporal por los vacíos en el tiempo dedicado a la enseñanza. El conjunto de circunstancias sugiere la debilidad institucional de las escuelas para indígenas de la frontera sur.

La educación escolar para indígenas sigue siendo el relato de una inclusión parcial. En algunos escenarios, como el expuesto, apenas se aprecian transformaciones a partir del cambio al paradigma intercultural. Si éste sigue siendo objeto de una transferencia limitada, condicionada y manipulada por los

intereses políticos, los indígenas continúan expuestos a una reproducción cotidiana de la desigualdad educativa. Si bien se ha demostrado que más allá de la educación para indígenas la escuela sigue siendo relevante para la comunidad, está en entredicho la importancia que tiene la comunidad para la escuela. Para las escuelas de la frontera sur de Campeche, los indígenas siguen siendo de hecho quienes deben integrarse a las estructuras sociales y a una identidad local que ya ha construido una versión aceptada de los valores indígenas sin cabida para la notable diversidad que alberga el territorio estatal.

Del caso presentado se pueden desprender nuevas vetas de análisis que permitan explorar más a fondo la complejidad de las experiencias educativas en un contexto de frontera real y subjetiva. Para ello considero pertinente incluir en este conocimiento otras experiencias de integración de migrantes asentados en el territorio campechano, como los guatemaltecos, que también atravesaron procesos de integración a una nueva forma de ciudadanía. Esta comparación permitiría un acercamiento detallado a los desfases entre el reconocimiento y la integración, la confrontación entre las identidades locales vs. la identidad regional recreada, las respuestas y conflictos por parte de sus protagonistas, y la forma en que éstas están presentes o no en los procesos educativos. Mi intención es generar un debate y una narrativa de la forma en que la educación se convierte en una metáfora de las fronteras construidas en plena lucha por el reconocimiento de la diversidad cultural.

Bibliografía

- ACLE TOMASINI, Guadalupe (2003) Ecología de la educación en Temoaya. Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales, N°. 62, págs. 29-53
- ACEVEDO, Ariadna (2004). ¿Luchas por la ciudadanía? Negociación campesina sobre la escolaridad en Sierra Norte de Puebla, México, 1921-1933. Historia de la Educación y Manuales. Revista Historia Caribe (10): 51 - 68
- AGUAYO, Sergio (1985). El éxodo centroamericano. México. Foro 2000, SEP.
- AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo (coordinador) (1970). Antología de Moisés Saénz. México: Oasis.
- AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo (1992). Teoría y práctica de la educación indígena. México: Universidad Veracruzana-INI-FCE.
- AGUIRRE LORA, María Esther (2003). Ciudadanos de papel, mexicanos por decreto. En: Thomas S. Popkewitz, Barry M Franklin, Miguel Ángel Pereyra-García Castro (coordinadores) Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización. Barcelona-México. Pomares.
- ÁNGELES, Hugo (2004). La frontera sur y la migración centroamericana. En: F. Hidalgo. Migraciones- Un juego con cartas marcadas. Abya-Yala y Plan Migración, Comunicación y Desarrollo. Quito.
- BARTH, Fredrik (1976). Los grupos étnicos y sus fronteras. México. FCE.
- BARRE, Marie-Chantal (1983) Ideologías indigenistas y movimientos indios. México. FCE.
- BENHABIB, Seyla (2002). *The claims of culture. Equality and diversity in the global era*. Princeton y Oxford: Princeton University Press.
- BONFIL BATALLA, Guillermo (2005). Pluralismo cultural y cultura nacional. En: Gilberto Giménez Montiel (compilador). Teoría y análisis de la cultura Vol. II. México. 2005. CONACULTA, Instituto Coahuilense de Cultura.
- CEA, MARÍA ELENA. (2004) La migración indígena interestatal en la Península de Yucatán. Investigaciones Geográficas (55). pp. 122-142
- CHENAUT, Victoria (1989). Migrantes y aventureros en la frontera sur. México. SEP, CIESAS.
- CESDER. Centro de Estudios para el Desarrollo Rural. Educación para el medio rural (2002). Una propuesta pedagógica. México. Castillo.

- CIESAS-INI (1997). Diagnóstico de los pueblos indios del estado de Campeche. Ciesas-INI. www.cdi.gob.mx/ini/perfiles/estatal/campeche
- CIVERA CERECEDO, Alicia (1997). Entre surcos y letras. Educación para campesinos en los años treinta. México. El Colegio Mexiquense, INEHRM.
- CONANP (Comisión Nacional de Áreas Naturales Protegidas) (2000). Programa de Manejo de la Reserva de la Biosfera de Calakmul. México: Instituto Nacional de Ecología.
- CORONADO SUZÁN, Gabriela (2003). Las voces de la cultura mexicana. Identidad, resistencia y creatividad en el diálogo interétnico. México. CIESAS.
- CORONADO MALAGÓN, Marcela (2006). Tomar la escuela... algunas paradojas en la educación intercultural. En: Héctor Muñoz Cruz (coordinador). Lenguas y educación en fenómenos multiculturales. México. UAM-UPN.
- CRUZ BURGUETE, Jorge (2000). Integración de los refugiados Guatemaltecos en Campeche. Estudios Sociológicos, XVIII:54 pp. 555-580
- DE IBARROLA, María (1998). Las dimensiones sociales de la educación. 2ª. Ed. México. SEP-Ediciones el Caballito.
- DE LA FUENTE, Julio (1964). Educación, antropología y desarrollo de la comunidad. México. INI-CONACULTA.
- DE LA PEÑA, Guillermo (2003). Identidades y participación ciudadana en el México de la transición democrática. Revista de occidente (209): 88-107.
- (1999) "Territorio y ciudadanía étnica en la nación globalizada" en Desacatos. Vol.1, Año 1, Primavera, pp. 13-27.
- (1998). Articulación y desarticulación de las culturas. En: David Sobrevilla (editor). Filosofía de la cultura. Madrid: Trotta.
- (1992). Individuo, etnia, nación: paradojas y antinomias de la identidad colectiva. En: Ernesto Garzón valdez y Fernando Salmerón (editores). Epistemología y cultura. En torno a la obra de Luis Villoro. UNAM, Instituto de Investigaciones Filosóficas.
- DÍAZ-COUDER, Ernesto (2000). Diversidad sociocultural y educación en México. En: José Manuel Juárez y Silvia Comboni (coordinadores) Globalización, educación y cultura: un reto para América Latina. México. UAM.
- DÍAZ POLANCO, Héctor (2005). Etnofagia y multiculturalismo. Revista Cemos Memoria. (200)

- GOBIERNO DEL MUNICIPIO DE CALAKMUL (2006). Plan municipal de desarrollo. México.
- DIETZ, Gunther y Sonia García Segura (2006). Multiculturalismo e interculturalidad. En: Héctor Muñoz Cruz (coordinador). Lenguas y educación en fenómenos multiculturales. México. UAM, UPN.
- EZPELETA, Justa y Eduardo Weiss (2000). Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del programa para abatir el rezago educativo. Segunda edición. México. CINVESTAV, IPN.
- (1996). Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 1 (1): 53-69.
- FORT, O. (1979), La colonización ejidal de Quintana Roo. Estudio de casos. México. INI.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (2004). Diferentes, desiguales y desconectados. Barcelona. Gedisa.
- GASCHÉ, Jorge (1997). Educación intercultural vista desde la Amazonia Peruana. En: María Bertely Busquets y Adriana Robles Valle (coordinadoras). Indígenas en la escuela. COMIE.
- GASPARELLO, Giovanna (2007). Administración autónoma de la justicia y su relación con el Estado. El sistema de seguridad y justicia comunitaria - Policía Comunitaria de la Costa-Montaña de Guerrero. Tesis de Maestría en Ciencias Antropológicas. México. UAM-I.
- GIMÉNEZ MONTIEL, Gilberto (2005). Comunidades primordiales y modernización en México. En: Gilberto Giménez Montiel (compilador). Teoría y análisis de la cultura Vol. II. México. CONACULTA, Instituto Coahuilense de Cultura.
- GIROUX, Henry A. (1990). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. México: ERA.
- (1985) Educación: reproducción y resistencia. En: María de Ibarrola (antología). Las dimensiones sociales de la educación. México. SEP.
- HAENN, Nora (2001). Biodiversidad es diversidad en uso: Conservación basada en la comunidad en la Reserva de la Biosfera de Calakmul. Arlington: The Nature Conservancy.
- HALE, Charles (2004) Rethinking Indigenous Politics in the Age of "indio permitido". NACLA report on the Americas, Vol. 38 (2).

- HAMEL, Enrique (2001). Políticas del lenguaje y educación indígena en México. En: Roberto Bein y Joachim Born (editores). Políticas lingüísticas. Norma e identidad. Buenos Aires. UBA.
- HANNERZ, Ulf (2001). Fronteras. Documento electrónico consultado en: <http://www.ujaen.es/huesped/rae/2001/articulos/ulfhanner01.htm>.
- HECKT, Meike (2004). Guatemala. Pluralidad, educación y relaciones de poder. Educación intercultural en una nación étnicamente dividida. Guatemala: AVANCSO.
- HELLER, Agnes (1977). Sociología de la vida cotidiana. Barcelona. Península.
- JUÁREZ NÚÑEZ, José Manuel y Silvia Comboni (2000). ¿Educación indígena en una sociedad global? En: José Manuel Juárez y Silvia Comboni (coordinadores). Globalización, educación y cultura: un reto para América Latina. México. UAM.
- JULIÁN CABALLERO, Juan (2002). Educación y cultura. Formación comunitaria en Tlazoyaltepec y Huitepec, Oaxaca. México. CIESAS.
- KAUFFER Michel, Edith F. (2005). De la frontera política a las fronteras étnicas: refugiados guatemaltecos en México. Frontera Norte 17 (34): 7-36.
- KOBAYASHI, JOSÉ (1974) La educación como conquista (empresa franciscana en México) México: El Colegio de México
- KYMLICKA, Will (2001). Educación para la ciudadanía. En: El espejo, el mosaico y el crisol. Modelos políticos para el multiculturalismo. Francisco Colom González (editor). México. Anthropos. UAM.
- LEVINSON, Bradley y Dorothy Holland. (1996) The cultural production of the educated person. Albania. State University of New York Press.
- LORÍA, Manuel (2007). Negociación cultural para la ciudadanía en la educación intercultural. Tesis de Maestría en Ciencias Antropológicas. México. UAM-I.
- LOYO, Engracia (1996). Los centros de educación indígena y su papel en el medio rural. En: Pilar Gonzalvo Aizpuro (coordinadora). Educación Rural e Indígena en Iberoamérica. México. COLMEX, UNED.
- MALDONADO, Benjamín. Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca. México 2002. INAH
- MARTÍNEZ RIZO, Felipe (2002). Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución escolar en México 1970-2000. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 7 (2): 415-443.

- MARTÍNEZ VELASCO, Germán (1994). Plantaciones. Trabajo guatemalteco y política migratoria en la frontera sur de México: Gobierno del Estado de Campeche.
- MENDOZA, Luis Armando (2002). Invierten recursos en 'tierra de nadie. Tierra de nadie desde 1997 cuando inició el conflicto territorial entre Campeche y Quintana Roo. Reforma, pag. 22, domingo 10 de marzo.
- MIER Y TERÁN, Marta y Cecilia Rabell Romero (2002) Desigualdades en la escolaridad de los niños mexicanos. Revista Mexicana de Sociología. 64 (3): 63-89.
- MORALES VALDERRAMA, Carmen (2004). Identidad y modernización Agrícola en los Chenes, Campeche, México. Perspectivas Latinoamericanas (1): 123-143.
- MUÑOZ CRUZ, Héctor (2006). La reorganización intercultural de la Educación Escolar indígena de México. En: Héctor Muñoz Cruz (coordinador). Lenguas y educación en fenómenos multiculturales. México. UAM, UPN.
- NÚÑEZ PATIÑO, Kathia. (2005) Socialización infantil en dos comunidades ch'oles. Rupturas y continuidades: escuela oficial y escuela autónoma. Tesis de Maestría en Ciencias Antropológicas. San Cristóbal de las Casas, Chiapas: CIESAS
- OLIVÉ, León (2004) Interculturalismo y justicia social. México. UNAM.
- PAZ, Ma. Emilia (1985). La Frontera Sur. Revista Mexicana de Sociología. Número conmemorativo del XX aniversario de la publicación de "La democracia en México". 47 (1): 25-38.
- PINO CASTILLA, Enrique (1997). Calakmul: una deuda histórica comienza a saldarse. En: Calakmul: volver al sur. México. Gobierno del Estado de Campeche.
- POST, David (2001). El trabajo, la escuela y el bienestar de los niños de América Latina. Los casos de Chile, Perú y México. México. FCE.
- REIMERS, Fernando (editor). (2000) Unequal Schools, Unequal Chances : The Challenges to Equal Opportunity in the Americas. Cambridge. David Rockefeller Center Series on Latin American Studies, Harvard University.
- REIMERS, Fernando (1999a). Education Chances of the poor at the end of the Twentieth Century. Prospects. 29(4): 481-491.
- (1999b) El estudio de las oportunidades de los pobres en América Latina. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. 29(1):17-68.

- REYAGDAS, Luis. (2005) La desigualdad después del multiculturalismo. En: Varios autores, *¿A dónde va la antropología?* México: UAM (en prensa)
- RODRIGUEZ CEJA, Gabriela Eugenia (2003). Historias de migración: un estudio con colonos de Calakmul, Campeche Mexico. Tesis Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología. UNAM.
- RODRIGUEZ CEJA, Gabriela Eugenia (2007). Ser ch'ol en Calakmul: La construcción del nosotros desde una perspectiva dialógica Bajtiana. Tesis de maestría en Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- ROCKWELL, Elsie (2005) La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En: Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Número 1 enero 2004-mayo 2005. México: Ediciones Pomares.
- (1997) La dinámica cultural en la escuela. En: Amelia Álvarez (editora). Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vigotsky en la educación. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- (1996) De huellas, bardas y veredas. En: Elsie Rockwell (coordinadora). La escuela cotidiana. México: FCE.
- (1994) Schools of the Revolution: Enacting and Consting State Forms in Tlaxcala, 1910-1930. En: G. Joseph and D. Nugent (editores). Everyday Forms of State Formation: Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico. Durham, North Carolina: Duke University Press.
- ROSALDO, Renato. La pertenencia no es un lujo: Procesos de ciudadanía cultural dentro de una sociedad multicultural. Desacatos. Vol.1, Año 1, Primavera, pp. 39-50.
- SCMELKES, Silivia. (2000) Descentralización, autonomía escolar, rezago educativo y sociedad. En: La educación en México. Historia, realidad y desafíos. México: Seguros Comercial América.
- (2005) México: educación intercultural bilingüe destinada a los pueblos indígenas. Texto base del V Foro Virtual - Educación para la Interculturalidad, Migración-Desplazamiento y Derechos Lingüísticos organizado por el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas - FLAPE
- http://www.aulaintercultural.org/print.php3?id_article=973

- SERRANO CARRETO, Enrique, Arnulfo Embriz Osorio y Patricia Hernández Ham (2002) Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México. México: INI-UNDP-CONAPO
- SIEDER, Rachel (2005). Conferencia ofrecida el día 19 de octubre en la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- (2002) Introduction. En: Sieder, Rachel (editora) *Multiculturalism in Latin America. Indigenous rights, diversity and democracy*. Londres: Palgrave-Macmillan.
- SIEDER, Rachel y Jessica Witchell (2001). Impulsando las demandas indígenas a través de la ley: reflexiones sobre el proceso de paz en Guatemala. En: Pedro Pitarch y Julian López (coordinadores). Los derechos humanos en tierras mayas. Política representaciones y moralidad. Sociedad Española de Estudios Mayas.
- SOLANA, Fernando, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños (coordinadores) (1981). Historia de la educación pública en México. México. SEP, FCE.
- STAVENHAGEN, Rodolfo (1992). La situación y los derechos de los pueblos indígenas de América. *América Indígena*. LII (1-2): 63-118.
- SZEKELY, Miguel e Iván Restrepo (1988). Fronteras agrícolas y colonización. México. Centro de Ecodesarrollo.
- TERÁN, Silvia y Christian H. Rasmussen (1994). La milpa de los mayas. La agricultura de los mayas prehispánicos y actuales en el noreste de Yucatán. México. DANIDA.
- TILLY, Charles (2000). La desigualdad persistente. Buenos Aires. Manantial.
- TINAJERO, Jorge. Misiones Culturales mexicanas. 70 años de historia. www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/rieda/a1993_2/jorge_tinajero.pdf
- TOLEDO LLANCAQUEO, Víctor (2004). Políticas indígenas y derechos territoriales en América Latina: 1990-2004. ¿Las fronteras indígenas de la globalización? México. CLACSO.
- TOURAINÉ, Alain (2000). El sistema y los actores. Ponencia presentada en: V Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Santo Domingo, República Dominicana 24-27 de octubre.
- <http://www.clad.org.ve/congreso/touraine.htm>.

- TOVAR, Martha (2003). Estudio sobre la educación para la población rural en México. Santiago de Chile. OREALC.
- UC DIZB, Andrés. (2000) La escuela rural, una nueva escuela de la época de oro de la educación en México. En: Los maestros y la cultura nacional. México: Museo Nacional de Culturas Populares.
- VAN COTT, Donna Lee (2000) The Friendly Liquidation of The Past. The Politics of Diversity in Latin America. Pittsburgh University Press.
- VAUGHAN, Mary (2001). La política cultural en la revolución: maestros, campesinos y escuelas en México. México. FCE
- VÁZQUEZ DE KNAUTH, Josefina (1970). Nacionalismo y educación en México. Segunda Edición. México: COLMEX.
- VILLORO, Luis (1998). Estado plural, pluralidad de culturas. México. Paídos, UNAM
- WILLIS, Paul (1993). Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción En: Honorio M. Velasco, Javier García Castaño y Ángel Díaz de Rada (editores). Lecturas de antropología para educadores. Madrid. Trotta.